Justus-Liebig-Universität Gießen

Fachbereich 07 - Mathematik und Informatik, Physik, Geographie

Institut für Geographie

Implementierungspotential der Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas

Eine Untersuchung in den Provinzen Gauteng, Limpopo und North West

Vom Fachbereich 07 der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) genehmigte Dissertation

von

Michael Marc Andre Kretzer

Oktober 2017

Wissenschaftliche Betreuung:

Prof. Dr. Andreas Dittmann, Institut für Geographie

Justus-Liebig-Universität Gießen

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Dittmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jürg Luterbacher

Datum der Disputation: 22. 01. 2018

Danksagung

An erster Stelle danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. Andreas Dittmann, der bereit war, dieses aus geographischer Sicht doch eher ungewöhnliche Thema zu betreuen und der die verschiedenen Stadien der Dissertation stets mit großem Interesse und hilfreichen Ratschlägen und Hinweisen begleitete. Außerdem danke ich ihm sehr für seine Erlaubnis und Unterstützung meiner längeren Feldaufenthalte im Rahmen meiner Dissertation in den drei Untersuchungsprovinzen.

Daneben gilt mein besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Jürg Luterbacher als Zweitgutachter, der mir in dieser Funktion ebenso hilfreich mit Ratschlägen zur Seite stand und Prof. Dr. Peter Winker und Prof. Dr. Helmut Breitmeier als Mitglieder der Prüfungskommission.

Mein ganz besonderer Dank gilt den über 3.000 Lehrerinnen und Lehrern in den drei Untersuchungsprovinzen, die neben ihrem hektischen Arbeitsalltag sich die Zeit nahmen, meinen Fragebogen zu beantworten, genauso wie auch meine Interviewpartner. Auch den drei verantwortlichen Bildungsministerien in Gauteng, Limpopo und North West danke ich an dieser Stelle ausdrücklich für die Gestattung der Durchführung einer derart umfangreichen Datenerhebung, genauso wie den jeweiligen Schuldirektoren für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Befragung.

Danken darf ich an dieser Stelle auch ganz speziell der DEY-Stiftung des Bistums Limburg, die meine Dissertation mit einem Teilstipendium unterstützte. Auch der Peer-Mentoring Gruppe Empirische Bildungs- und Sozialforschung (EBUS) der JLU Gießen danke ich sehr herzlich. Durch die Mitarbeit in dieser Gruppe bestand die Möglichkeit, sich wechselseitig Feedbacks zu geben, was eine nicht zu ersetzende Unterstützung während der Erstellung der Dissertation bedeutete.

Für die Unterstützung im Rahmen der Datenerhebung in Südafrika und auch für die Übersetzungen in die verschiedenen Bantusprachen möchte ich besonders Prof. Dr. Inge Kosch, Prof. Dr. Russell Kaschula, Prof. Dr. Naminata Diabate und Keagile Molotsi danken, die mich dabei außerordentlich unterstützten.

Für die fachliche Unterstützung, Hinweise und guten Ratschläge gilt mein spezieller Dank Dr. Martin Wiesmair, Teresa Ong, Johannes Herrmann, Johannes Dittmann, Peter Reifschneider und Drien Dicks, genauso wie den zahlreichen Kommentaren und Hinweisen bei verschiedenen internationalen Konferenzen in Südafrika, Botswana, Malawi, den USA, Neuseeland, Finnland, Polen, Malta und Deutschland.

„Last but not least“ gilt mein ganz spezieller Dank meiner Familie für deren immerwährende Unterstützung, nicht nur für die finanzielle Unterstützung meiner zahlreichen Feldaufenthalte und Konferenzen, sondern besonders auch für die lange Phase des Korrekturlesens durch meinen Bruder Stephan und meiner Mama. Für alle nach wie vor existierenden Fehler und Unklarheiten bin alleine ich verantwortlich.

Dietzhölztal, im Oktober 2017 Michael M. Kretzer

Inhaltsverzeichnis

I Abbildungs- und Tabellenverzeichnis IV

II Abkürzungsverzeichnis VIII

III Abstracts XIII

1 Einleitung 1

1.1 Motivation und Ziel dieser Untersuchung **1**

1.2 Einordnung in die Geographie **7**

1.3 Gliederung dieser Untersuchung **9**

1.4 Untersuchungsgebiete **12**

2 Methodik 17

2.1 Literaturarbeit und Analyse von Curricula **19**

2.2 Qualitative Experteninterviews **20**

2.3 Quantitative Feldforschung **24**

3 Stand der Forschung: Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas 30

3.1 Determinanten des südafrikanischen Bildungssystems **32**

3.2 Sprachenpolitik und Bantusprachen in Südafrika **35**

3.3 Multilingualismus und dessen Auswirkung an südafrikanischen Schulen **38**

4 Bereiche und Typen der Sprachenpolitik 40

4.1 Grundlagen und Ziele der Sprachenpolitik **43**

4.2 Bereiche der Sprachenpolitik **46**

4.2.1 Sprachenpraxis **47**

4.2.2 Sprachenideologie bzw. Spracheneinstellung **49**

4.2.3 Sprachenmanagement **50**

4.2.3.1 Statusplanung **52**

4.2.3.2 Korpusplanung **53**

4.2.3.3 Spracherwerbsplanung **56**

4.3 Sprachenpolitik innerhalb des afrikanischen Kontinents **57**

4.3.1 Allgemeine Rahmenbedingungen der Sprachenpolitik **60**

4.3.2 Sprachenpolitik am Beispiel des monolingualen Ruandas **62**
4.3.3 Dyadische Sprachenpolitik am Beispiel Botswanas **65**
4.3.4 Multilinguale polyethnische Sprachenpolitik am Beispiel von Malawi **69**

5 Historische Grundlagen und Entwicklung der Sprachenpolitik in Südafrika 74
5.1 Vorkoloniale Entwicklung, europäische (niederländische) Siedlung und Missionsschulen **75**
5.2 Kapkolonie, burische Republiken und zunehmende englische Einwanderung **80**
5.3 Südafrikanische Union und Apartheid **84**
5.4 Entwicklungen in der Post-Apartheid-Ära **102**
5.5 Regionale Ausprägungen des Sprachenprofils Südafrikas **115**

6 Determinanten des Bildungssystems in Post-Apartheid-Südafrika 118
6.1 Struktur des Bildungssystems und rechtliche Vorgaben **119**
6.2 Curriculare Veränderungen seit 1994 ..... **135**
6.2.1 Die Entwicklung von National Curriculum Statement (NCS/Curriculum 2005 (C2005) zum Revised National Curriculum Statement (RNCS) **135**
6.2.2 Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) **141**
6.3 Regionale und sozio-ökonomische Rahmenbedingungen des Bildungssystems **143**
6.4 Nationale und internationale Evaluationsstudien **153**
6.4.1 Annual National Assessment (ANA) **155**
6.4.2 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) **158**
6.4.3 The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) **162**

7 Implementierung der Sprachenpolitik im Bildungssystem in den ausgewählten Untersuchungsprovinzen **163**
7.1 Rahmenbedingungen und Demographie der Lehrer in den Untersuchungsgebieten **164**
7.2 Relevanz der Sprachenpolitik im Schulalltag im Kontext anderer Herausforderungen ... **191**
7.3 Ausgestaltungsformen des Sprachenmanagements **209**
7.3.1 Informationen und Aushänge **214**
7.3.2 Schullogos mit Leitspruch **220**
7.3.3 Sprachenpolitik-Dokumente **226**
7.4 Einfluss der individuellen Spracheneinstellungen auf die tägliche Sprachenpraxis **237**
7.5 Linguistisches Repertoire und tägliche Sprachenpraxis **269**

8 Fazit 287
8.1 Heterogenität der Implementierung der Sprachenpolitik im Bildungssystem **287**
8.2 Ausblick auf weitere Forschungsfragen **294**

9 Anhang 297

10 Quellenverzeichnis 351
10.1 Literatur **351**
10.2 Internetquellen **385**
10.3 Graue Literatur **394**
10.4 Interviews **395**

I Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1 DSP-Partnerschule in Mamelodi, Gauteng 4
Abb. 2 DSP-Partnerschule der DSP in Eesterrust, Gauteng 5
Abb. 3 Molteno-Partnerschule in Ermelo, Mpumalanga 6
Abb. 4 Molteno-Partnerschule in Badplaas, Mpumalanga 6
Abb. 5 System der Geographie 8
Abb. 6 Untersuchungsgebiete in Südafrika 13
Abb. 7 Administrativer Aufbau North West 14
Abb. 8 Administrativer Aufbau Gauteng 15
Abb. 9 Administrativer Aufbau Limpopo 17
Abb. 10 Ebenen der Datenerhebung 19
Abb. 11 Schematische Darstellung der In-Vivo Codierung und Kategorisierung 24
Abb. 12 Grundschule in Sandfontein, North West 34
Abb. 13 Bereiche der Sprachenpolitik 47
Abb. 14 Schematische Darstellung der drei Ebenen der Klassifizierung 60
Abb. 15 Sprachverteilung in Malawi 70
Abb. 16 Südafrika im 19. Jahrhundert 81
Abb. 17 Denkmal für die Sprache Afrikaans in Paarl 86
Abb. 18 Native Land Act 1913 89
Abb. 19 Verteilung der Bantustans 90
Abb. 20 Multilinguale Sprachenpolitik am Constitutional Court in Johannesburg 105
Abb. 21 Warnhinweis an einer Kaserne der South African National Defence Force (SANDF) in Zeerust, North West 109
Abb. 22 PanSALB Schild in allen elf Sprachen in Pretoria, Gauteng 109
Abb. 23 Amtsgericht in Kagiso, Gauteng 110
Abb. 24 Sprachfamilie der South-Eastern Bantu-Zone 116
Abb. 25 Verteilung der offiziellen Sprachen in Südafrika in absoluten Zahlen 117
Abb. 26 Prozentuale Verteilung der offiziellen Sprachen in Südafrika 118
Abb. 27 Vereinfachtes Schema des südafrikanischen Bildungssystems 121
Abb. 28 Mehrsprachiges Schild an der Stellenbosch Universität 130
Abb. 29 Mehrsprachige Orientierungstafel des Sprachenzentrums, Stellenbosch Universität 131
Abb. 30 Sekundarschule in Pretoria, Gauteng 143
Abb. 31 Grundschule in Itsoseng, North West 144
Abb. 32 Grundschule erbaut 1971 in Ga-Motle, North West 145

Abb. 33 Klassenraumsituation an einer Grundschule in Mamelodi, Gauteng 149
Abb. 34 ECD-Centre in der Nähe von Rustenburg, North West 151
Abb. 35 Als Vorstufe R angegliederte ECD-Betreuung einer Grundschulein Zeerust, North West 151
Abb. 36 Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems 153
Abb. 37 NSC in Geographie, Sekundarschule in Zeerust, North West 156
Abb. 38 Verteilung beantworteter Fragebögen in North West 165
Abb. 39 Verteilung der beantworteten Fragebögen in Limpopo 166
Abb. 40 Verteilung beantworteter Fragebögen in Gauteng 168
Abb. 41 Interprovinzieller Vergleich der Verteilung der Geschlechter 169
Abb. 42 Interprovinzieller Vergleich der Alterstruktur der befragten Lehrer 171
Abb. 43 Interprovinzieller Vergleich der Verteilung der jeweiligen Arbeitserfahrung 172
Abb. 44 Anzahl der bisherigen Arbeitsstellen 173
Abb. 45 Verteilung der Lehrer in den Schulphasen 174
Abb. 46 Höchster Bildungsabschluss der Lehrer 176
Abb. 47 Erstsprachen der Lehrer 178
Abb. 48 Verteilung der Erstsprecher in North West 179
Abb. 49 Verteilung der Erstsprecher in Limpopo 180
Abb. 50 Verteilung der Erstsprecher in Gauteng 181
Abb. 51 Geburtsprovinzen der befragten Lehrer 182
Abb. 52 Eigenauskunft der Fehltage im Vormonat 183
Abb. 53 Grad der Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Lehrer 185
Abb. 54 Interprovinzieller Vergleich der Klassengrößen 186
Abb. 55 Intraprovinzieller Vergleich der Klassengrößen in Gauteng 187
Abb. 56 Klassengröße je Distrikt in North West 188
Abb. 57 Klassengröße je Distrikt in Limpopo 189
Abb. 58 Häufigkeit sprachenpolitischer Herausforderungen im interprovinziellen Vergleich 191
Abb. 59 Kategorien und Codes der Interviews 193
Abb. 60 Häufigkeit der Sprachennennung in den Interviews 194
Abb. 61 Überschneidungen der Kategorien und Codes 196
Abb. 62 Aufgeführte Sprachen in Sprachenpolitik-Dokumenten 210
Abb. 63 Anzahl der Sprachen in Sprachenpolitik-Dokumenten 211
Abb. 64 Überblick über verwendete Sprachen in Informationen und Aushängen 215
Abb. 65 Informationsschild des Gesundheitsministeriums (Xitsonga) an einer Grundschule in Giyani, Limpopo 216

Abb. 66 Monolinguales Setswana Schild in Zeerust, North West 217
Abb. 67 Dreisprachiges Informationsschild (Afrikaans, Englisch und Setswana) des DBE in Mafikeng, North West 218
Abb. 68 Überblick über Anzahl der verwendeten Sprachen in Informationen und Aushängen.... 219
Abb. 69 Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Setswana) zur Einschulung in Klerksdorp, North West 219
Abb. 70 Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Setswana) zur Terminvereinbarung in Rustenburg, North West 220
Abb. 71 Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Sepedi) einer Grundschule in Polokwane, Limpopo..... 220
Abb. 72 Verwendung der offiziellen Sprachen und Latein in Schullogos..... 221
Abb. 73 Schullogo im Eingangsbereich einer Laerskool in Klerksdorp, North West 221
Abb. 74 Schullogo einer Laerskool in Rustenburg, North West 221
Abb. 75 Setswana-Schullogo einer Grundschule in Wolmaranstad, North West 222
Abb. 76 Gesponsertes Schullogo in Englisch in Krugersdorp, Gauteng 222
Abb. 77 Verwendung von „Thuto“ im Schullogo einer Grundschule in Krugersdorp, Gauteng..... 223
Abb. 78 Beispiel von „Thuto ke Lesedi“ als sehr häufiges Setswana-Schullogo in Mafikeng, North West..... 223
Abb. 79 Verwendung von „Thuto“ im Schullogo einer Grundschule in Ventersdorp, North West..... 224
Abb. 80 Schullogo in Latein an einer Sekundarschule in Gauteng..... 224
Abb. 81 Tshivenda-Schullogo in Ha-Mutsha, Limpopo 225
Abb. 82 Xitsonga-Schullogo in Malamulele, Limpopo..... 226
Abb. 83 Sprachenpolitik-Dokument einer Grundschule in North West..... 227
Abb. 84 Vordruck eines Sprachenpolitik-Dokumentes des DBE 231
Abb. 85 Grundstein einer Grundschule in Ga-Motle, North West 233
Abb. 86 Gelöbnis der Eltern in Setswana an einer Grundschule in Makwassie, North West..... 233
Abb. 87 Dauer der Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache 242
Abb. 88 Setswana im Mathematik-Klassenraum in Brits, North West 276
Abb. 89 Setswana an einer Schultafel in Krugersdorp, Gauteng 276
Abb. 90 Setswana im Schulheft in Lichtenburg, North West 277
Abb. 91 Interprovinzieller Vergleich der vom Lehrer nicht verstandenen Schüler..... 283
Abb. 92 Interprovinzieller Vergleich der vom Lehrer nicht verstandenen Schüler-Sprachen 285
Abb. 93 Interprovinzieller Vergleich der Lehrer-Maßnahmen bei Verständigungsschwierigkeiten 286

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Beantwortete Fragebögen in North West 165

Tab. 2 Beantwortete Fragebögen in Limpopo 166

Tab. 3 Beantwortete Fragebögen in Gauteng 168

Tab. 4: Erstsprecher in North West je Distrikt 179

Tab. 5: Erstsprecher in Limpopo je Distrikt 180

Tab. 6 Erstsprecher in Gauteng je Distrikt 181

Tab. 7 Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache 242

Tab. 8 Lehrer-Maßnahmen bei Verständigungsschwierigkeiten 286

II Abkürzungsverzeichnis

ABSA	Amalgamated Banks of South Africa
ACE	Advanced Certificate in Education
AGIS	Agricultural Geo-Referenced Information System
ANA	Annual National Assessment
ANC	African National Congress
ASSIDII	Accelerated Schools Infrastructure Delivery Initiative
ATKV	Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging
ATM	Automated Teller Machine
AU	African Union
BCM	Black Consciousness Movement
C2005	Curriculum 2005
CA	Code-Alternation
CAPS	Curriculum and Assessment Policy Statement
CASAS	The Centre of Advanced Studies of African Society
CEA	Centre for Evaluation and Assessment
CEO	Chief Executive Officer
CLACA	Chitumbuka Language and Culture Association
CLS	Centre for Language Studies
CM	Code-Mixing
CNE	Christian National Education
CNO	Christelike Nasionaal Onderwys
CS	Code-Switching
DA	Democratic Alliance
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DBE	Department of Basic Education
DeafSA	Deaf Federation of South Africa
DET	Department of Education and Training

DETU	Democratic Education Teachers Union
DHET	Department of Higher Education and Training
DI	Greenberg Diversitätsindex
DoE	Department of Education
DSP	Deutsche Schule Pretoria
ECD	Early Childhood Development
EFA	Education For All
EFF	Economic Freedom Fighters
EDASA	Education for an Aware South Africa
ELSEN	Education for Learners with Special Education Needs
EMIS	Education Management Information Systems
ESL	English as a Second Language
FAK	Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge
FAL	First Additional Language
FET	Further Education and Training
FETC	Further Education and Training Certificate
GEF	Ginsberg Educational Fund
GET	General Education and Training
GETT	Gender Equity Task Team
GPLC	Gauteng Provincial Language Committee
GPLMS	Gauteng Primary Literacy and Mathematics Strategy
GPW	Government Printing Works
GRA	Genootschap van de Regte Afrikaners
GTZ	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
HCT	High Commission Territory
HEI	Higher Education Institution
HL	Home Language
HOA	House of Assembly

HOD	House of Delegates
HOR	House of Representatives
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IFP	Inkatha Freedom Party
IIAL	Incremental Introduction of African Languages
IIEP	International Institute for Educational Planning
ISO	International Organization for Standardization
KA	Kamanakao Association
L1	First Language
LANGTAG	Language Plan Task Group
LEAP	Learn English Audio Project
LHR	Linguistic Human Rights
LiEP	Language-in-Education Policy
LOITASA	Language of Instruction in Tanzania and South Africa
LoLT	Language of Learning and Teaching
LTSM	Learning and Teaching Support Materials
MBC	Malawi Broadcasting Cooperation
MBL	Molteno Project Breakthrough to Literacy
MIE	Malawi Institute of Education
MILL	Molteno Institute for Literacy and Language
MINEDUC	Ministry of Education
MLA	Monitoring Learning Achievement
MoEST	Ministry of Education, Science and Technology
NAPTOSA	National Professional Teachers' Organisation of South Africa
NCS	National Curriculum Statement
NDoH	National Department of Health
NEEDU	National Education Evaluation and Development Unit
NEPA	National Education Policy Act

NER	Net Enrollment Rate
NGK	Nederduitse Gereformeerde Kerk
NGO	Non Governmental Organization
NLB	National Language Body
NLBA	National Language Body for Afrikaans
NLP	National Language Project
NLPF	National Language Policy Framework
NP	National Party
NSC	National Senior Certificate
NSES	National School Effectiveness Study
NUFU	Norwegian University Fund
OAU	Organisation of African Unity
OBE	Outcomes Based Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PanSALB	Pan South African Language Board
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PEBIMO	Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique
PEUP	Primary Education Upgrade Programme
PGCE	Post-graduate Certificate in Education
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PPS	Probability Proportional to Size
PRAESA	Project for the Study of Alternative Education in South Africa
RADP	Remote Area Development Programme
RNCS	Revised National Curriculum Statement
RNPE	Revised National Policy of Education
RPF	Rwandan Patriot Front
RTEP	Rural Teacher Education Project
SABC	South African Broadcasting Cooperation

SACMEQ	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SADTU	South African Democratic Teachers' Union
SAE	South African English
SAL	Second Additional Language
SANAC	South African Native Affairs Commission
SANDF	South African National Defence Force
SANTEP	South African Norway Tertiary Education Programme
SAOU	Suid-Afrikaanse Onderwysersunie
SARS	South African Revenue Service
SASA	South African Schools Act
SASI	South African San Institute
SASL	South African Sign Language
SBE	Southern British English
SGB	School Governing Body
SIL	Summer Institute of Linguistics
SNE	Special Needs Education
SPSS	Statistical Package of Social Sciences
SPU	Sol Plaatje University
TED	Transvaal Education Department
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UCT	University of Cape Town
UKZN	University of KwaZulu-Natal
UMP	University of Mpumalanga
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UP	University of Pretoria
UNISA	University of South Africa
VOC	Vereenigde Nederlandsche Geoctroyeerde Oostindische Compagnie
WECTU	Western Cape Teachers Union

III Abstracts

Abstract (Deutsch)

Sprachenpolitik in Bildungssystemen beeinflusst, neben einer Vielzahl weiterer Faktoren, sehr entscheidend die Bildungserfolge der Schüler. In fast allen Staaten Sub-Sahara Afrikas wird in der offiziellen Sprachenpolitik nur in den ersten Jahren der Grundschule eine der indigenen Sprachen als Unterrichtssprache verwendet und meist erfolgt bereits während der Grundschulzeit ein Wechsel auf die ehemalige Kolonialsprache.

In der südafrikanischen Verfassung von 1996 sind elf offizielle Sprachen mit neun Bantusprachen, Afrikaans und Englisch aufgelistet. Die Verwendung innerhalb des Bildungssystems ist jedoch von weiteren Rahmenbedingungen und Vorgaben beeinflusst, insbesondere durch die 1997 formulierte *Language in Education Policy* (LiEP), die ebenso wie die Verfassung grundsätzlich eine multilinguale Sprachenpolitik vorsieht. Trotz dieser multilingualen Sprachenpolitik führten die nationalen curricularen Entwicklungen zu einer Bevorzugung von Englisch und Afrikaans. Einzig in den ersten drei Jahren, der *Foundation Phase,* sind alle elf Sprachen als Unterrichtssprache vorhanden und die Bantusprachen werden überwiegend verwendet. Ab der 4. Klassenstufe hingegen sind dies dann nahezu ausschließlich Afrikaans und Englisch.

Um die Implementierung der offiziellen Sprachenpolitik innerhalb des Bildungssystems Südafrikas zu analysieren, untersucht diese Dissertation mit Gauteng, Limpopo und Nord West drei der neun Provinzen Südafrikas. Dies geschieht durch ein sequentielles *Mixed Methodology* Design. Zunächst gab es Leitfadeninterviews mit verschiedenen Vertretern des südafrikanischen Bildungssystems, ehe daran anschließend die Befragung von über 3.000 Lehrern an öffentlichen Grund- und Sekundarschulen erfolgte. Zudem fand eine Erfassung der jeweiligen Sprachenpolitik-Dokumente an den ausgewählten Schulen statt. Ziel dieser Datenerhebung und deren anschließenden explorativen statistischen Auswertung war es, einen Einblick in die Spracheneinstellung und die tatsächliche Sprachenpraxis auf dem Mikro-Level, also jedes befragten Lehrers, zu bekommen. Dabei wird untersucht, 1. inwieweit ein Unterschied zwischen der offiziellen Sprachenpolitik und der täglichen Sprachenpraxis vorliegt, 2. ob geographische Unterschiede der sprachlichen Kompetenzen und Sprachenpolitik sowohl zwischen den drei Untersuchungsprovinzen als auch innerhalb der Provinzen existieren und 3. wie die Spracheneinstellungen der Lehrer und involvierten Personen die Sprachenpolitik an Schulen beeinflusst

1. An den Schulen in den drei untersuchten Provinzen liegen teilweise große Unterschiede zwischen der offiziellen Sprachenpolitik und der tatsächlichen, täglichen Sprachenpraxis vor. Insgesamt gibt es Lehrer, die vollumfänglich die offizielle Sprachenpolitik umsetzen, aber auch Lehrer, die bisweilen v. a. in der mündlichen Kommunikation neben Afrikaans und Englisch auch eine oder mehrere Bantusprachen in ihren Unterrichtsstunden verwenden und Lehrer die größere Unterrichtsabschnitte in einer der Bantusprachen sowohl mündlich, als auch schriftlich kommunizieren.

2. Hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen der befragten Lehrer werden Unterschiede erkennbar. Gauteng bildet eine multilinguale Provinz, etwa 29 % sind Afrikaans-Sprecher und jeweils knapp über 10 % Englisch-, isiZulu-, Sesotho- und Setswana-Sprecher, wohingegen Limpopo klare räumliche Konzentrationen der Bantusprachen aufweist und in der ca. 30 % Sepedi-Sprecher und je 20 % Tshivenda- und Xitsonga-Sprecher sind. In Nord West dominiert mit Setswana eine Bantusprache, so ist die überwiegende Anzahl der befragten Lehrer Setswana-Sprecher, lediglich im Dr. Kenneth Kaunda Distrikt arbeiten viele Sesotho-Sprecher, neben einer größeren Anzahl an Afrikaans-Sprechern.

3. Gerade auch die Spracheneinstellungen der interviewten Schuldirektoren offenbarten deren Einfluss auf die Sprachenpolitik der Schule, genauso wie die Quantität und Qualität der Sprachenpolitik-Dokumente die große Spannbreite von südafrikanischen Schulen inklusive deren Management aufzeigen.

Potential of the implementation of language policy in the education system of South Africa: Case study of Gauteng, Limpopo and North West Province

Abstract (Englisch)

Language policy within the education system influences the educational outcome for the pupils, next to many other factors. Nearly all Sub-Saharan African states use their indigenous language(s) as Language of Learning and Teaching (LoLT) only at the beginning of primary schools before the previous colonial language is been utilized.

The South African Constitution of 1996 declares eleven official languages, nine of them are Bantu languages next to English and Afrikaans. Language policy is influenced by many other factors and regulations within the education system, in particular the Language in Education Policy (LiEP) from 1997, which aims for a multilingual language policy same as the Constitution. Despite this multilingual language policy the curricular developments favour Afrikaans and English. Only at the first three years of schooling, the so called Foundation Phase, all eleven official languages are uses as LoLT and the nine Bantu languages constitute the vast majority. From grade 4 onwards nearly at all schools only Afrikaans and English are used as LoLT.

To analyse the implementation of the official language policy at the South African education system, this PhD thesis has its research focus on Gauteng, Limpopo and North West province. Semi-structured interviews with various stakeholders of the South African education system were done. After that over 3.000 teachers from public primary and secondary schools answered a questionnaire. Next to it a collection of the official language policy documents at the researched schools was done. The aim of this data collection and the exploratory statistical analysis was to get an insight view into the individual teachers' language attitudes and the daily language practice at a micro-level. Hence this PhD thesis researches 1. To what extent a difference between the official language policy and the daily language practice exists, 2. If regional differences regarding linguistic repertoire and language policies both between the three research provinces and within each research province are visible and 3. how language attitudes of the teachers and involved stakeholders influence the language policy at schools

1. Schools at the three researched provinces showed quite significant differences between the official language policy and the real daily language practice. Some teachers implement the official language policy entirely, other teachers use one or more Bantu languages in their oral communications during the lessons next to Afrikaans and English and some teachers communicate even larger parts during their lessons in one of the Bantu languages and even do not restrict themselves to the oral communication, but rather also the written communication

2. Regarding the linguistic repertoire of the researched teachers' differences become obvious. Gauteng is a very multilingual province, around 29 % have Afrikaans as their L1 and roughly about 10 % each are English, isiZulu, Sesotho and Setswana speakers, whereas in Limpopo clear regional concentrations of the Bantu languages prevail and around 30 % are Sepedi and each 20 % Tshivenda and Xitsonga speakers. In North West Setswana is the dominating language, therefore the vast majority of the researched teachers are Setswana speakers. Only at the Dr. Kenneth Kaunda district many teachers who work there are either Sesotho or Afrikaans speakers.

3. In specific the language attitude of the interviewed principals showed their influence on the language policy of a school. Similar to that also the quantity and quality of the language policy documents indicate the huge range of the South African schools and their management.

Potensiaal van die implementering van die taalbeleid in die onderwysstelsel van Suid-Afrika: ’n Gevallestudie van Gauteng, Limpopo en die Noord-Westelike Provinsie.

Abstrak (Afrikaans)

Die taalbeleid binne die onderwysstelsel beïnvloed, onder andere, die opvoedkundige uitkoms van studente. Amper alle Sub-Sahara Afrika state gebruik slegs aan die begin van primêre skool inheemse tale as die Taal van Leer en Onderrig (TLO) en verder geniet koloniale tale voorrang.

Die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996 verklaar elf amptelike tale, waarvan nege Bantoe-tale is, asook Engels en Afrikaans. Die taalbeleid binne die onderwysstelsel word beïnvloed deur talle faktore en regulasies, spesifiek deur die Taal in Onderwys Beleid (TiOB) van 1997, wat mik op ’n veeltalige taalbeleid na aanleiding van die Grondwet. Ten spyte van hierdie taalbeleid, bevorder kurrikulumontwikkeling steeds Afrikaans en Engels. Slegs gedurende die eerste drie jare van onderrig, die sogenaamde Grondslagfase, word al elf amptelike tale gebruik as TLO. Vanaf graad vier en verder, word Afrikaans en Engels egter uitsluitlik gebruik as TLO.

Om die implementering van die amptelike taalbeleid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te analiseer, fokus hierdie Doktorale proefskrif op Gauteng, Limpopo en die Noord-Westelike Provinsies. Semi-gestruktureerde onderhoude is uitgevoer met verskeie belanghebbendes van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Daarbenewens, het meer as 3000 onderwysers van publieke primêre en sekondêre skole ’n vraelys beantwoord, wat voorafgegaan is met ’n versameling van die amptelike taalbeleid geskrifte van die nagevorsde skole. Die doel van die data versameling en die verkennende statistiese analise was om insig te verkry van die individuele onderwysers se taalhouding en die daaglikse taalgebruik op ’n mikro-vlak. Daarom, ondersoek hierdie Doktorale proefskrif die volgende: 1. Tot watter mate daar verskille bestaan tussen die amptelike taalbeleid en daaglikse taalgebruik; 2. Of streeksverskille oor taalkundige repertoire en taalbeleide beide tussen die drie provinsies en binne elke provinsie waarneembaar is, en 3. Hoe die taalhouding van die onderwysers en die betrokke belanghebbendes die taalbeleid van die skole beïnvloed.

1. Skole van al drie nagevorsde provinsies manifesteer heelwat beduidende verskille tussen die amptelike taalbeleid van die ware daaglike taalgebruik. Party onderwysers implementeer die amptelike taalbeleid volkome en ander onderwysers maak gebruik van een of meer Bantoetale in hul mondelingse kommunikasie gedurende die lesse, saam met Afrikaans en Engels. Verder is daar ook onderwysers wat kommunikeer in een of meer Bantoetale self in ’n groter mate gedurende hulle lesse en beperk hulself nie net tot mondelingse kommunikasie nie, maar ook in geskrewe kommunikasie.

2. Die taalkundige repertoire van die nagevorsde onderwysers se verskille raak voor die hand liggend. Gauteng is ’n uiters veeltalige provinsie, om en by 29% het Afrikaans as L1 en min of meer 10% van hulle is Engels-, isiZulu-, Sesotho- en Setswanasprekend, waar daar weer in Limpopo duidelike streekskonsentrasie is van die Bantoetale wat oorheers, naamlik sowat 30% Sepedi en 20% elk Tshivenda- en Xitsonga-sprekendes. In Noord-Wes Provinsie is Setswana die dominante taal. Daarom is die groter meerderheid van die nagevorsde onderwysers Setswanasprekend. Slegs in die Dr. Kenneth Kaunda-distrik is baie onderwysers eerder Sesotho- of Afrikaanssprekend.

3. Die taalhouding van die skoolhoofde met wie onderhoude gevoer is, toon hu invloed op die skole se taalbeleide. Soortgelyk wys die hoeveelheid en kwaliteit van die taalbeleidgeskrifte die enorme speling van Suid-Afrikaanse skole en hul bestuur.

Okungenzeka ekusetshenzisweni kwenqubomgomo yolimi ohlelweni lwezemfundo eNingizimu Afrika: Ucwaningo lokwenzeka eGoli, eLimpompo nasesifundazweni saseNyakatho Ntshonalanga

Ingqikithi (isiZulu)

Inqubomgomo yolimi ngaphakathi ohlelweni lwezemfundo inomthelela emphumelweni wokufunda kubafundi, phakathi ezintweni eziningi. Cishe wonke amazwe aku-*Sub-Saharan* asebenzisa izilimi zomdabu njengezilimi zokuFunda nokuFundisa kuphela ekuqaleni kwezikole zamabanga aphansi, ekunikeni ithuba elingcono izilimi zamakoloni.

UMthethosisekelo waseNingizimu Afrika we-1996 wamemezela izilimi eziyishumi nanye ezisemthethweni, eziyisishagalolunye okuyizilimi zaBantu, kanye nesiNgisi nesiBhunu. Inqubomgomo yolimi ngaphakathi ohlelweni lokufunda izinto eziningi nemithetho kube nomthelela kuyo ngezindlela eziningi, ikakhulukazi enqubomgomweni yoLimi leMfundo ye-1997, okuhlose ukuba inqubomgomo yobuliminingi ilandele uMthethosisekelo. Ngaphezu kwale nqubomgomo yobuliminingi, ukuthuthukiswa kohlelo lokufundwayo kwenzela umusa isiBhunu nesiNgisi. Kuphela ngesikhathi seminyaka emithathu sokufunda, okubizwa ngokuthi izifundo zesigaba esiphansi, zonke izilimi zolishumi nanye zisetshenziswa njengezilimi zokufunda nokufundisa. Kusukela ebangeni lesi-4 kuya phezulu, nokho, kungenzeka ukuthi isiBhunu nesiNgisi kuphela ezisetshenziswe njengezilimi zokufunda nokufundisa.

Ukuhlaziya ukusetshenziswa kwenqubomgomo yolimi olusemthethweni ohlelweni lokufunda lwaseNingizimu Afrika, lethisisi ye-PHD igxile ezifundazweni saseGoli, saseLimpompo nesaseNyakatho Ntshonalanga. Izingxoxo ezihlelekile nabantu abehlukene abathintekayo bohlelo lokufunda lwaseNingizimu Afrika zenziwa. Ngaphezu kwalokho, othisha abangaphezu kwezi-3000 abaqhamuka ezikoleni zomphakathi zamabanga aphansi namabanga aphezulu baphendula uhlu lwemibuzo, okwandulela ukuqoqwa kwemibhalo yenqubomgomo yolimi olusemthethweni ezikoleni okwenziwe kuzo ucwaningo. Inhloso yokuqoqa lolu lwazi kanye nokuhlola kuhlaziywe ngokwezibalo kwakungukuthola imininingwane yothisha ngamunye ngokwendlela abacabanga ngayo ngolimi nanokusetshenziswa kolimi kwansuku zonke okusezingeni elincane. Ngakho, lokhu okubhalwayo kulethisisi ye-PhD kucwaninga. 1. Ngezinga lomehluko elikhona phakathi kwenqubomgomo yolimi olusemthethweni kanye nokusetshenziswa kwalo kwansuku zonke. 2. Uma umehluko wezifunda mayelana nokuziphatha ngokusetshenziswa kolimi, nezinqubomgomo zolimi kokubili phakathi kwezifundazwe zozintathu nokubonakala kwakho esifundazweni ngasinye ubonakala, futhi 3. Ngabe ukuziphatha ngokolimi kothisha kanye nabathintekayo baba namthelela muni enqubomgomweni yolimi ezikoleni.

1. Izikole ezifundazweni ezintathu okwenziwe ucwaningo kuzo kukhombisa umehluko ngempela obalulekile phakathi kwenqubomgomo yolimi olusemthethweni kanye nokusetshenziswa kolimi kwangempela kwansuku zonke. Abanye othisha baqalisa ukusebenzisa inqubomgomo yolimi olusemthethweni ngokuphelele, abanye othisha basebenzisa izilimi zaBantu olulodwa noma eziningi ekuxhumaneni kwabo ngomlomo phakathi nezifundo eduzane nesiBhunu nesiNgisi, futhi abanye othisha baxhumana ngokusebenzisa ulimi olulodwa lwezilimi zaBantu nangaphezulu ezifundweni zabo futhi abagcini kuphela ekuxhumaneni ngomlomo, kodwa kunalokho futhi ngesikhathi sokuxhumana ngokubhaliwe.

2. Ukuziphatha ekusetshenzisweni kwezilimi okucwaningwe kothisha umehluko wako uba sobala. IGoli liyisifundazwe esiziliminingi, isiBhunu silinganiselwa kuma-29% njengolimi Lokuqala (L1) futhi cishe isiNgisi singama-10% , isiZulu, iSiSuthu, nabakhuluma isiTswana, kuyilapho eLimpompo kucaca isifunda esigxile ezilimini zaBantu ubuningi khona futhi bulinganiselwa kuma-30% isiPedi ngalinye ulimi abalikhulumayo ama-20% isiVenda nesiTsonga. ENyakatho Ntshonalanga isiTswana wulimi oluhamba phambili. Ngakho-ke iningi lothisha ababambe iqhaza ocwaningeni bakhuluma isiTswana. Kuphela isifunda iDkt. Kenneth Kaunda lapho othisha abaningi bekhuluma khona isiSotho noma isiBhunu.

3. Ukuziphatha ngokolimi kothishomkhulu okukhulunywe nabo kukhombisile ukuba nomthelela kwabo enqubomgomweni yolimi yesikole. Ngokufana nalokho futhi, ikhwantithi nekhwalithi emibhalweni yenqubomgomo yolimi ebonisa uhla olukhulu lwezikole zaseNingizimu Afrika nokuphathwa kwazo.

Kgonagalo ya go diragatša pholisi ya leleme ka lenaneong la thuto la Afrika Borwa: Nyakišišo ya Gauteng, Limpopo, le probentshe ya North West.

Senaganwa (Sepedi)

Pholisi ya leleme ka gare ga lenaneo la thuto e huetša dipoelo tša dithuto tša baithuti, gare ga tše dingwe tše dintši. E nyakile goba dinaga ka moka tša ka borwa bja leganata la Sahara tšeo di šomišago malaeme a tlhago go Ruta le go Ithuta fela mathomong a dikolo tša praemari, e lego seo se fago maleme a bokoloniale maemo a godimo.

Molaotheo wa Afrika Borwa wa 1996 o begile maleme a semmušo a lesometee, ao a senyane a ona lego a Batho, le Seisemane le Seafrikantshe. Pholisi ya leleme ka lenaneong le la thuto e hueditšwe ke mabaka a mantši le melao, kudukudu Leleme ka gare ga Pholisi ya Thuto (LiEP) wa 1997, woo o lebilego pholising ya malementši go latela Molaotheo. Godimo ga pholisi ye ya malementši tlhabollo ya mananeothuto e sa hlokometše Seafrikantshe le Seisemane. Ke fela mo lebakeng la mengwaga ya mathomo ye meraro ya sekolo, seo go thwego ke Kgato ya Motheo, maleme ka moka a lesometee a semmušo a šomišetšwa go Ithuta le go Ruta. Go tloga kereiting ya 4 go ya pele, ka kgethego Seafrikantshe le Seisemane di šomišwa ele maleme a go Ithuta le go Ruta.

Go fetleka tšhomišo ya pholisi ya leleme la semmušo ka gare ga lenaneo la thuto la Afrika Borwa, thesisi ye ya PhD e beile šedi diprobentsheng tša Gauteng, Limpopo, le North West. Dipoledišano tšeo di sa rulaganywago ka botlalo le bengditseka ba go fapafapana ba lenaneo la thuto la Afrika Borwa di dirilwe. Go tlaleletša moo barutiši ba go feta 3,000 ba go tšwa dikolong tša setšhaba tša praemari le sekontari ba arabile lenanepotšišo, leo le tlilego pele ga go kgoboketšwa ga ditokomane tša pholisi ya maleme a semmušo dikolong tšeo dinyakišišo di dirilwego go tšona. Morero wa kgoboketšo ye ya tshedimošo le phetleko ya kutullo ebe ele go fihlelela temogo maitshwaro a morutiši mabapi le leleme le tlwaetšo ya leleme magatong a fase. Ke ka lebaka leo thesis ye ya PhD e nyakišišago. 1. Pharologantšho ke ye kaakang gare ga pholisi ya leleme ya semmušo le tirišo ya leleme letšatši le lengwe le le lengwe. 2. Ge ele gore dipharologantšho tša dilete mabapi le meragelo ya maleme le dipholisi tša leleme ka gare ga diprobentshe ka boraro bja tšona, le ka gare ga probentshe ye nngwe le ye nngwe di a bonala, gape. 3. Le maitshwaro a barutiši le bengditseka ba bangwe mabapi le maleme ba nago le khuetšo pholising ya leleme dikolong.

1. Dikolo tša ka diprobentsheng tše tharo tšeo go dirilwego dinyakišišo, di laeditše dipharologanyo tša go bonala gare ga pholisi ya leleme la semmušo le tirišo ya kgonthe ya leleme. Barutiši ba bangwe ba diragatša pholisi ya leleme ka botlalo, barutiši ba bangwe ba šomiša leleme le tee goba a mantši a Batho dipoledišanong ka nako ya dithuto kgauswi le Seafrikantshe le Seisemane, gomme barutiši ba bangwe ba bolela ka le lengwe la maleme Batho le go dikarolo tše dikgolo ka nako ya dithuto le go se ithibelele poledišanong ya molomo, eupša ba dire bjalo le ka nako ya poledišano ya go ngwalwa.

2. Dipharologanyo tša meragelo ya leleme ya barutiši bao ba dirilwego dinyakišišo di ba pepeneneng. Gauteng ke probentshe yeo e nago le malementši, dipersente tša go kaba 29 di bolela Seafrikantshe ele Leleme la ka gae, gomme dipersente tša go kaba 10 ka e tee ka e tee ke baboledi ba Sezulu, Sesotho, le Setswana; mola ka Limpopo go tletše maleme a Batho a selete moo dipersente tša go kaba 30 e lego Sepedi le dipersente tše 20 ka e tee ka e tee ele baboledi ba Tshivenda le Xitsonga. Ka North West, Setswana ke lona leleme leo le bolelwago ke batho ba bantši. Ka lona lebaka leo, palo ye kgolo ya barutiši bao ba dirilwego dinyakišišo ke baboledi ba Setswana. Ke fela ka seleteng sa Dr. Kenneth Kaunda moo barutiši ba bantši e lego baboledi ba Sesotho goba Seafrikantshe.

3. Maitshwaro a leleme a dihlogo tša dikolo tšeo go boledišanwego natšo a laeditše khuetšo pholising ya leleme la sekolo. Sa go swana le seo, bogolo le khwalithi ya ditokomane tša pholisi ya leleme bo laetša molokoloko wo mogolo wa dikolo tša Afrika Borwa le taolo ya tšona.

Kgonagalo ya go tsenya-tirisong ga pholisi ya puo mo thulaganyong ya thuto ya Aforikaborwa: Dithutotepo tsa Gauteng, Limpopo le Porobinsi ya Bokone-Bophirima

Tshobokanyo ya Diteng (Setswana)

Pholisi ya puo mo thulaganyong ya thuto e tlhotlheletsa dipoelo tsa thuto tsa baithuti, go akaretsa le mabaka a mangwe a mantsi. Bogolo jwa dinaga tsa Aforika tsa Sub-Saharan di dirisa dipuo tsa tlhago jaaka Dipuo tsa go Ithuta le go Ruta (DgoIR) kwa tshimologong ya dikolo tsa poraemari, mme se se godisa dipuo tsa sekoloni.

Molaotheo wa Aforikaborwa wa 1996 o tlhomamisitse dipuo di le lesome-nngwe tsa semmuso, tse robongwe tsa tsona e leng tsa dipuo tsa Bantsho, le English le Afrikaans. Pholisi ya dipuo mo thulaganyong ya tsa thuto e tlhotlheleditswe ke mabaka a mantsi le melao, bogolosegolo Pholosi ya Puo mo go tsa Thuto ya 1997, e e ikemiseditseng pholisi ya puo ya dipuodintsi go ya ka Molaotheo. Le fa pholisi e ya puo ya dipuodintsi e le teng, ditlhabololo tsa kharikhulamo di tswela Afrikaans le English molemo. Ke fela mo dinyageng di le tharo tsa ntlha tsa sekolo, mo go seo se bidiwang Kgato ya Motheo fa dipuo tsotlhe tsa semmuso tse di lesome-nngwe di dirisiwang jaaka Dipuo tsa go Ithuta le go Ruta (DgoIR). Go simolola ka kereiti ya 4 go ya kwa pele, ke teng fela mo e keteng gotlhelele ka kgethololo, Afrikaans le English di dirisiwa jaaka (DgoIR).

Go sekaseka tsenyo-tirisong ya pholisi ya puo ya semmuso mo thulaganyong ya thuto ya Aforikaborwa, dithuto tse tsa Bongaka (PhD), di tsepamisitswe mo diporobinsing tsa Gauteng, Limpopo, le Bokone-Bophirima. Dika-dipotsotherisano tse di rulagantsweng di ne tsa tshwarwa le banna-le-seabe ba tsa thulaganyo ya thuto ba Aforikaborwa. Godimo ga moo, barutabana ba ba fetang 3,000 go tswa kwa dikolong tsa tshekelele tsa poraemari le tsa sekontari ba arabile dipotsolotso, tse di eteletsweng pele ke kokoanyo ya ditokomane tsa pholisi ya puo tsa semmuso kwa dikolong tse go neng go dirwa ditlhotlhomiso kwa go tsona. Maikaelelo a kokoanyo e ya data le tshekatsheko ya dipalopalo tsa kutulolo, e ne e le go tlhaloganya morutabana mongwe le mongwe gore o tsaya puo jang le gore o dirisa puo jang ka metlha kwa maemong a a kwa tlase. Ke sone se kakanyotheo e ya Bongaka (PhD) e tlhotlhomisang gore 1. Ke go fitlha fa kae fa go leng dipharologano magareng ga pholisi ya semmuso ya puo le tiriso-puo ya letsatsi ka letsatsi. 2. Fa dipharologano tsa dikgaolo tsa go bua puo le dipholisi tsa puo, bobedi jo bo bonagala magareng ga diporobinsi tse tharo tse le ka fa teng ga porobinsi nngwe le nngwe, le 3. Gore maitshwaro maleba le puo ga barutabana le banna-le-seabe ba ba amegeng, a tlhotlheletsa pholisi ya puo jang kwa dikolong.

1. Dikolo kwa diporobinsing tse tharo tse go neng go dirwa dipatlisiso kwa go tsona di supile dipharologano tse di totobetseng magareng ga pholisi ya puo ya semmuso le tiriso-puo ya ka metlha ya mmatota. Barutabana ba bangwe ba tsenya-tirisong pholisi ya puo ya semmuso gotlhelele, fa barutabana ba bangwe ba dirisa puo ya Bantsho (Bantu) e le nngwe kgotsa tse dintsi fa ba tlhaeletsana ka molomo ka nako ya thuto gape puo eo e bapile le Afrikaans le English, mme barutabana ba bangwe ba tlhaeletsana dikarolo tse ditona ka puo ya Bantsho (Bantu) e le nngwe ka nako ya dithuto tsa bona mme ga ba ithibele go dira jalo fela ka nako ya tlhaeletsana ya molomo, fela le ka nako ya tlhaeletsano ya go kwala.

2. Puo e e buiwang (repertoire) ya barutabana ba ba tlhotlhomisitsweng e a itshenola. Gauteng ke tulo ya dipuodintsi thata, mme 29% ba bua Afrikaans jaaka puo ya pele (P1) mme ba ba ka nnang tekanyetso ya 10% bongwe ka bongwe ba bua English, isiZulu, Sesotho, le Setswana; fa kwa Limpopo go na le go tlala ga dipuo tsa dikgaolo tsa Bantsho (Bantu) tse 30% e ka nnang Sepedi mme mongwe le mongwe wa 20% e le babui ba Tshivenda le Xitsonga. Kwa Bokone-Bophirima, Setswana ke sona se fekeetsang. Ka jalo bontsi jwa barutabana ba go dirilweng dipatlisiso ka bona ke babui ba Setswana. Ke fela kwa kgaolong ya Dr Kenneth Kaunda mo barutabana ba le bantsi e leng babui ba Sesotho kgotsa Afrikaans.

3. Maitshwaro maleba le puo ga bagokgo ba go tshwerweng dipuo-therisano le bona, go supile tlhotlheletso ya bona mo pholising ya puo ya sekolo. Go tshwana le se, bokanakang le boleng ba ditokomane tsa pholisi ya puo bo supa bogolo ba mefuta ya dikolo tsa Aforikaborwa le tsamaiso ya tsona.

Khonadzeo ya mbeekanyo ya phoḽisi ya luambo kha kutshimbidzelwe kwa zwa pfunzo Afrika Tshipembe: Ngudo ya tshiwo yo itwaho mavunduni a Gauteng, Limpopo na North West

Manweledzo (Tshivenda)

Phoḽisi ya luambo kha kutshimbidzelwe kwa zwa pfunzo i ṱuṱuwedza kubveledzelwe kwa zwa pfunzo kha mutshudeni, ho sedzwa zwiitisi zwo vhalaho. Vhunzhi ha vhane vha dzula Afrika ḽa Sub-Sahara vha shumisa nyambo dzavho dza ḓamuni sa nyambo dzine vha guda na u funziwa ngadzo kha mirole ya fhasi, u fhirisa nyambo dza vhukoloniala/ dzisili.

Ndayotewa ya Afrika Tshipembe ya 1996 yo phaḓaladza nyambo dza tshiofisi dza fumi nthihi, dza ṱahe ndi dzine dza vha dza Afrika, English na Afrikaans. Phoḽisi ya luambo kha kutshimbidzelwe kwa zwa pfunzo yo ṱuṱuwedzwa nga zwiitisi na milayo, nga maanda kha phoḽisi ya luambo kha zwa pfunzo (LiEP) ya 1997, yo livhaho kha phoḽisi ya nyambo nnzhi u ya nga ha ndayotewa. Naho hu na phoḽisi ya nyambo nnzhi u bveledzwa ha kharikhuḽamu hu vhea Afrikaans na English nṱha ha dziṅwe nyambo. Ndi kha tshipiḓa tsha minwaha miraru ya u thoma tshikolo, zwine zwa vhidzwa u pfi Vhuimo ha u thoma/ mutheo (Foundation Phase), dzoṱhe nyambo dza tshiofisi dza fumi na nthihi dzi a shumiswa sa LoLT. Fhedzi-ha u bva kha gireidi ya 4 u ya phanḓa, hu shumiseswa Afrikaans na English sa LoLT.

U sengulusa kuvheekanyelwe kwa phoḽisi ya luambo kha maitele a zwa pfunzo ya Afrika Tshipembe, hei bugu ya PhD yo sedzesa kha mavundu a Gauteng, Limpopo na North West. Mbudzisavhathu dzi songo fhelelaho/ vheekanywaho dzo kuvhanganywa kha zwiimiswa zwo fhambanaho zwa maitele a zwa pfunzo fhano Afrika Tshipembe. U engedza kha zwenezwo, vhagudisi vha fhiraho 3.000 u bva kha zwikolo zwa muvhuso zwa phuramari na sekondari vho fhindula mbudzisavhathu, zwi fhiraho zwo kuvhanganyiwaho kha maṅwalwa a tshiofisi a phoḽisi ya luambo kha zwikolo zwe ha itwa ṱhoḓisiso khazwo. Ndivho ya u kuvhanganya mafhungo na u anḓadza tsenguluso ya sitatisitiki/ mbalombalo ndi u swikelela mbonalo kha vhuḓipfi ha luambo lwa mugudisi lune a lu shumisa ḓuvha ḽiṅwe na ḽiṅwe kha vhuimo ha fhasi. Hei bugu ya ṱhoḓisiso ya PhD yo sedza kha: 1. uri phambano dzine dza vha hone vhukati ha phoḽisi ya luambo ya tshiofisi na kushumiselwe kwa luambo kwa ḓuvha ḽiṅwe na ḽiṅwe zwi vhukule u swikafhi vhukati hazwo. 2. uri hu na phambano ino vhonalesea naa vhukati ha aya mavundu mararu ho sedzwa kushumiselwe kwa luambo na phoḽisi ya luambo. 3. vhagudisi na vhoṱhe vha kwameaho vha ṱuṱuwedza hani mafhungo a luambo zwikoloni ro sedza phoḽisi ya luambo.?

1. Zwikolo zwi wanalaho mavunduni mararu he ṱhoḓisiso iyi ya itiwa hone zwo sumbedza phambano i vhonalaho vhukati ha phoḽisi ya luambo ya tshiofisi na kushumiselwe kwa luambo kwa ḓuvha ḽiṅwe na ḽiṅwe. Vhaṅwe vha vhagudisi vho shumisa phoḽisi iyi ya luambo ya tshiofisi tshoṱhe, Ngeno vhaṅwe vhagudisi vho shumisa luambo lwa ḓamuni luthihi kana nnzhi kha dza Afrika kha mafhungo a zwa orala pfunzoni zwa swika hune zwa hovhelela English na Afrikaans, nauri vhaṅwe vhavho vho wanala vha tshi kona u fara nyambedzano nga luambo lwa ḓamuni luthihi nga vhuḓalo kha zwa pfunzo, u fhirisa kha zwa u ṅwala.

2. Kushumisele kwa luambo vhukati ha vhagudi vhe ha itiwa ṱhoḓisiso khavho ku sumbedza hu na phambano khulwane vhukuma. Vunduni ḽa Gauteng hu ambeswa nyambo dzo vhalaho, vha 29 % vha amba Afrikaans sa luambo lwa u thoma L1, nga u angaredza vha 10 % vha shumisa English, isiZulu, Sesotho na Setswana; ngeno zwi tshi tou vha khagala uri vunduni ḽa Limpopo hu ambeswa nyambo dza Afrika nga vha tevhelaho: 30 % Sepedi, tshivenḓa na Xitsonga ndi 20 %. Kha vundu ḽa North West Setswana ndi lwone luambo lune lwa ambeswa, hanefha vhunzhi ha vhagudisi vhe ha itwa ṱhoḓisiso khavho ndi vhaambi vha Setswana. Ndi kha tshitiriki tsha Dr. Kenneth Kaunda hune vhagudisi vha amba Sesotho kana Afrikaans.

3. Mbonalo ya luambo kha ṱhoho dza zwikolo vho vhudziswaho vho sumbedza ṱhuṱhuwedzo yavho kha phoḽisi ya luambo zwikoloni. Ho wanala u fana-vho kha vhunzhi na ndeme kha maṅwalwa a phoḽisi dza luambo kha zwikolo zwa Afrika Tshipembe na vhulanguli hazwo.

Vuswikoti bya ku tirhisa pholisi ya ririmi eka swa tidyondzo eAfrika-Dzonga: ku kongomisiwa eka swifundzhakulu swa Gauteng, Limpopo na North West

Nkatsakanyo (Xitsonga)

Pholisi ya ririmi eka swa tidyondzo yi kucetela mbuyelo wa tidyondzo eka machudeni, ku nga swin'wana swa swivangelo. Vunyingi bya matiko ya le dzongeni wa Afrika ya tirhisa tindzimi ta xintima tani hi tindzimi to dyondza na ku dyondzisa ntsena emasungulweni ya swikolo swa le hansi, hi ku tlakusa tindzimi ta vakoloni.

Vumbiwa bya Afrika-Dzonga hi 1996 byi humelerisa tindzimi ta khume-n'we ta xifumu, leti nkaye wa tona ku nga tindzimi ta Xintima, ivi ku va na Xinghezi na Xibunu. Pholisi ya ririmi eka sisiteme ya swa dyondzo yi kuceteriwile hi swivangelo swo tala na milawu, ngopfungopfu Pholisi ya Ririmi eka swa Dyondzo ya 1997, leyi a yi kongomise eka pholisi ya ririmi ya tindziminyingi yi landzela hi Vumbiwa. Hambi loko pholisi ya ririmi ya tindziminyingi nhluvukiso wa kharikula a wu talela ngopfu eka Xibunu na Xinghezi. Ko va ntsena eka malembe manharhu yo sungula xikolo, leswi vitaniwaka Foundation Phase, tindzimi hinkwato ta khume-n'we ta tirhisiwa tani hi tindzimi to dyondza no dyondzisa. Ku suka eka giredi 4 ku ya emahlweni ku tirhisiwa ngopfu ntsena Xibunu na Xinghezi tani hi tindzimi to dyondza no dyondzisa.

Ku xopaxopa ku tirhisiwa ka pholisi ya ririmi xifumu eka sisiteme ya swa tidyondzo eAfrika-Dzonga, xitsalwana lexi xa PhD xi kongomise eka swifundzhakulu swa Gauteng, Limpopo na North West. Nhlokohliso wa swivutiso na swiyenge swa nkoka swa le ka sisiteme ya swa tidyondzo eAfrika-Dzonga wu endliwile. Hi ku engetela kwalomu ka 3000 wa vadyondzisi va swikolo swa le hansi na swa le henhla va hlamule swivutiso, leswi rhangeleke hi ku hlengeletiwa ka matsalwa ya pholisi ya ririmi ra xifumu eka swikolo leswi lavisisiweke. Nkongomelo wo hlengeleta switirhisiwa na ku xopaxopa swa tinhlayo a ku ri ku kumisisa vuenti bya mudzyondzisi ha un'we un'we mavonelo ya ririmi na matirhiselo ya ririmi ya siku na siku eka xiyimo xa le hansi swinene. Hi swona swi endlaka leswaku PhD leyi yi lavisisa kuri 1. Ku hambana ku kona ku fika kwihi exikarhi ka pholisi ya ririmi ra xifumo na matirhiselo ya ririmi ya siku na siku, 2. Loko ku ve ku hambana ka miganga hi xiyimo xa ririmi na pholisi ya ririmi ha swimbirhi exikarhi ka swifundzhakulu swinharhu na le ndzeni ka xifundzhakulu xin'wana na xin'wana swa vonaka, na 3. Kuri mavonelo ya vadyondzisi na swiyenge swa nkoka eka ririmi swi kucetela pholisi ya ririmi eswikolweni.

1. Swikolo eka swifundzhakulu swinharhu leswi lavisisiweke swi komba ku hambana lokukulu exikarhi ka pholisi ya ririmi ya xifumu na matirhiselo ya ririmi ya ntiyiso ya siku na siku. Vadyondzisi van'wana va tirhisa pholisi ya ririmi ya xifumu hi ku hetiseka, kasi van'wana vadyondzisi va tirhisa rin'we kumbe ku tlula ra tindzimi ta Xintima eku vulavuleni loko va karhi va dyondzisa kusuhi na Xibunu na Xinghezi, kambe van'wana vadyondzisi va tirhisa ngopfu ririmi ra Xintima loko va karhi va dyondzisa ivi va tlhela va nga ti vekeli swipimelo eka vuhlangani byo vulavula kambe na le ka vuhlanganisi bya matsalwa.

2. Ku hambana ka nongonoko wa vundzimi eka vadyondzisi lava lavisisiweke ku le rivaleni. Gauteng i xifundzhakulu lexi nga taleriwa hi tindziminyingi, kwalomu ka 29 % va na Xibunu tani hi ririmi ro sungula kasi kwalomu ka 10 % va va vari va vulavuri va Xinghezi, Xizulu, Xisuthu na Xitswana; loko eLimpopo ku vonaka ngopfu ntlimbano wa ku aviwa hi swifundzha-ntsongo ka tindzimi ta Xintima kwalomu ka 30 % i vavulavuri va Xipedi loko 20 % kuri vavulavuri va Xivhenda na Xitsonga. ENorth West, Xitswana i ririmi leri vulavuriwaka ngopfu. Hikokwalaho nhlayo yo tala ya vadyondzisi lava va lavisisiweke va vulavula Xitswana. Ntsena eka xifundzha-ntsongo xa Dok. Kenneth Kaunda vunyingi bya vadyondzisi va vulavula Xisuthu kumbe Xibunu.

3. Mavonelo loko swi ta eka swa ririmi eka tinhloko ta swikolo leti nhlokohlisiweke ti komba nkucetelo wa pholisi ya ririmi ya xikolo. Ku yelana na sweswo nakambe, nhlayo na ku xonga ka matsalwa ya pholisi ya ririmi ya komba nhlayo leyikulu ya swikolo swa Afrika-Dzonga na vufambisi bya swona.

1 Einleitung

1.1 Motivation und Ziel dieser Untersuchung

„One nation, many languages

Sive sinye, tilwimi letinyenti

Setšhaba se le sengwe sa dipuo tse dintsi

Isizwe esinye, iilwimi ezininzi

Isitjhaba sinye, amalimi amanengi

Isizwe sinye izilimi eziningi

Setšhaba se tee sa dipolelo tše dintši

Rixaka rin´we, tindzimi tinyingi

Setjhaba se le seng sa dipuo tse ngata

Een nasie, baie tale

Lushaka luthihi, nyambo nnzhi“

(PAN SOUTH AFRICAN LANGUAGE BOARD 2015).

> „In the smallest village of our country and in the biggest cities, our people can reflect on the reality of their lives in their mother tongues […] Tesame moet ons verseker deur die Afrikaanse taal, soos met al ons ander Suid-Afrikaanse tale, die droom verwesenlik van ’n verenigde Suid-Afrikaanse nasie. (Together, we must ensure that, through the Afrikaans language, as through all our other South African languages, we can and must begin to articulate the dream of a united South African nation.) For the building blocks of this nation are all our languages working together, our unique idiomatic expressions that reveal the inner meanings of our experiences” (MBEKI 1999).

> „Our children should be proud of our 11 languages and should learn to speak as many as possible … It is up to educators to produce these new South Africans … from the ashes of our tragic past” (ZUMA 2014).

Das Motto von PanSALB und der Auszug einer Rede des früheren südafrikanischen Präsidenten Mbeki im August 1999 vor der *Afrikaanse Taal en Kultuurvereniging* (ATKV) (Afrikaans Sprach- und Kulturvereinigung) dokumentiert die große Bedeutung der Sprachenpolitik für die nationale Einheit

und das *Nation-Building* in Südafrika nach der Apartheid. Aber auch der gegenwärtige Präsident Südafrikas Zuma hebt im Oktober 2014 in einer Rede während eines Kongresses der größten südafrikanischen Lehrergewerkschaft, der *South African Democratic Teachers' Union* (SADTU), die immense Bedeutung der Verwendung von Bantusprachen[1] innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems sehr eindringlich hervor. Diese drei Zitate vermitteln einen ersten Eindruck über die Bedeutung der multilingualen Sprachenpolitik in Südafrika. Wie in vielen politischen bzw. gesellschaftlichen Bereichen, bedarf es auch hier einer Analyse der Implementierung jener gesetzlichen, also legislativen Vorgaben. Für den Bereich Sprachenpolitik nennt v. a. SCHIFFMAN in zahlreichen Publikationen die essentielle Bedeutung einer Umsetzung der verschiedenen Vorgaben.

> „ … implementation may in fact be the Achilles heel of most language planning" (SCHIFFMAN 1998: 364).

> „Overt policy is a de jure policy, a policy that is explicit, formulised and codified, whereas covert policy is a de facto policy, that is, a policy that is implicit, informal, unstated and grassroots" (SCHIFFMAN 1992: 3).

Die aufgeführten Zitate verdeutlichen ebenfalls sehr anschaulich die Relevanz und politische Brisanz der Sprachenpolitik in Post-Apartheid-Südafrika, genauso wie die existierenden Unterschiede zwischen der in der Verfassung und verschiedenen anderen Gesetzen festgelegten offiziellen Sprachenpolitik auf nationaler oder provinzieller Ebene (Makro- und Meso-Level) und deren tatsächliche, tägliche Umsetzung in den jeweiligen Behörden, Institutionen und Schulen, also dem Mikro-Level. SCHIFFMAN (1992) bezeichnete diese Gegensätze als *overt* und *covert language policies*, also die politischen de jure und de facto Maßnahmen. Darüber hinaus ist es aber ebenso unerlässlich die Sprachenpolitik hinsichtlich der vorherrschenden sozio-ökonomischen, aber auch kulturellen, historischen, politischen und geographischen Rahmenbedingungen zu analysieren und nicht losgelöst bzw. isoliert davon zu betrachten.

> „There is no language policy in the world which is not intertwined with the politics, the culture, the geography and the socio-economic conditions found in that particular area" (RAMMALA 2002: ii).

Dies berücksichtigend, ist das wesentliche Ziel dieser Dissertation die Untersuchung der Implementierung der verschiedenen gesetzlichen oder anderweitigen rechtlichen Vorgaben hinsichtlich der Sprachenpolitik in Südafrika, am Beispiel öffentlicher Grund- und Sekundarschulen in

[1] Bleek verwendete den Begriff „Bantu" erstmals 1862, indem er gewisse Parallelen zwischen den verschiedenen sprachlichen Varietäten in großen Teilen Sub-Sahara Afrikas entdeckte. Auch wenn der Begriff in Südafrika durch die Politik der Apartheid negativ konnotiert ist, so bedeutet er originär „Mensch", stellt aber keine Eigenbezeichnung, sondern eine Fremdbeschreibung dar (HERBERT und BAILEY 2002: 50) und bezeichnet sprachwissenschaftlich den Oberbegriff einer Sprachfamilie. Aus diesem Grund wird der Begriff „Bantusprache" auch im Rahmen dieser Dissertation verwendet ohne damit eine politische oder diskriminierende Aussage zu verbinden. Falls sich gezielt nicht nur auf die Bantusprachen bezogen wird, sondern auch auf andere Sprachfamilien Afrikas, so verwendet die Dissertation den Begriff „Afrikanische Sprachen".

den drei ausgewählten Untersuchungsprovinzen Gauteng, Limpopo und *North West.*[2] Dabei erfolgt die Untersuchung anhand der folgenden Fragestellungen:

1. Wie ist die Implementierung des Artikels 6 der südafrikanischen Verfassung und der *Language-in-Education Policy* (LiEP)? Findet eine multilinguale Sprachenpolitik unter gleichberechtigter Berücksichtigung aller elf offiziellen Sprachen statt?

2. Wie beeinflussen die individuellen Spracheneinstellungen der Lehrer[3] und Schuldirektoren und der anderen involvierten Verantwortlichen die jeweilige Sprachenpolitik an Schulen und in Unterrichtsstunden auf dem Mikro-Level?

3. Inwiefern findet eine kongruente und gleichmäßige Umsetzung der Sprachenpolitik innerhalb der Untersuchungsgebiete statt oder bestehen intra- und interprovinzielle Unterschiede bzgl. des Sprachenmanagements und der generellen Sprachenpolitik? Liegt ein großer Unterschied zwischen offizieller Sprachenpolitik und täglicher Sprachenpraxis bei verschiedenen Kommunikationssituationen der Lehrer vor?

Es gibt eine nicht unerhebliche Anzahl an Untersuchungen und Publikationen zu diesem Themenkomplex. Eine Vielzahl davon widmet sich verschiedenen Beispielstaaten in Sub-Sahara Afrika und dort insbesondere den Entwicklungen in Südafrika. Dabei befassen sich hauptsächlich Sprachwissenschaftler oder auch Soziologen, Historiker und Politikwissenschaftler, aber nur vereinzelt Geographen mit dieser Thematik. Die Mehrzahl der vorliegenden Untersuchungen beschäftigt sich mit bestimmten kleineren Einheiten, sei es ein Distrikt, eine Stadt oder nur einzelne Schulen, im Vergleich dazu konzentriert sich diese Dissertation auf die Forschungslücke einer größeren räumlichen Untersuchung. Durch eine Ausdehnung auf drei verschiedene Provinzen soll dieser Lücke entgegengewirkt werden und, neben den bestehenden Fallstudien zur Implementierung der Sprachenpolitiken an südafrikanischen Schulen bzw. zur täglichen Sprachenpraxis an Schulen, eine vergleichende und einen erheblich größeren Raum umfassende Studie die Umsetzung dieser Vorgaben erforschen. Dementsprechend fokussiert diese Dissertation gezielt öffentliche Grund- und Sekundarschulen, also das Mikro-Level, und insbesondere die tägliche Sprachenpraxis der jeweiligen Lehrer, die den „Schnittpunkt von rechtlichen Vorgaben der Regierung und lokaler Praxis“ (NIEDRIG 2004: 87) versinnbildlichen. In diesem Zusammenhang entwickelte PLÜDDEMANN (2015: 193) ein Kontinuum für Lehrer hinsichtlich ihrer täglichen Sprachenpraxis, d. h. inwiefern diese eine vollständige Umsetzung der verschiedenen Vorgaben vollziehen oder mit gewissen Modifikationen umsetzen bzw. die Vorgaben nicht umsetzen. Insbesondere die Konzentration auf drei verschiedene Provinzen ermöglicht dadurch die Untersuchung räumlicher Unterschiede und Parallelen sowohl zwischen den Provinzen als auch innerhalb der einzelnen Provinzen, genauso wie die Feststellung von

[2] Im Rahmen dieser Dissertation sind alle fremdsprachlichen Begriffe und Ortsbezeichnungen kursiv geschrieben, wenn es keine identische deutsche Entsprechung gibt, jedoch nicht in Abbildungen, Tabellen und Diagrammen.

[3] Die alleinige Verwendung des männlichen Genus schließt bei nicht ausdrücklicher anderslautender Nennung das weibliche Genus mit ein. Dies geschieht vor allem auf Grund der praktikableren Lesbarkeit der Dissertation.

Parallelen und Unterschieden zwischen den verschiedenen Bantusprachen, da auch der überwiegende Teil der existierenden Literatur häufig nur bestimmte Bantusprachen untersucht, wobei es sich dabei meist um isiXhosa und isiZulu handelt. Insgesamt dominieren bei diesen Untersuchungen die Provinzen Gauteng, *Eastern Cape* oder *Western Cape.* Diese Dissertation beabsichtigt dabei, mittels eines sequentiellen *Mixed-Methods*-Designs, einen Einblick in die Vielfalt der Implementierung der Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level in den unterschiedlichen Untersuchungsgebieten zu geben.

Durch ein mehrmonatiges Schulpraktikum an der Deutschen Schule Pretoria (DSP) im Jahr 2008 lernte der Autor erstmals das südafrikanische Bildungssystem kennen, v.a. durch Besuche verschiedener DSP-Partnerschulen in Mamelodi, einem *township* im Osten von Pretoria (siehe Abbildung 1), oder in Eesterrust, ebenfalls ein Stadtbezirk von Pretoria (siehe Abbildung 2). Dort erlebte er erstmals direkt die täglichen Herausforderungen der Lehrer und auch Schüler sowohl in pädagogischer und didaktischer als auch in sozialer Hinsicht, insbesondere mit den damit verbundenen sprachenpolitischen Herausforderungen.



Abb. 1: DSP-Partnerschule in Mamelodi, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 10/2008.



Abb. 2: DSP-Partnerschule in Eesterrust, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 10/2008.

Dieser Multilingualismus in Südafrika, v. a. in Gauteng und dessen gesellschaftliche Auswirkungen, wie auch die Frage nach den sprachenpolitischen Herausforderungen einer derartig multilingualen Situation, faszinierte den Autor nachhaltig. Durch diese Erfahrungen entwickelte sich nach dem 1. Staatsexamen die Idee, die Implementierung der Sprachenpolitik an öffentlichen Schulen in Südafrika am Beispiel verschiedener Provinzen detaillierter zu untersuchen. Auch ein erneuter mehrmonatiger Praktikumsaufenthalt von 2010 bis 2011 in Johannesburg beim *Molteno Institute for Literacy and Language* (MILL), einer im Bildungsbereich aktiven südafrikanischen NGO, half dem Autor ebenfalls weitere Einblicke in den Alltag südafrikanischer Schulen, gerade auch im ländlichen Südafrika, zu erlangen. Neben vielen Seminaren zur Weiterbildung von Lehrern in den Büros der NGO besuchte der Autor verschiedene Grundschulen u. a. in Ermelo und Badplaas in Mpumalanga (siehe Abbildungen 3 und 4).



Abb.3: Molteno-Partnerschule in Ermelo, Mpumalanga
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2011.



Abb. 4: Molteno-Partnerschule in Badplaas, Mpumalanga
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2011.

Diese Eingebundenheit in praktische Bereiche des südafrikanischen Bildungssystems half, die Idee einer Dissertation mit ersten Skizzen zunehmend zu verfestigen, ehe dann 2012 der Beginn der Dissertation erfolgte.

1.2 Einordnung in die Geographie

Die vorliegende Dissertation ist sehr interdisziplinär ausgerichtet und berücksichtigt Literatur und Forschungen aus vielen verschiedenen Fachrichtungen. Neben geographischen Studien, sind dies besonders sozial- und politikwissenschaftliche, aber auch historische, ethnologische, ökonomische, sprachwissenschaftliche, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen. Innerhalb der Geographie ist diese Dissertation der Anthropogeographie zuzuordnen, sie enthält Aspekte der Bildungs-, Kultur-, aber auch Entwicklungsgeographie, hier v. a. der Zusammenhang von Bildung und Entwicklung. Ebenso ist sie als eine Arbeit der Sprachengeographie zu sehen (siehe Abbildung 5). Insbesondere die Bildungsgeographie beinhaltet neben der Geographie sowohl die Entwicklungsforschung durch den Nexus von Bildung und Entwicklung als auch die Politikwissenschaften, in diesem Fall ausgedrückt in allen bildungspolitischen Maßnahmen der südafrikanischen Regierung, aber auch die Erziehungswissenschaften durch eine empirische Bildungsforschung. Die postkoloniale Perspektive legt den Fokus bei bildungsgeographischen Fragestellungen auf die curricularen Entwicklungen und die Rollenbilder bzw. Normen, da Bildungssysteme keineswegs neutral sind. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Konstanten zwischen der Kolonialzeit und der Unabhängigkeit, aber auch auf die Bedeutung der weitgehend unveränderten Weiterverwendung der ehemaligen Kolonialsprache anstelle der verschiedenen Afrikanischen Sprachen in den ehemaligen Kolonien einzugehen.

Als Begründer der Bildungsgeographie für die deutschsprachige Geographie gilt GEIPEL (1965), obwohl es bereits vorab bildungsgeographische Arbeiten gab, wie FREYTAG, JAHNKE und KRAMER (2015: 20) und MEUSBURGER (1998: 200 - 201) aufzeigen. Durch die Vorstellung des Buches „Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens“ am Bochumer Geographentag 1965 mit der Vorstellung seiner Ideen und seiner fortwährenden wissenschaftlichen Beschäftigung damit, gelang es GEIPEL (1965), bildungsgeographische Themen und Fragestellungen innerhalb der Anthropogeographie zu etablieren. Infolgedessen gründete sich 1983 auf dem Deutschen Geographentag der Arbeitskreis Bildungsgeographie und institutionalisierte endgültig die Bildungsgeographie innerhalb der Anthropogeographie. Am Anfang lag der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Beschäftigung sehr stark auf einer vornehmlich raumbezogenen Bildungsforschung und hatte demnach auch einen sehr engen Bezug zu Fragen der Raum- bzw. Regionalplanung, wie bspw. die Verteilung und Auswirkungen der verschiedenen Hochschulstandorte in Deutschland. Durch den seit den 1990er Jahren erweiterten Bildungsbegriff erfolgte auch eine zunehmende Expansion der bildungsgeographischen Fragestellungen. Dadurch etablierte sich die *Geography of Knowledge* und *Geography of Science*, welche allerdings bei einer engeren Interpretation des Begriffes Bildungsgeographie dieser nicht

zugerechnet sind (FREYTAG, JAHNKE und KRAMER 2015: 240). Gleichzeitig gab es keineswegs nur bildungsgeographische Untersuchungen, die sich allein auf Deutschland bezogen, sondern eine verstärkte internationale Perspektive. Es widmeten sich dabei auch einige Studien den Reformschulen oder auch alternativen Formen von Bildung und bezogen sich daher nicht mehr nur ausschließlich auf die institutionalisierte staatliche Bildung. In den geographischen Studien des anglophonen Sprachraums, war es v.a. in den USA das Geographie-Institut der Universität von Chicago, welches sich nach dem Ende des 2. Weltkrieges erstmals mit bildungsgeographischen Fragestellungen auseinandersetzte (MEUSBURGER 1998: 201). In der Folge gab es einige Studien die teilweise bildungsgeographische Aspekte untersuchten, aber kaum nennenswerte Forschungen die rein oder überwiegend auf bildungsgeographische Fragestellungen Bezug nahmen. Dies geschah eher im Rahmen von stadtgeographischen oder allgemeinen wirtschaftsgeographischen Untersuchungen, die mitunter einen oder mehrere bildungsgeographisch relevante Faktoren mit berücksichtigten.

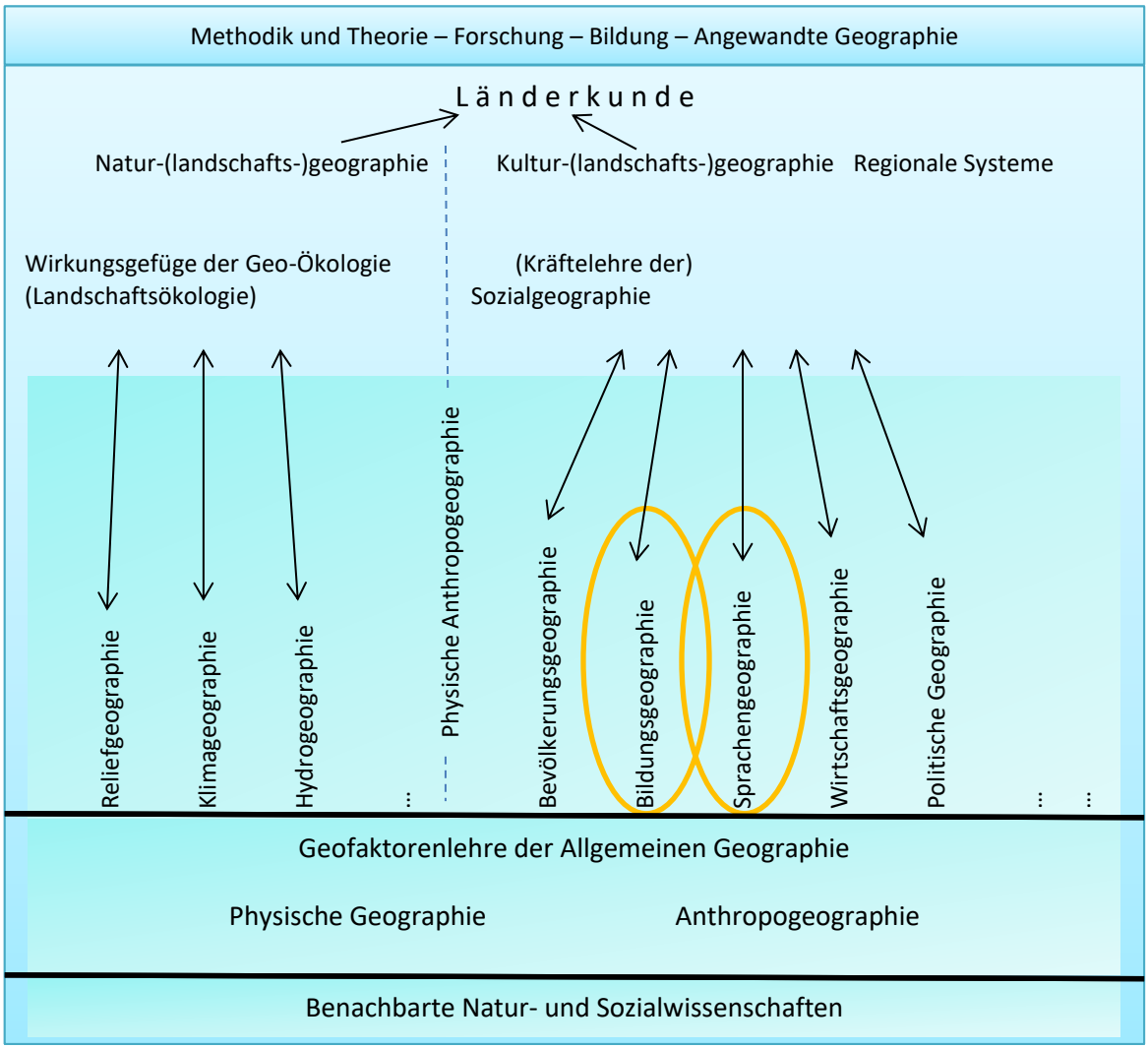


Abb. 5: System der Geographie
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach SCHENK und SCHLIEPHAKE (2005: 32).

Der Begriff „Sprachengeographie“ besteht v.a. in der Sprachwissenschaft und bezieht sich überwiegend auf Untersuchungen in welchen Gebieten sich welche Dialekte bzw. sprachliche

Varietäten verbreiten, so dass der Fokus der Sprachwissenschaften in der Sprachengeographie ein anderer als in der Geographie ist. Für die Sprachwissenschaft bezieht sich die Sprachengeographie überwiegend auf die Untersuchung bzw. Darstellung der räumlichen Ausdehnung von bestimmten Wörtern bzw. Phoneme, dementsprechend enthalten diese Karten meist nur eine Nennung und Visualisierung der Ausprägung jener Phoneme, wobei dies mitunter auch mittels einer Einfärbung oder Schraffur veranschaulicht wird. Sprachatlanten, die es in der Geographie bereits sehr lange gibt, haben ihren Bezug daher nicht auf der Ausprägung der Sprache(n) an sich, sondern auf die Sprachgemeinschaft (COSERIU 1975: 5). Ziel dieser Dissertation ist dagegen keine Darstellung der allgemeinen Sprachverteilung in den Untersuchungsgebieten, sondern durch die Analyse der Implementierung der Sprachenpolitik im südafrikanischen Bildungssystem soll die Verwendung der Sprachen, v. a. der Bantusprachen, in den drei Untersuchungsprovinzen gezeigt werden. Diese Dissertation betrachtet somit bildungsgeographische, wie auch kulturgeographische Aspekte und beabsichtigt zusätzlich, die Sprachengeographie verstärkt in das geographische Bewusstsein zu rücken. Gerade Sprachenpolitik, Bildung und Entwicklung stehen in einem sehr engen Nexus, da das Bildungssystem einen entscheidenden Einfluss auf die sozio-ökonomische Entwicklung einer Gesellschaft hat und die Resultate auch und v. a. durch die Sprachenpolitik innerhalb des Bildungssystems mitbeeinflusst werden.

> „Education and literacy are closely linked to language, because it is through language(s) that all educational contents and skills are transmitted and consumed. In multilingual societies, questions regarding the medium of instruction as the language of teaching and learning, are of primordial importance. Therefore, in Africa in particular, no development issue can be discussed and solved without reference to education, which in turn cannot be discussed without reference to the language issue. This is so, because education has to do with developing the cognitive skills of the individual, which cannot be easily separated from his or her language skills“ (WOLFF 2013: 23).

Auf Grund dessen strebt diese Dissertation eine verstärkte Verknüpfung jener Aspekte an, unter besonderer Berücksichtigung der täglichen, tatsächlichen Umsetzung der Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level, also den verschiedenen Schulen und Lehrern in den Untersuchungsgebieten, genauso wie eine intensivere Berücksichtigung sprachengeographischer Fragestellungen durch die Analyse eines bestimmten gesellschaftlichen Teilbereiches, um dadurch bessere Einblicke in die örtliche Gestaltung der Sprachenpolitik in bestimmten räumlichen Gebieten und in diesen spezifischen gesellschaftlichen Bereichen zu bekommen.

1.3 Gliederung dieser Untersuchung

Das im Rahmen dieser Dissertation verwendete Mixed-Methods-Design beschreibt Kapitel 2, wobei zuerst die Darstellung der Literaturrecherche aber auch die Analyse der Sprachenpolitik-Dokumente der Schulen erfolgt (2.1). Neben der Durchführung von leitfadengestützten Interviews mit verschiedenen Beteiligten des südafrikanischen Bildungssystems und dessen Vorbereitung,

Durchführung und anschließender Analyse (2.2), fand eine quantitative Datenerhebung mittels eines Fragebogens an öffentlichen Grund- und Sekundarschulen statt (2.3), dabei erschwerten bzw. verhinderten bspw. in einigen Gebieten, v. a. in Limpopo und teilweise auch in der *North West Province*, gewalttätige Proteste und Straßenblockaden die Datenerhebungen.

In Kapitel 3 konzentriert sich die Darstellung auf den Forschungsstand zum Thema Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas. Zuerst stellt Kapitel 3.1 die Faktoren vor, die das Bildungssystem beeinflussen und die die Wissenschaft aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Der weitere Verlauf des Kapitels beschreibt dann den Forschungsstand zur Sprachenpolitik in Südafrika, unter besonderer Berücksichtigung der Bantusprachen (3.2), ehe danach der Schwerpunkt auf den Multilingualismus an südafrikanischen Schulen liegt (3.3). Einige Fallstudien zu verschiedenen Bantusprachen und/oder bestimmten Provinzen bzw. Distrikten verdeutlichen hier den gegenwärtigen Stand der Forschung.

Kapitel 4 liefert den konzeptionellen Rahmen der Sprachenpolitik und zeigt die Genese der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik, genauso wie die Definitionen der Kernbegriffe und Ziele (4.1). Dabei liegt der Fokus zunächst auf der detaillierten Beschreibung und Analyse der verschiedenen Bereiche der Sprachenpolitik, die aus Sprachenpraxis, Spracheneinstellung und Sprachenmanagement bestehen (4.2). Im weiteren Verlauf erfolgt dann die Darstellung von verschiedenen Typen der Sprachenpolitik in Sub-Sahara Afrika, um dadurch die Situation in Südafrika besser in einem größeren Kontext zu verorten (4.3). Mit Ruanda, Botswana und Malawi werden drei Beispiele von Sprachenpolitiken in sozio-kulturell und sozio-ökonomisch sehr unterschiedlichen Staaten gezeigt, wodurch zum einen die dargestellten Ebenen der Sprachenpolitik in der Umsetzung verschiedener Staaten betrachtet und zum anderen dadurch die spezifischen Besonderheiten Südafrikas deutlicher werden.

Da Sprachenpolitik niemals ohne das sozio-kulturelle Umfeld und die historischen Ursprünge beschrieben, verstanden und analysiert werden kann, konzentriert sich deshalb Kapitel 5 auf die vielfältigen geschichtlichen Grundlagen und den historischen Entwicklungsprozess der Sprachenpolitik in Südafrika. Beginnend mit der Vorstellung der vorkolonialen Entwicklungen, liegt der Schwerpunkt auf den Anfängen europäischer Siedlungsaktivitäten mit dem Einsetzen der verschiedenen Missionsgesellschaften und deren Auswirkungen auf die Bantusprachen (5.1). Die Missionsgesellschaften verschriftlichten und standardisierten die Bantusprachen, was zu einer gewissen „Balkanisierung“ jener Sprachen führte. Die einsetzende vermehrte Siedlungsaktivität und stärkere administrative Durchdringung im Gebiet des heutigen Südafrikas, mit den Entwicklungen in der Kapkolonie und den verschiedenen burischen Republiken, v. a. auch die Entstehung des formellen Bildungssystems und die Korpusplanung von Afrikaans (5.2), wird ebenso dokumentiert wie auch die Zeit der Südafrikanischen Union, dort insbesondere die Diglossie zwischen Afrikaans und Englisch und die weiteren Veränderungen des Bildungssystems (5.3). Wesentliche Beispiele sprachen- und bildungspolitischer Entwicklungen während der Apartheid sind dabei die Eiselen-Kommission, der

Bantu Education Act und der als *Soweto Uprising* bekannt gewordene Aufstand. Auch das gegenwärtige Südafrika nach der Apartheid findet Beachtung (5.4), mit einer besonderen Berücksichtigung der neuen multilingualen Verfassung von 1996, aber auch den Herausforderungen und der Ambivalenz der Sprachenpolitik zwischen einer Politik der Vernakulisierung und Internationalisierung, einschließlich einiger Beispiele multilingualer Sprachenpolitik. Zum Abschluss zeigt dieses Kapitel einen Überblick über die regionale Verteilung der offiziellen Sprachen innerhalb Südafrikas (5.5).

Das Bildungssystem Südafrikas und dessen Entwicklungen seit 1994 behandelt Kapitel 6, mit der Darstellung des Aufbaus, den wesentlichen legislativen Dokumenten (6.1) und den Beziehungen zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Level. Die curricularen Veränderungen vom ersten Post-Apartheid-Curriculum, dem *National Curriculum Statement* (NCS) oder sogenannten *Curriculum* 2005 (C2005), über dessen Revision als *Revised National Curriculum Statement* (RNCS) bis zum gegenwärtigen *Curriculum and Assessment Policy Statement* (CAPS) mit seinen wesentlichen Bestandteilen sind ebenfalls aufgeführt (6.2). Durch die stärkere Beeinflussung des südafrikanischen Bildungssystems von äußeren Rahmenbedingungen, können die gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Bedingungen, genauso wie die durch das Bildungsministerium geschaffenen Voraussetzungen nicht unberücksichtigt bleiben (6.3). Um das südafrikanische Bildungssystem und dessen Veränderungen nach der Apartheid einordnen zu können, erfolgt abschließend ein detaillierter Überblick über die wichtigsten nationalen wie internationalen Evaluationsstudien (6.4). Mit den beiden wesentlichen nationalen Evaluationsstudien bzw. Tests an südafrikanischen Schulen, *Annual National Assessments* (ANA) und *National Senior Certificate* (NSC), ist eine Einordnung etwa 20 Jahre nach Überwindung der Apartheid möglich. Durch *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), zwei internationale Evaluationsstudien, genauso wie durch die *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) Evaluation sind wesentliche Aspekte und Rahmenbedingungen der verschiedenen Bildungssysteme ermittelbar, sei es bzgl. der Ausstattung, des Schulklimas, des Kenntnisstandes von Lehrern oder auch zu den häuslichen Gegebenheiten der Schüler.

Der Implementierung der Sprachenpolitik an Schulen innerhalb der drei Untersuchungsgebiete widmet sich dann Kapitel 7. Zu Beginn erfolgt ein Überblick über die Rahmenbedingungen und die Demographie der befragten Lehrer (7.1), anschließend zeigt das folgende Kapitel die Herausforderungen der Sprachenpolitik im Kontext der weiteren Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems und verortet die Relevanz der Sprachenpolitik für die befragten Lehrer (7.2). Um das Sprachenmanagement auf dem Mikro-Level wiederzugeben, erfolgt eine Analyse der Sprachenpolitik-Dokumente von verschiedenen Schulen (7.3). Dabei stehen unterschiedliche Aspekte des Sprachenmanagements im Vordergrund, wie bspw. Informationen und Aushänge, Schullogos und die verschiedenen Sprachenpolitik-Dokumente der jeweiligen Schulen. Die verschiedenen Spracheneinstellungen und wie diese die Sprachenpraxis und damit die

Sprachenpolitik beeinflussen, zeigt ein eigenes Kapitel (7.4). Abschließend liegt der Fokus auf der täglichen und tatsächlichen Sprachenpraxis und ob dort, wie auch schon bei den vorangegangenen Kapiteln, räumliche Unterschiede bestehen bzw. welche anderen Faktoren die Sprachenpraxis aber auch die Spracheneinstellung beeinflussen (7.5). Somit analysiert dieses Kapitel, wie die Implementierung bzw. (modifizierte) Umsetzung der Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level, also bei den jeweils untersuchten Schulen und befragten Lehrern aussieht. Der Schwerpunkt liegt dabei besonders auf einer Untersuchung der täglichen, tatsächlichen Sprachenpolitik während der Unterrichtsstunden sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Kommunikation, aber auch in der Kommunikation mit den Eltern. Unterschiede zwischen verschiedenen Schulphasen, dem Geschlecht, Alter bzw. Erstsprache, Provinz und Distrikt sind dabei von besonderem Interesse. In der Analyse finden diejenigen Sprachen Berücksichtigung, die in den drei Untersuchungsprovinzen dominieren.

Zum Ende der Dissertation liefert Kapitel 8 ein Fazit bzgl. der eingangs formulierten Fragen und beschreibt inwiefern die Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level der jeweiligen Schule bzw. des jeweiligen Lehrers als kleinste aber zugleich essentielle Einheit der Sprachenpolitik umgesetzt wird, da nur sie die institutionell vorgegebene Sprachenpolitik implementieren können oder auch in unterschiedlich ausgeprägter Weise als eigene Akteure fungieren und Modifikationen vornehmen können. Den Abschluss bildet der Ausblick auf weitere wichtige Forschungsansätze bzw. welche Aspekte einer weiteren oder tiefergehenden Analyse bedürfen.

1.4 Untersuchungsgebiete

Im Rahmen der Dissertation wurden mit Gauteng, Limpopo und *North West* drei der neun Provinzen Südafrikas (siehe Abbildung 6) ausgewählt. Gauteng umfasst lediglich 1,4 % des südafrikanischen Staatsgebietes, aber mit über 12 Millionen der knapp 51,7 Millionen Südafrikaner etwa 23,7 % der Bevölkerung. Demgegenüber leben in Limpopo mit 5,4 Millionen Einwohner auf etwa 10,3 % der Fläche erheblich weniger Menschen und in *North West* mit 3,5 Millionen Einwohner auf nur noch 8,7 % der Fläche noch einmal weniger (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014b: 15 - 16). In Gauteng befinden sich 2.070 Schulen mit etwa 60.700 Lehrern, in Limpopo 3.929 Schulen mit ca. 54.700 Lehrern und in *North West* 1.515 Schulen mit ca. 25.000 Lehrern (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2016: 3). Nach den Ergebnissen des Zensus 2011 findet sich Gauteng hinsichtlich sozio-ökonomischer Gegebenheiten in der Spitzenposition wieder, so haben bspw. zwischen 79,4 % und 90,5 % der Bevölkerung Zugang zu einer Toilettenspülung, wohingegen dies in *North West* lediglich zwischen 32,1 % und 86,9 % und in Limpopo sogar nur zwischen 8,6 % und 48,8 % der Bevölkerung haben (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014a; 2014b; 2014c). Diese Reihenfolge wiederholt sich hinsichtlich der Verfügbarkeit bestimmter Konsumgüter, wie Kühlschrank, Mobiltelefon oder Fernsehen, genauso wie bei der Verfügbarkeit von Elektrizität generell, indem Gauteng sozio-ökonomisch am besten aufgestellt ist, *North West* in der Mittelgruppe und sich die Situation in Limpopo am prekärsten und zudem ländlichsten darstellt.

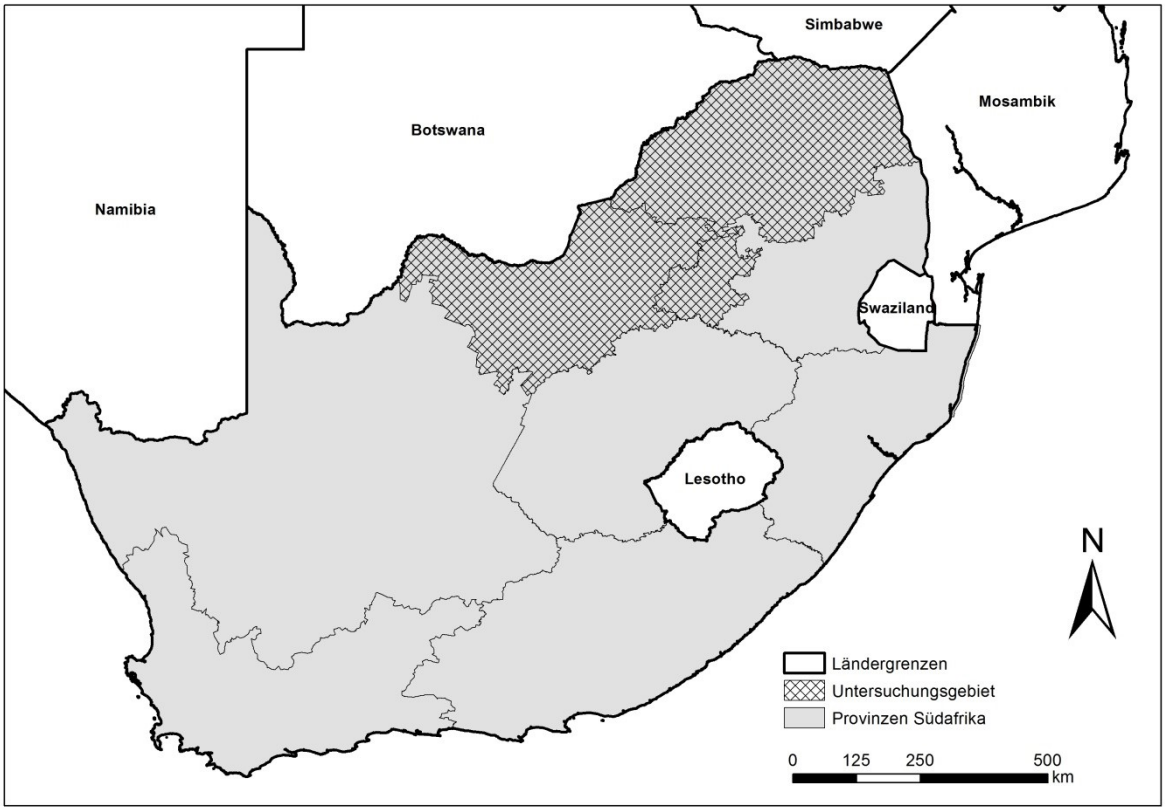


Abb. 6: Untersuchungsgebiete in Südafrika
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016

Die Auswahl der Provinzen fand auf Grundlage verschiedener Überlegungen statt, so spiegeln bspw. diese Provinzen einige wesentliche Aspekte Südafrikas wieder. Zum einen hinsichtlich der qualitativen Unterschiede und zum anderen auf Grund der regionalen Verteilung der offiziellen Sprachen Südafrikas. Im Ergebnis verschiedener nationaler wie internationaler Evaluationsstudien (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY 2015; DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014; DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2012b; PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY 2012: 32; THE SOUTHERN AND EASTERN AFRICA CONSORTIUM FOR MONITORING EDUCATIONAL QUALITY III 2010: 43; siehe Kapitel 6.4). liegt Gauteng in der Spitzengruppe, *North West* gehört zu den Provinzen in der mittleren Gruppe und Limpopo zeigt sich als eine Provinz mit viel Entwicklungspotential. Limpopo befindet sich zusammen mit Eastern Cape in den verschiedenen *Annual National Assessments* (ANA) des *Department of Basic Education* (DBE) sowohl im Bereich *literacy* als auch im Bereich *numeracy* auf den beiden letzten Plätzen. In einzelnen *municipalities* von Limpopo, wie u. a. Greater Giyani oder Greater Letaba besitzen 25 % bzw. 27 % keine Schulerfahrung (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014b: 31), wobei dies in Gauteng im Vergleich dazu weniger als 4 % sind (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014a) und in *North West* in Dr. Ruth Segomotsi Mompata[4] noch 21,4 % betragen, in den anderen Distrikten jedoch lediglich knapp über oder unter 10 % liegen (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014c). *North West* gehört

[4] Die Distrikte Dr. Ruth Segomotsi Mompata und Dr. Kenneth Kaunda werden in Karten und Graphiken entsprechend der MUNICIPAL DEMARCATION BOARD (2016) ohne Punkt aufgeführt. Die Schreibweise im Fließtext orientiert sich dagegen an der Duden-Rechtschreibung.

teilweise der unteren Mittelgruppe an, einzelne Ergebnisse sind ähnlich wie in Limpopo (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014). Im Gegensatz dazu gehört Gauteng zusammen mit Western Cape bei allen nationalen Evaluationsstudien der letzten Jahre immer zu den besten Provinzen. Innerhalb dieser drei Untersuchungsprovinzen sollten möglichst alle Regionen und Distrikte Berücksichtigung finden sowohl Schulen in den urbanen Verdichtungsräumen als auch in den sogenannten *townships* und in den entlegenen ländlichen Gebieten. In den jeweiligen Provinzen wurden nahezu alle Distrikte aufgesucht und innerhalb dieser Distrikte wieder nahezu alle *municipalities* (siehe Kapitel 7). Die Ergebnisse der Evaluationsstudien werden in Kapitel 6.4 genauer beschrieben und analysiert.

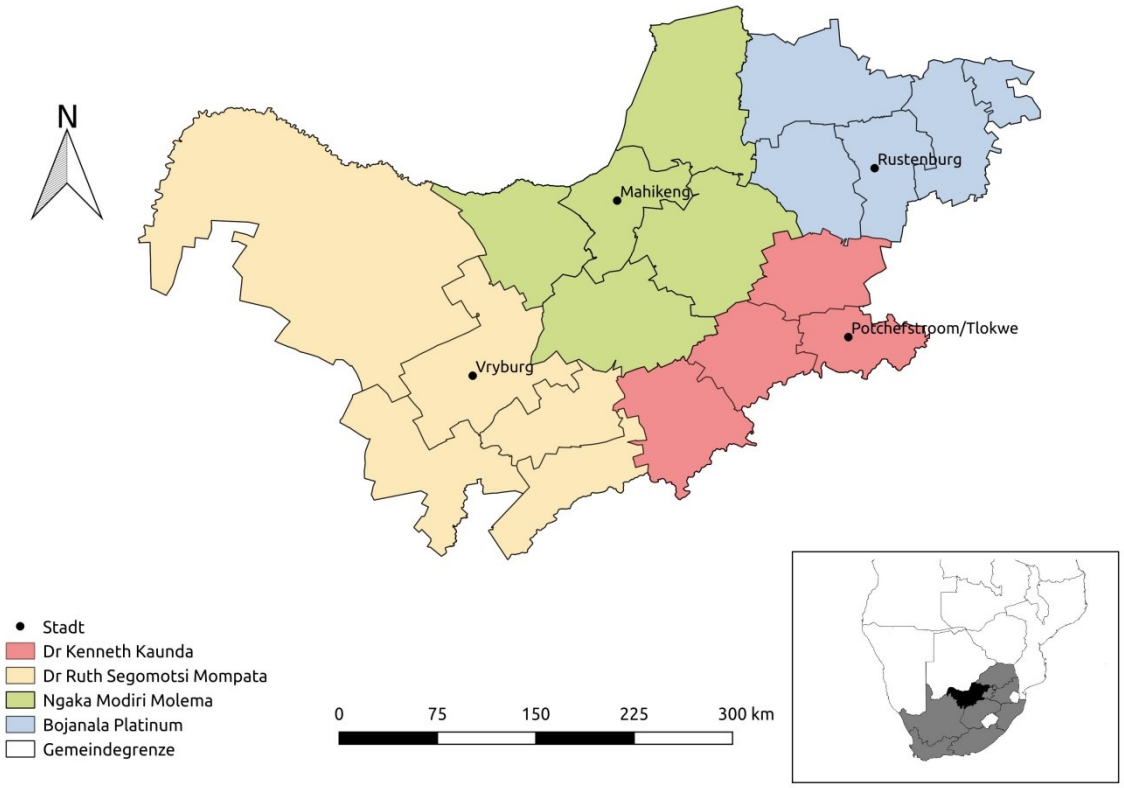


Abb. 7: Administrativer Aufbau North West
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016

Die *North West Province* gliedert sich in die vier Verwaltungsbezirke Bojanala Platinum, Dr. Kenneth Kaunda, Dr. Ruth Segomotsi Mompati und Ngaka Modiri Molema (siehe Abbildung 7). Die Provinz ist mit überwiegend Setswana- und Afrikaans-Sprechern eine weitgehend dyadische Provinz, 63,4 % der Bewohner sprechen Setswana als L1 (STATISTICS SOUTH AFRICA 2012: 25). Je nach Distrikt und Gemeinde innerhalb der Provinz sind diese Werte, gerade in den nördlicheren Gebieten ungleich höher. Es gibt 9 % Afrikaans-Sprecher, die vor allem in größeren Städten wie Potchefstroom, Klerksdorp oder Ventersdorp anzutreffen sind oder auch in Gemeinden, die sich in relativer Nähe zu Gauteng befinden. Die 5,8 % der Sesotho L1-Sprecher sind überwiegend im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt und im südlichen Teil des Dr. Ruth Segomotsi Mompati-Distriktes, also im Grenzgebiet zur Free State Provinz, einer überwiegend Sesotho sprechenden Provinz (64,2 %) anzutreffen (STATISTICS

SOUTH AFRICA 2014c). Alle weiteren Sprachen sind in nicht nennenswertem Umfang in der *North West Province* vorhanden. Lediglich in der Umgebung von Rustenburg und in der Nähe von anderen Minenstandorten gibt es eine größere Anzahl von verschiedenen Sprachen. Dies sind insbesondere mit 5,5 % isiXhosa-, mit 3,7 % Xitsonga- und mit 2,5 % isiZulu-Sprecher. Teilweise spiegelt sich die Sprachenverteilung auch im Lehrangebot der Schulen wieder. Durch den *South African Schools Act* (SASA) von 1996 erhielten die *School Governing Bodies* (SGBs) entscheidende Befugnisse hinsichtlich der Ausgestaltung innerhalb rechtlich vorgegebener Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 6.1). Dies beinhaltet unter anderem die Sprachenpolitik der Schule, welche das Festlegen von *Home Language* (HL), *First Additional Language* (FAL) und *Second Additional Language* (SAL) ermöglicht. Diese offene und offizielle Sprachenpolitik wird in Kapitel 6.3 genauer analysiert werden.

Besonders im Distrikt Dr. Ruth Segomotsi Mompati erschweren immer wiederkehrende Proteste der lokalen Bevölkerung (*service delivery protests*) einen kontinuierlichen, regelmäßigen und sicheren Unterricht. Diese Beeinträchtigungen des Unterrichts beeinflussen auch die Ergebnisse der Evaluationsstudien negativ (SOUTH AFRICAN BROADCAST CORPORATION 2015; SOUTH AFRICAN BROADCAST CORPORATION 2012). Auch während der Datenerhebung in 2013 gab es diese gewalttätigen Proteste, so dass ein Besuch der Schulen in diesem Distrikt nicht möglich war.

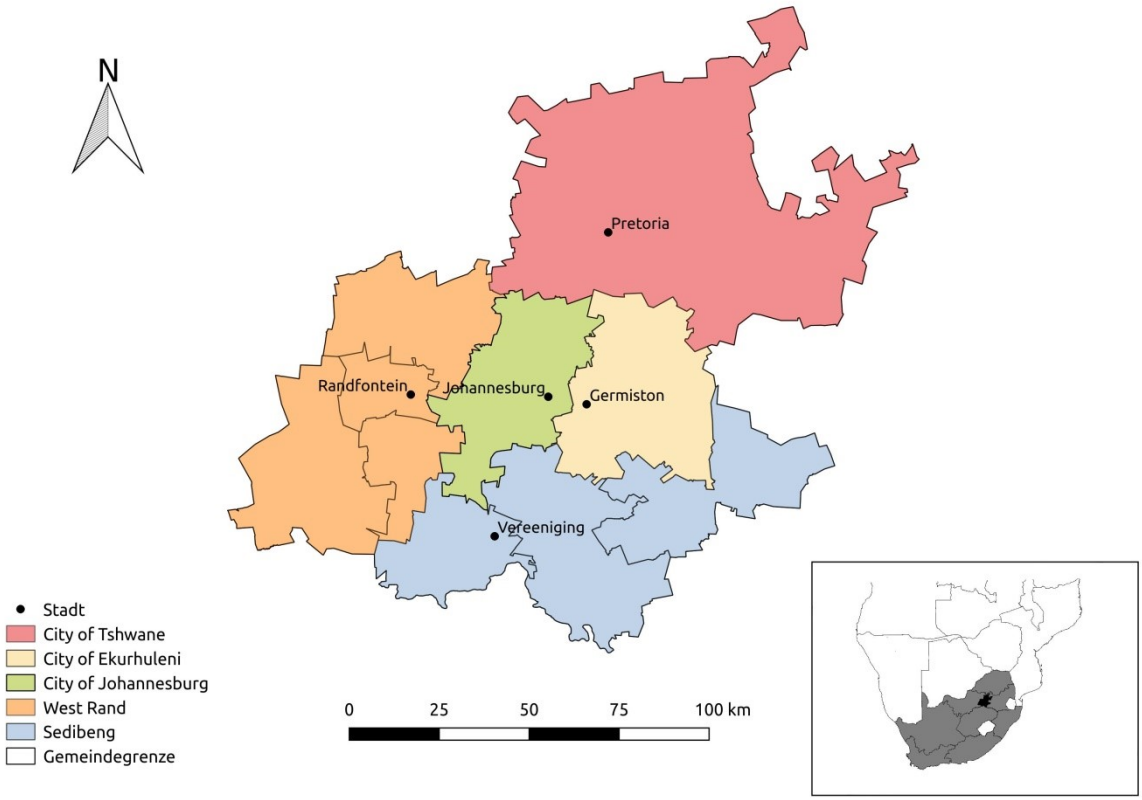


Abb. 8: Administrativer Aufbau Gauteng
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016

Die Provinz Gauteng gliedert sich in die drei Metropolregionen Tshwane, Johannesburg und Ekurhuleni und die beiden Verwaltungsbezirke Sedibeng und West Rand (siehe Abbildung 8). Die räumlichen Konzentrationen bezüglich der Verteilung von Sprachen verlaufen ungleich kleinräumiger als in den beiden anderen Provinzen. Gauteng ist daher die multilingualste Provinz und auch diejenige mit dem höchsten Verstädterungsgrad, so dass mit den drei untersuchten Metropolregionen Tshwane, Johannesburg und Ekurhuleni in Gauteng eine relativ ausgewogene Verteilung der untersuchten Schulen erfolgen sollte, um die Vielfalt der Metropolregionen genauso zu zeigen wie die der Distrikte. Es existiert keine die gesamte Provinz dominierende Sprache auch wenn es eine große Gruppe isiZulu-Sprecher gibt. IsiZulu wird von 19,8 % der Bevölkerung in Gauteng gesprochen gefolgt von 13,3 % Englisch- und 12,4 % Afrikaans-Sprechern. Mit 9,1 % bis 11,6 % gibt es auch eine große Anzahl von Setswana-, Sesotho- und Sepedi-Sprechern in Gauteng. Einzig in der Metropolregion Tshwane ist isiZulu nicht die dominierende Sprache. Dort befinden sich Afrikaans, Sepedi und auch Setswana noch vor isiZulu wieder. Im Sedibeng-Distrikt ist Sesotho mit 46,7 % die dominierende Sprache und im Distrikt West Rand Setswana mit 27,3 %.

Dieser Multilingualismus erfährt v. a. auf Grund der drei Metropolregionen und der damit verbundenen Migration aus den afrikanischen Nachbarstaaten noch einmal eine Verstärkung. Lediglich 56 % der Bewohner Gautengs wurden auch in Gauteng selbst geboren, so dass Gauteng den mit Abstand höchsten Migrationsanteil aller südafrikanischen Provinzen besitzt. Western Cape und *North West* haben ebenso größere Anteile von Menschen mit einem südafrikanischen Migrationshintergrund. Beide Provinzen weisen mit 4,4 % und 4,5 % nach Gauteng mit 9,5 % die höchsten Werte für Menschen auf, die außerhalb von Südafrika geboren wurden (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014a: 39). Diese haben demzufolge auch meist eine nicht-südafrikanische Erstsprache.

Die Provinz Limpopo gliedert sich in die fünf Verwaltungsbezirke Capricorn, Greater Sekhukhune, Mopani, Vhembe und Waterberg (siehe Abbildung 9). Innerhalb Limpopos gibt es drei dominante Sprachen, die außerhalb der urbanen Verdichtungsräume regional sehr konzentriert sind. Die dominanteste Sprache in Limpopo ist Sepedi mit 52,9 % Sprechern, welche sich hauptsächlich auf die westlichen und zentralen Gebiete von Limpopo konzentrieren, d.h. den Capricorn, Greater Sekhukune und Waterberg-Distrikt. Im Osten von Limpopo leben v. a. die Tshivenda- und Xitsonga-Sprecher. Im Vhembe-Distrikt, im äußersten Nordosten Limpopos, sind die Mehrzahl Tshivenda-Sprecher, einzig in diesem Distrikt gibt es keine Dominanz von Sepedi-Sprechern. Wohingegen im Mopani-Distrikt, v. a. angrenzend zum Capricorn-Distrikt, knapp die Hälfte der Bevölkerung Sepedi spricht und in etwa die andere Hälfte Xitsonga (STATISTICS SOUTH AFRICA 2014b: 24). 74 % aller südafrikanischen Tshivenda-Sprecher leben in Limpopo. Lediglich siSwati besitzt mit einem Wert von 85 % für Mpumalanga eine noch größere räumliche Konzentration. Daneben gibt es mit 2,6 % noch einige Afrikaans-Sprecher und mit jeweils 2 % auch noch wenige Setswana- und isiNdebele-Sprecher. Die meisten Setswana-Sprecher befinden sich in der Nähe zu Gauteng, unter anderem in Bela-Bela und Thabazimbi im Distrikt Waterberg, während sich die meisten isiNdebele-Sprecher im Grenzgebiet zu Mpumalanga befinden. Die Sprachenpolitik der Schulen spiegelt diese räumliche

Verteilung der Sprachen in ihren offiziellen Dokumenten der Sprachenpolitik teilweise wieder (siehe Kapitel 7).

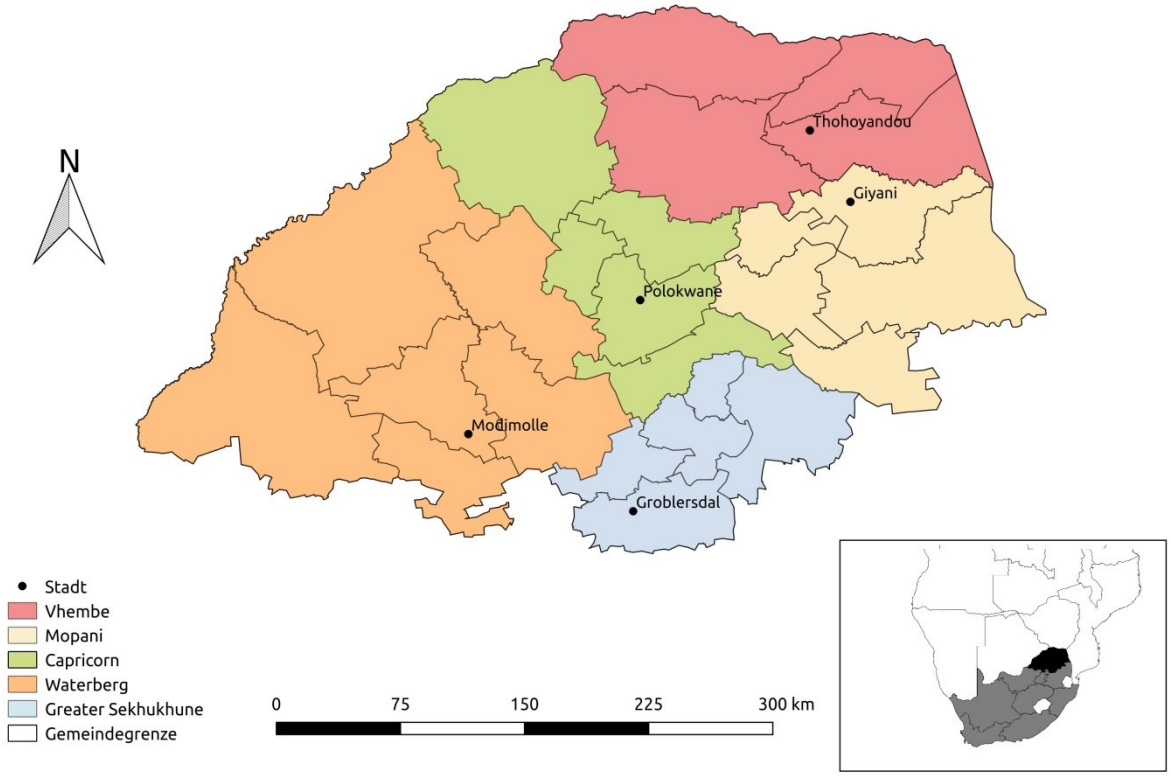


Abb. 9: Administrativer Aufbau Limpopo
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016

In zahlreichen Gebieten Limpopos finden aus unterschiedlichen Gründen häufig gewalttätige Proteste statt. Neben den *social delivery protests* haben diese Proteste bspw. ihre Ursachen in der administrativen Zugehörigkeit (POLOKWANE OBSERVER 2015; MAIL and GUARDIAN 2015; SOWETAN LIVE 2015, ENEWS CHANNEL AFRICA 2015). Daher war die Datenerhebung gerade in den östlichen Teilen des Mopani-Distriktes nur eingeschränkt und im Greater Sekhukhune-Distrikt gar nicht möglich.

2 Methodik

Als methodische Herangehensweise wurde ein *Mixed-Methods*-Design gewählt, wobei neben der Durchführung von Interviews als qualitative Datenerhebung auch eine Erhebung mittels eines Fragebogens als quantitativer Teil durchgeführt wurde. Zudem fand eine Analyse der offiziellen Dokumente und Korrespondenz der Sprachenpolitik der Schulen statt (siehe Abbildung 10). Diese Triangulation half Aspekte der Implementierung der Sprachenpolitik aus verschiedenen Gesichtspunkten zu analysieren (KROMREY, ROOSE und STRÜBING 2016: 105 - 106), wobei v. a. eine Methoden- aber auch eine Datentriangulation zur Durchführung kam (LAMNEK 2010: 142). Um an je

unterschiedliche Daten zu gelangen, wurden mit Hilfe des *Mixed Methods* Design die Stärken beider Erhebungsmethoden genutzt. Die qualitativen Datenerhebungen als eher *intensive research design* ergaben detaillierte Fallinformationen, die aber nicht generalisiert und statistisch verglichen werden können. Die zusätzliche quantitative Datenerhebung als *extensive research design* bietet hingegen keine Detailinformationen von Individuen, also einzelnen Lehrern, ermöglicht aber eine gewisse Generalisierbarkeit und eher allgemeine Aussagen (CLIFFORD, COPE, GILLESPIE, FRENCH und VALENTINE 2016: 13). Die qualitative Datenerhebung sollte dazu dienen, vor allem Informationen hinsichtlich verschiedener Einstellungen der involvierten Personen innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems zu erfassen, wohingegen die quantitative Datenerhebung durch einen Fragebogen an ausgewählten Schulen vor allem dazu beitragen sollte, statistische Daten über die schulische Sprachenpraxis zu gewinnen. Im Rahmen dieser Datenerhebung wurde ein sequenzielles *Mixed Methods* Design ausgewählt (PICKEL 2009: 309; TASHAKKORI und TEDDLIE 2006; CRESWELL 2003: 208 - 226; TASHAKKORI und TEDDLIE 1998: 17 - 18), das zunächst eine qualitative Datenerhebung, gerade auch für eine explorative Datengewinnung, vorsah, ehe daran anschließend die quantitative Datenerhebung in den drei Untersuchungsprovinzen stattfand.

Ein *Mixed Methods* Design findet seltener Anwendung als die rein quantitative bzw. rein qualitative Datenerhebung. Diese Art der Datenerhebung wurde erstmals 1959 von CAMPBELL und FISK verwendet und ab den 1990er Jahren vermehrt als integrative Kombination beider Herangehensweisen durchgeführt (KROMREY, ROOSE und STRÜBING 2016: 106 - 107; ATTESLANDER 2010; CRESWELL und CLARK 2009, 14; CRESWELL und CLARK 2007; TASHAKKORI und TEDDLIE 1998). Die dahinter liegenden Beweggründe, sich weder einzig auf eine qualitative noch einzig auf eine quantitative Datenerhebung zu beschränken, waren sehr vielfältig. Durch die Umsetzung unterschiedlicher Operationalisierungsstrategien sind verlässlichere empirische Interpretationen der Daten möglich, da das *Mixed Methods* Design eine Kontrolle potentieller instrumentenspezifischer Fehler oder Verzerrungen ermöglicht.

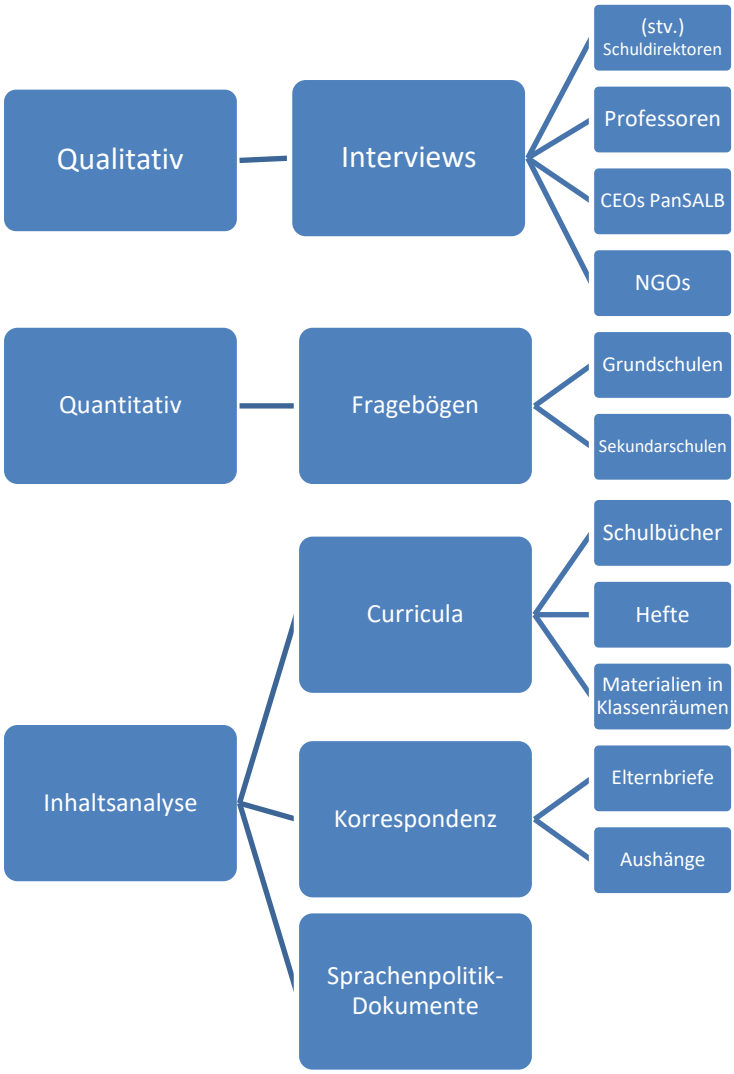


Abb. 10: Ebenen der Datenerhebung
Quelle: Michael M. Kretzer

In Kapitel 2.1. wird zunächst die Herangehensweise hinsichtlich der Literaturrecherche, der Analyse der Curricula und der verschiedenen Schuldokumente beschrieben, ehe in Kapitel 2.2 die Planung und Durchführung der Interviews detaillierter dargestellt wird. Daran anschließend folgt in Kapitel 2.3 die Vorstellung der genauen Planungsschritte, genauso wie die anschließende Durchführung der quantitativen Befragung in den drei Untersuchungsprovinzen.

2.1 Literaturarbeit und Analyse von Curricula

Zu Beginn der Dissertation wurde zunächst eine intensive Literaturrecherche durchgeführt, wobei diese keineswegs auf deutsche bzw. europäische Universitäten beschränkt blieb, sondern gerade auch die verschiedenen südafrikanischen und anderen afrikanischen Quellen mit einbezog. Während der verschiedenen Aufenthalte in Südafrika fanden auch in mehreren Bibliotheken interdisziplinäre Literaturrecherchen statt, da sich, wie zuvor in Kapitel 2.1 gezeigt, heute sehr viele Disziplinen mit

Aspekten der Sprachenpolitik auseinandersetzen. Die Teilnahme an verschiedenen Konferenzen diente auch dazu, den jeweiligen Arbeitsstand einem kritischen, interdisziplinären und internationalen Fachkreis vorzustellen.

Hinsichtlich der analysierten Literatur wurde überwiegend auf englisch- und deutschsprachige Literatur Bezug genommen und nur sehr vereinzelt Texte in Afrikaans berücksichtigt. Die Literaturarbeit bezog sich nicht nur auf erwähnte Sekundärliteratur, sondern beinhaltete auch die Sichtung und Analyse von verschiedenen primären Quellen und Dokumenten, bspw. Sprachenpolitik-Dokumente der untersuchten Schulen und so weit möglich auch Beispiele der Korrespondenz zwischen Schulen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Daneben halfen Fotos, einen Eindruck der verwendeten Sprachen in den *linguistic landscapes* der jeweiligen Schulen zu erhalten, genauso wie die mitunter stundenlangen Wartezeiten zur Beobachtung der Kommunikation zwischen den Lehrern diente. Dies geschah entweder im Lehrerzimmer, in den Warteräumen des Verwaltungstraktes oder auch im Büro des (stellvertretenden) Schuldirektors bzw. des jeweiligen verantwortlichen Lehrers. Während dieser Zeit gelang es, neben kommunikativen Daten auch Informationen über Abläufe und sozio-kulturelle Aspekte in einer nicht allgemein bekannten Umgebung zu sammeln (LAURIER 2016: 171).

So wurden bspw. die Veränderungen der curricularen Rahmenbedingungen genauso berücksichtigt, wie auch Ergebnisse südafrikanischer und internationaler Evaluationsstudien. In Kapitel 6.2 sind die verschiedenen curricularen Veränderungen des Bildungssystems von Post-Apartheid-Südafrika mit seinen vielfältigen und zahlreichen Reformen in den letzten beiden Jahrzehnten Gegenstand einer detaillierten Analyse. Die Vorstellung der Ergebnisse der eingangs erwähnten verschiedenen Evaluationsstudien erfolgt in Kapitel 6.4.

Während verschiedener Forschungsaufenthalte im Rahmen dieser Dissertation und auch bereits bei einem vorherigen Schulpraktikum wurde eine Vielzahl unterschiedlichster Grund- und Sekundarschulen aufgesucht. Neben der Wahrnehmung der unglaublich großen Unterschiede hinsichtlich der vorhandenen Infrastruktur an den besuchten Schulen, worauf Kapitel 6.3 näher eingeht, gelang es, auch zahlreichen Unterrichtsstunden beizuwohnen. In deren Verlauf bestand nicht nur die Möglichkeit Schulbücher verschiedener Jahrgangsstufen und verschiedener Unterrichtsfächer zu betrachten, sondern auch die jeweilige de facto Implementierung der Sprachenpolitik im südafrikanischen Schulalltag zu beobachten. Dies diente neben erwähnter Analyse der Literatur und den eigenen erhobenen Daten als weitere Informationsquelle.

2.2 Qualitative Experteninterviews

Wie bereits eingangs erwähnt, wurden im Rahmen dieser Dissertation sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Die qualitative Datenerhebung sollte zum einen durch das sequentielle Design dazu beitragen, den quantitativen Fragebogen vorzubereiten, indem durch die explorativen

Interviews gewonnenen detaillierten Informationen halfen, die Antwortkategorien und Frageformulierungen zu entwerfen (TASHAKKORI und TEDDLIE 2006: 22). Zum anderen sollten die Spracheneinstellungen der involvierten Personen untersucht werden. Die Interviews erfolgten in 2012 mit 27, im Sinne des *theoretical sampling* (LAMNEK 2010: 352), ausgewählten Personen aus zwei der drei Untersuchungsprovinzen (ALVESSON 2011: 52 - 53; HELFFERICH 2011: 173; CRESWELL und CLARK 2009: 207 - 210; KVALE 2007: 46). Die interviewten Personen waren Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter an verschiedenen Universitäten, die drei provinziellen CEOs von PanSALB, (stellvertretende) Schuldirektoren oder arbeiteten als Trainer oder Manager für verschiedene NGOs, wie bspw. *Molteno Institute for Literacy and Language* (MILL), dem *Royal Bafokeng Institute*, dem *Gauteng Provincial Language Committee* (GPLC) und Vertretern der *Pan South African Language Board* (PanSALB). Bisweilen wurde der erste Kontakt via Mail oder soziale Medien hergestellt (LONGHURST 2016: 149). Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die befragten Personen erhielten die Zusage einer umfassenden Anonymität und Vertraulichkeit ihrer Daten, so erfolgte die Transkription aller aufgenommenen Befragungen eigenständig und die Audiodateien ebenso sicher und ohne Zugriffsmöglichkeiten gespeichert sind (LONGHURST 2016: 151; HELFFERICH 2011: 191; DÖRNYEI 2007: 68). Gerade die Aufzeichnung ermöglichte dem Interviewer, die uneingeschränkte Aufmerksamkeit der Befragung zu widmen (LONGHURST 2016: 150). Die Durchführung der Interviews erfolgte in englischer Sprache, auch wenn dies zumeist nicht die L1 der interviewten Personen war, so waren zum einen die Kompetenzen der Befragten ausreichend und zum anderen war es die einzige gemeinsame adäquate Sprachgrundlage. Dennoch war der Autor, durch zahlreiche vorherige Aufenthalte in Südafrika, in der Lage rudimentäre Kommunikation, wie bspw. die Begrüßung und Worte des Dankes in Afrikaans und Setswana an die jeweiligen beteiligten Personen zu richten. Die Erfahrungen der vorherigen Aufenthalte halfen dem Autor die Interviews nicht zu eurozentrisch zu führen und auch anschließend zu interpretieren (SMITH 2016: 89).

Für die Durchführung wurde ein semi-strukturierter Interviewleitbogen (DÖRNYEI 2007: 136) mit zwölf Fragen entwickelt (siehe Anhang 1). Diese teilstrukturierte Form der Befragung bot mittels der zwölf bereits vorab vorformulierten Fragen eine vorgegebene Grundstruktur, aber dennoch die Offenheit weitere Aspekte mit in das Gespräch aufzunehmen (KROMREY, ROOSE und STRÜBING 2016: 385 - 386; ATTESLANDER 2010: 135). Gerade die Offenheit bot die Möglichkeit, die Reihenfolge der Fragen der jeweiligen Situation anzupassen bzw. auch individuelle Nachfragen zu bestimmten Fragen anzufügen oder auch völlig neue Themenaspekte aufzugreifen (DÖRNYEI 2007: 136). Dennoch beeinflussten auch äußere Umstände die Gesprächssituation. Da die Interviews meist in den jeweiligen Büros oder Lehrerzimmern der befragten Personen stattfanden und die Interviewpartner unterschiedliche andere Verpflichtungen hatten, unterscheidet sich die Gesprächsdauer dementsprechend beachtlich. Alle Interviews wurden so an Orten durchgeführt, die vom jeweiligen Interviewpartner ausgesucht worden sind, so dass diesem der jeweilige Ort vertraut war (HELFFERICH 2011: 177; LAMNEK 2010: 354).

Dies hatte den wesentlichen Vorteil, dass die Personen sich dementsprechend wohl fühlten (LONGHURST 2016: 150).[5]

> „The setting of the interview stage should encourage the interviewees to describe their points of view on their lives and worlds. The first few minutes of an interview are decisive. The interviewees will want to have a grasp of the interviewer before they allow themselves to talk freely and expose their experiences and feelings to a stranger" (KVALE und BRINKMANN 2009: 128).

Alle Interviews wurden nur vom Autor durchgeführt, um dadurch bereits eine potentielle Fehlerquelle zu vermeiden, allerdings auch mit allen damit verbundenen Vor- und durchaus auch existierenden Nachteilen (LOOSVELDT 2008: 201). Insbesondere bei *face-to-face* Interviews befindet sich der Interviewer in einer sehr hervorgehobenen Stellung sowohl in der Vorbereitung des Frageleitbogens und der Interviewsituation als auch während der gesamten Befragung und der anschließenden Transkription und Auswertung.

> „When the interview begins they deliver questions, answer the respondent's queries, and probe to clarify questions. They record answers of the respondents. Finally, they edit the interview prior to submitting it for further processing" (GROVES 1989: 359).

Auch wenn alle Interviews ein und dieselbe Person durchführte, so beeinflussten, neben anderen Interviewereffekten, dessen demographischen und sozio-ökonomischen Charakteristika die Antworten, ebenso wie der Hawthorne Effekt, also die bloße Tatsache, dass die Teilnehmer wissen Gegenstand einer Studie zu sein. Insbesondere die demographischen Charakteristika des Interviewers, wie Geschlecht, Alter und vor dem Hintergrund Südafrikas die Hautfarbe bzw. die Tatsache der deutschen und nicht südafrikanischen Staatsangehörigkeit, beeinflussten die Interviewsituation und die jeweiligen Antworten (SMITH 2016: 98; GARRETT 2010: 45 - 46; GROVES 1989: 398 - 404). Diese stellen jedoch keine spezifischen Effekte dar, sondern sind allgemeine Effekte bei einer Datenerhebung. Um diesen Einfluss so gering wie möglich zu halten, wurden dieselben bzw. ähnliche Fragen und Aspekte mehrfach in der Interviewsituation angesprochen, so dass das Ergebnis möglichst authentisch die Position der befragten Person widerspiegelte. Daneben bestand die Gefahr, dass der Interviewte versuchte die sozial gewünschten Antworten *(social bias)* zu geben (DÖRNYEI 2007: 54), die nach dessen Auffassung die erwarteten Antworten des Interviewers waren. Dieses Risiko ist in einer Interviewsituation ungleich höher als bei einer Befragung durch einen Fragebogen (GARRETT 2010: 45). Die Situation des Autors als Außenstehender half sowohl in diesen Interviews als auch bei den daran anschließenden Befragungen mittels Fragebogen, da sich die befragten Personen, bei diesem in Südafrika doch politisch durchaus aufgeladenen und brisanten Thema, offener zeigten, wie auch die sehr zahlreichen Kommentare am Ende des Fragebogens belegen (siehe auch Kap. 7.4).

[5] Auch wenn ein neutraler Ort für eine Befragung zu bevorzugen gewesen wäre, so war dies zumeist nicht möglich, da die Befragten ihre jeweiligen Büros vorzogen und dementsprechend nur wenige Interviews an neutralen Orten stattfanden.

Der Frageleitbogen war zweigeteilt, die ersten sechs Fragen befassten sich eher mit allgemeinen Aspekten des südafrikanischen Bildungssystems, wohingegen sich die weiteren sechs Fragen auf spezifische Aspekte zur Sprachenpolitik der jeweiligen Institution bezogen. Besonders die erste Frage hatte die Funktion einer sogenannten „Eisbrecher-Frage" zu erfüllen. Neben der Schaffung einer angenehmen Interviewsituation (KROMREY, ROOSE und STRÜBING 2016: 338 - 340; DÖRNYEI 2007: 140) war die Frage gezielt sehr allgemein und offen formuliert, wodurch gewährleistet wurde, dass jeder der im südafrikanischen Bildungssystem, in welcher Art und Weise auch immer, involviert ist, auf jeden Fall zu dieser Frage etwas sagen konnte.

Am Ende jedes Interviews bekam jede Person die Möglichkeit einer abschließenden Anmerkung bzw. eines Kommentares, falls, aus Sicht des Interviewpartners, etwas themenrelevantes fehlte. Gerade das einleitende *briefing* wie auch das abschließende *debriefing* (HAY 2016: 35; DÖRNYEI 2007: 143) am Ende eines jeden Interviews sind sehr elementare Strukturelemente für die erfolgreiche Durchführung eines fragebogengeleiteten Interviews (KVALE und BRINKMANN 2009: 128; KVALE 2007: 55 - 56). Diese Möglichkeit nutzten die Teilnehmer in unterschiedlicher Weise, wie auch insgesamt die Interviews hinsichtlich der Qualität und Quantität der Aussagen sehr stark variierten. Die Dauer der Befragung lag am unteren Limit bei etwa 15 Minuten und betrug bei einigen wenigen Interviews über 60 Minuten.

Wie bereits erwähnt umfassten die Interviewpartner verschiedene Bereiche des Bildungssystems. Dabei war das Ziel, dass südafrikanische Bildungssystem und insbesondere dessen Sprachenpolitik aus möglichst vielen Blickwinkeln zu betrachten, um dadurch die einzelnen Facetten kennen zu lernen. Die abschließende Analyse der durchgeführten Interviews fand überwiegend mittels einer Inhaltsanalyse statt. Daneben codierte der Autor manuell die Interviews und kategorisierte diese anschließend (SALDAÑA 2016: 1 - 27). Dabei bevorzugte er eine manuelle Kodierung gegenüber einer Analysesoftware, da er durch die eigenständige Durchführung sehr nahe an den Daten der Interviews war (KUCKARTZ 2014: 63).

> „The medium of coding (digital, analogue, or combined) does not determine the success or rigour of the analysis, the skill and commitment of the researcher do, so whatever you have ready access to and are comfortable with is best" (COPE und KURTZ 2016: 650).

Da die Interviews Bestandteil eines *Mixed Methods* Designs waren, lag das wesentliche analytische Ziel der Kodierung in der Evaluierung und dem Vergleich der verschiedenen Interviews (SALDAÑA 2016: 78). Diese wird als deskriptive Kodierung bezeichnet und enthält viele in-vivo Codes (COPE und KURTZ 2016: 651), darüber hinaus fand auch eine Kodierung der jeweiligen Attribute der Teilnehmer statt (SALDAÑA 2016: 84). Nach dieser ersten Stufe der Kodierung wurden die verschiedenen Codes zu Kategorien zusammengefasst (siehe Abbildung 11), um die wesentlichen Schwerpunkte anschaulicher darstellen zu können. Dies umfasst sowohl Fakten-Kategorien (Ort, Beruf u. ä.) als auch inhaltliche Kategorien, wobei die inhaltlichen Kategorien durch eine induktive Herangehensweise gebildet werden (KUCKARTZ 2014: 43 - 64).

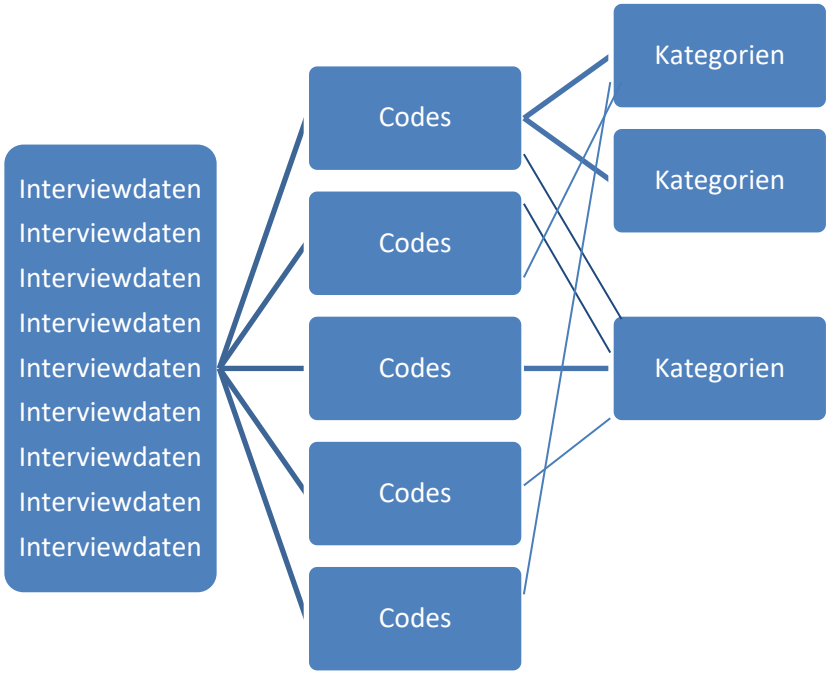


Abb. 11: Schematische Darstellung der In-Vivo Codierung und Kategorisierung
Quelle: Michael M. Kretzer verändert nach SALDAÑA 2016: 14.

Es besteht in der Literatur eine durchaus kontroverse Diskussion darüber, inwiefern Daten die mittels eines qualitativen Erhebungsinstrumentes, wie u. a. eines Interviews, quantifiziert werden können oder sollten. Sicherlich ist eine Angabe von Prozentwerten bei qualitativen Daten deplatziert, eine vollständig puristische Herangehensweise und strikte Trennung zwischen quantitativen und qualitativen Daten aber ebenso, besonders vor dem Hintergrund eines *Mixed Methods* Designs. So findet neben der qualitativen Analyse der qualitativen Daten in Form einer interpretativen Inhaltsanalyse auch eine quantitative Analyse der qualitativen Daten statt, indem Worthäufigkeiten erfasst werden, also eine Transformation von Worten in Zahlen stattfindet (KUCKARTZ 2014: 15).

Auf Grund dessen werden während der Analyse der Interviews auch quantitative Begriffe verwendet, also „Quasi-Quantifizierungen" (KUCKARTZ 2014: 18), die einen Eindruck über das jeweilige spezifische Interview aber auch über alle insgesamt durchgeführten Interviews geben, dies erfolgt terminologisch mit Begriffen wie „häufig", „wiederholt", „zumeist", „nahezu ausschließlich" oder ähnlichen Formulierungen (SALDAÑA 2016: 72).

2.3 Quantitative Feldforschung

Wie bereits eingangs erwähnt, wurden neben der Durchführung der 27 Interviews (TAYLOR und BOGDAN 1998: 56) in den Jahren 2013 - 2015 Befragungen an zufällig ausgewählten öffentlichen Grund- und Sekundarschulen in drei Provinzen Südafrikas durchgeführt. Die Befragung wurde eigenständig durch das Verteilen von Fragebögen vollzogen, da eine Online- oder Telefonbefragung zu viele Schulen und Lehrer ausgeschlossen und aus sozio-ökonomischen Kriterien das *sampling*

erheblich vom Durchschnitt an südafrikanischen öffentlichen Schulen abgewichen hätte (MCLAFFERTY 2016: 137).

Im nachfolgenden Kapitel wird detaillierter erläutert, welche Beweggründe zur Auswahl der drei Provinzen geführt haben. Vor der Durchführung der Befragungen wurden zunächst die jeweiligen zuständigen Bildungsministerien informiert. Nach deren Zustimmung für die Datenerhebung (siehe Anhang 2 bis 4) erfolgte anschließend die zufällige Auswahl der Schulen. Dieses *cluster sampling* (DÖRNYEI 2007: 98) gelang durch die von den zuständigen Ministerien zur Verfügung gestellten Schullisten mit den darin enthaltenen *Education Management Information Systems* (EMIS)-Nummern der Schulen. Auf Grund pragmatischer Erwägungen und begrenzt zur Verfügung stehender Mittel und Zeit wurden im Umkreis dieser zufällig ausgewählten Schule weitere Schulen ausgesucht. Die Auswahl erfolgte unter bestimmten Vorbedingungen, so dass lediglich öffentliche Schulen und keine Förderschulen ausgewählt wurden. An den aus der zur Verfügung stehenden Datengrundlage ermittelten Grund- und Sekundarschulen sollten mindestens zehn Lehrer beschäftigt sein, da an jeder Schule die Teilnahme von zehn Lehrern an der Befragung vorgesehen war. Die Auswahl der Teilnehmer erfolgte jeweils vor Ort durch den Schuldirektor bzw. dem stellvertretenden Schuldirektor, je nachdem mit wem diese Befragung besprochen wurde. Die Auswahl der befragten Lehrer resultierte somit aus einem zweistufigen Auswahlverfahren, wobei räumliche Ungleichheiten durch das PPS-Verfahren (*probability proportional to size*) weitgehend ausgeglichen werden, indem durch eine größenabhängige Gewichtung der verschiedenen Wahrscheinlichkeiten ein Ausgleich angestrebt wird, so dass schlussendlich Aussagen hinsichtlich der drei Untersuchungsprovinzen getätigt werden können (MATTISEK, PFAFFENBACH und REUBER 2013: 58).

Insgesamt befragte der Autor mit seinem Fragebogen in den drei Untersuchungsprovinzen an mehr als 300 aufgesuchten Schulen über 3.000 Lehrer (siehe Kapitel 7), so dass entsprechend der gängigen wissenschaftlichen Praxis das gewählte *sampling* mehr als 1% der Grundgesamtheit an Lehrern in den drei Untersuchungsprovinzen umfasst (DÖRNYEI 2007: 99 - 100).[6] Damit sind für alle Analysen hinsichtlich Provinz, Geschlecht, Altersgruppe, unterrichteten Schulphasen bzw. Schulfächern oder auch der jeweiligen gesprochenen Sprachen eine ausreichende Untermenge von ca. 100 Lehrern vorhanden und in den weitergehenden Untergruppen nach wie vor das Minimum von 20 - 50 Befragten erfüllt (SUDMAN 1983: 157). Um den Vorgaben des Bildungsministeriums gerecht zu werden und zugleich den Schulablauf so wenig wie möglich zu stören, verblieben die Fragebögen meist nach der Vorstellung und Einführung in den Fragebogen beim jeweiligen Verantwortlichen der Schule, um diese zu einem späteren Zeitpunkt wieder einzusammeln. Alle Fragebögen verteilte der Autor selbst, erklärte diesen allen befragten Lehrern oder dem jeweiligen verantwortlichen (stellvertretenden) Schuldirektor und sammelte diese auch wieder später eigenständig ein. Dies erklärt die doch durchaus sehr hohe *response-rate* und auch die größtenteils sehr vollständig

[6] Im Hinblick auf die dieser Datenerhebung zu Grunde liegende Statistik (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2016: 3) umfasste die Datenerhebung in *North West* 2013 ca. 3,9%, in Gauteng 2014 ca. 1,8% und in Limpopo 2015 ca. 2,1% aller an öffentlichen Schulen beschäftigten Lehrer.

ausgefüllten Fragebögen (siehe Kapitel 7, McLafferty 2016: 134). Darüber hinaus erhielten alle Lehrer eine Information, dass deren Teilnahme an der Befragung völlig freiwillig und anonym und keinerlei Rückschlüsse auf individuelle Lehrer oder Schulen möglich ist (Clifford, Cope, Gillespie, French und Valentine 2016: 10). Daneben bekamen, den Vorgaben des korrekten wissenschaftlich und ethischen Arbeitens genauso wie des südafrikanischen Bildungsministeriums entsprechend, alle teilnehmenden südafrikanischen Lehrer zeitgleich mit dem Fragebogen eine *Informed Consent Form* (Singer 2008, 85; Couper, Singer, Conrad und Groves 2008; Dörnyei 2007: 69) ausgehändigt (siehe Anhang 5 bis 7). Während der Verteilung, Durchführung und des Einsammelns der Fragebögen beachtete der Autor die Prinzipien des ethischen und wissenschaftlich korrekten Arbeitens, so dass jederzeit ein respektvoller Umgang miteinander stattfand und sich der Autor seiner Gastrolle bewusst war und die Befragung keinerlei Störung und negative Folgen für die Schüler und die Lehrer verursachen sollte (Hay 2016: 33).

Die eigenständige und alleinige Beantwortung des Fragebogens hatte einen weiteren wesentlichen Aspekt zum Ziel. Die Lehrer sollten in der Lage sein, den Zeitpunkt zum Ausfüllen des Fragebogens selbst zu bestimmen und zudem wahrheitsgemäßer antworten als bei einer physischen Anwesenheit des Durchführenden der Befragung. (Cohen, Marion und Morrison 2011, 77 - 80). Die potentiellen Nachteile dieser Herangehensweise bspw. das Ausfüllen eines Fragebogens von mehreren Personen, von anderen Personen oder das Missverstehen von Fragen, fanden dabei ebenso Berücksichtigung und nach Abwägung mit den zuvor erwähnten Vorteilen erfolgte die Entscheidung zugunsten dieser Vorgehensweise. Den Nachteilen wurde zum einen mit der Durchführung eines Pretests und zum anderen durch eine intensive und detaillierte Erläuterung des Fragebogens mit den jeweils Verantwortlichen an den verschiedenen Schulen begegnet.

> „On the other hand, the absence of the researcher is helpful in that it enables respondents to complete the questionnaire in private, to devote as much time as they wish to its completion, to be in familiar surroundings, and to avoid the potential threat or pressure to participate caused by the researcher's presence" (Cohen, Marion und Morrison 2011: 404).

Der Fragebogen bestand aus vier Teilen (siehe Anhang 8 - 10). Lediglich der erste Teil variierte von Provinz zu Provinz, die anderen drei Teile waren völlig identisch, um dadurch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantieren zu können. Im ersten Teil des Fragebogens stellte der einleitende Text kurz den Fragebogen, den Grund der Befragung und den individuell und institutionell Verantwortlichen vor. Alle Varianten enthielten den englischen Text der Einleitung, zusätzlich beinhaltete die Einleitung, je nach Gegebenheiten in der jeweiligen Provinz, zwei bzw. drei andere Sprachen. In der *North West Province* war dies Afrikaans und Setswana, in Gauteng Afrikaans und je eine Nguni- und Sothosprache, namentlich isiZulu und Setswana. In Limpopo enthielt die Einleitung Tshivenda, Xitsonga und Sepedi.[7] Ziel war es, die mehrheitlich gesprochenen Sprachen der drei

[7] Alle Übersetzungen wurden durch verschiedene wissenschaftliche Mitarbeiter des *Department of African Languages* an der *University of South Africa* (UNISA) und der *North West University* vorgenommen, wobei abschließend die Texte erneut ins Englische übersetzt wurden, um eine möglichst große inhaltliche Deckung zu gewährleisten (Smith 2016: 93).

Untersuchungsprovinzen zumindest in der Einführung des Fragebogens zu berücksichtigen. Die gleiche Herangehensweise wurde auch auf dem Titelblatt und der abschließenden Dankesformel angewendet. Eine vollständige Übersetzung des Fragebogens in die jeweiligen indigenen Sprachen erfolgte hingegen aus mehreren Gründen nicht. Zum einen bestand die Gefahr des *language bias* indem verschiedene Formulierungen von den Lehrern missverstanden werden können (SMITH 2016: 92 - 97). Zum anderen waren die Kompetenzen hinsichtlich des Englischen bei der ausgewählten Untersuchungsgruppe der Lehrer vorhanden, so dass keine Notwendigkeit bestand den gesamten Fragebogen zu übersetzen. Gerade aber die einleitenden Worte auch in den indigenen Sprachen aufzuführen, war ein Zeichen der Wertschätzung gegenüber der Untersuchungsgruppe. Auch wenn der Text des eigentlichen Fragebogens nur in English formuliert war, so blieb dennoch, wie bei allen Fragebögen in jeder Sprache und jeder sozialen Konstellation, die Sprache bzw. die gewählten Wörter und Formulierungen eine potentielle Fehlerquelle.

> „Survey research stands on a foundation of language. Words and phrases are its measurement instruments. There is ample evidence that words are fragile devices, subject to multiple meanings and lack of comprehension on the part of respondents. Even common words yield problems, but many survey questionnaires are filled with vague phrases (e.g. “pretty often”) that are interpreted differently by different respondents. There is observational and experimental evidence that respondents will answer survey questions despite gross lack of knowledge about words in the question” (GROVES 1989: 497).

Die knappe und präzise Formulierung der Fragen hatte das Ziel dieser Fehlerquelle vorzubeugen, insbesondere auch die Vermeidung von Fachterminologie und nicht trennscharfen Formulierungen sollte dies unterstützen (FOWLER und COSENZA 2008: 139 - 143; DÖRNYEI 2007: 108 - 109; CONVERSE und PRESSER 1988: 10 - 15,). Dabei half auch die Durchführung des Pretests in zwei der drei Untersuchungsprovinzen im Frühjahr 2013.

Der eigentliche Fragebogen mit insgesamt 31 Fragen bestand aus drei Teilen. Der Aufbau, die Struktur und das Layout entsprachen den gängigen Vorgaben der entsprechenden Literatur (TUCKMANN 2012; PORST 2008; RAITHEL 2008; DÖRNYEI 2007: 109 - 110; CONVERSE und PRESSER 1988; DILLMAN 1983: 362). Der erste Teil umfasste lediglich fünf Fragen und hatte einen einführenden Charakter mit der Überschrift „General settings and challenges of the education system in South Africa“ und hatte zum Ziel, sprachenpolitische Aspekte in Relation zu anderen Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems zu setzen. Dies sollte dazu beitragen, die Relevanz von Sprachenpolitik an südafrikanischen Schulen besser einschätzen zu können. Der zweite Teil des Fragebogens bildete mit 14 Fragen den Hauptteil mit dem Ziel, Aspekte der täglichen individuellen Sprachenpraxis und die Einstellungen der befragten Lehrer betreffend der elf offiziellen Sprachen zu untersuchen. Dazu dienten verschiedene Fragen mit vier-, fünf- bzw. sechsstufigen Likert-Antwortformat (LIKERT 1932). Dieser *direct approach,* mittels der Befragung von verschiedenen Aussagen hinsichtlich bestimmter Einstellungen (*attitudes*) gegenüber den elf offiziellen Sprachen in Südafrika, wurde gezielt gewählt, um die befragten Lehrer zu einer „overt elicitation of attitudes“

(GARRETT 2010: 39) zu bewegen. Des Weiteren erhielten zur besseren Veranschaulichung bei allen Skalenfragen verbalisierte Skalen den Vorzug vor endpunktbenannten Skalen, da diese den befragten Personen genau vorgeben was unter den jeweiligen Skalenpunkten verstanden wird (PORST 2008: 77 – 80). Um die befragten Lehrer zudem zu einer Entscheidung zu „zwingen", kamen fast ausschließlich gerade Skalen anstelle ungeraden zum Einsatz, bewusst das Risiko des *item-nonresponse* in Kauf nehmend. Außerdem enthielt der Fragebogen positive und negative Aussageformulierungen, um damit der Tendenz einzelner Teilnehmer entgegenzuwirken immer oder eben nie bei negativen Aussageformulierungen anzukreuzen (DÖRNYEI 2007: 109), also dem Problem des *Acquiescence* oder *agreeing-response bias* (SCHUMAN und PRESSER 1981: 203). Abschließend beendete der dritte Teil mit zwölf „personal questions" den Fragebogen. Diese umfassten u. a. das Alter, Berufserfahrung als Lehrer in Jahren, Anzahl der bisherigen Arbeitgeber, Unterrichtsfächer und höchster Bildungsabschluss.

Die Anordnung der oben genannten Frageblöcke wurde auf Grund der gängigen Fragebogenforschung gewählt. Um zunächst ein gewisses Interesse bei den teilnehmenden Lehrern zu aktivieren, standen am Anfang des Fragebogens fünf eher allgemeine Fragen, ehe der 2. Teil zunehmend themenspezifischer wurde. Insbesondere die erste Frage sollte das Interesse wecken und von allen Lehrern sehr einfach beantwortbar sein (DILLMAN 1983: 362), im Mittelteil befinden sich die wichtigsten Fragen und abschließend beenden, wie zuvor erwähnt, die persönlichen Fragen den Fragebogen, da nun die Konzentration und Motivation der Teilnehmer nachgelassen hat, folgen hier dementsprechend sehr einfache und für den Befragten nicht so interessante Fragen hinsichtlich der Soziodemographie (SCHNELL 2012: 102; RAITHEL 2008: 76; PORST 2008: 142 - 143). Am Ende des Fragebogens bestand zudem die Möglichkeit, allgemeine Kommentare zum Thema oder zum Fragebogen zu hinterlassen. Insbesondere im 2. Teil wurden Themen mehrfach in ähnlicher Weise wieder aufgegriffen, um möglichst authentische Antworten und Sachverhalte herauszufinden. Gerade hinsichtlich der Sprachenpraxis und der Einstellungen bzgl. der betroffenen Sprachen ist die mehrfache Befragung eines Sachverhaltes bzw. einer Aussage sehr hilfreich, so dass besonders die Komplexität bei einstellungsrelevanten Fragen wiedergespiegelt wird. Eine lediglich einmalige Befragung bestimmter einstellungsrelevanter Fragen unterliegt verstärkt der Gefahr des *social bias* und somit der Verfälschung in größerem Umfang, im Gegensatz zu einer wiederholenden Abfrage derselben bzw. ähnlicher einstellungsrelevanter Fragen in verschiedenen Antwortbatterien (CONVERSE und PRESSER 1988: 47).

Auf Grund dessen fand vor der endgültigen Fertigstellung des Fragebogens ein zweistufiger Pretest statt. Dabei ist eine standardisierte und systematische Durchführung und Protokollierung der durchgeführten Pretests zur Optimierung des Fragebogens sehr hilfreich. Insbesondere die Kodierung von Antworten bzw. Kommentaren zu bestimmten Fragen trägt mit dazu bei, einen standardisierten und qualitativ hochwertigen Pretest durchzuführen. Optionen für eine Kodierung der Antworten und Kommentare wäre bspw., ob es keine Antwort gab, ein „Don't know" geantwortet wurde, unpassende Antworten kamen, die Fragen kommentiert wurden oder um Klärung gebeten wurde

(OKSENBERG, CANNELL und KALTON 1991: 352). Nach der Durchführung des ersten Pretest bei Kollegen und Bekannten in Südafrika erfolgte im Frühjahr 2013 ein zweiter Pretest bei Lehrern in Südafrika. Dieser zweite Pretest wurde bei etwa 20 Lehrern in Gauteng und der *North West Province* durchgeführt (SUDMAN 1983: 181). Auch wenn CONVERSE und PRESSER (1988: 69) für den Pretest 25 - 75 Befragte vorsehen, je nach Professionalität des Durchführenden des Pretests, so erklären viele Autoren (CAMPANELLI 2008: 179; SUDMAN 1983: 181, SHEATSLEY 1983: 226), dass dies eher eine hohe Annahme ist und vielmehr die Durchführung eines kleineren Pretest mit 12 - 25 Befragten im Fokus stehen sollte (SHEATSLEY 1983: 226).

> „There are no general principles of good pretesting, no systematization of practice, no consensus about expectations, and we rarely leave records for each other. How a pretest was conducted, what investigators learned from it, how they redesigned their questionnaire on the basis of it – these matters are reported only sketchily in research reports, if at all" (CONVERSE und PRESSER 1988: 52).

Der Fokus lag beim ersten Pretest hauptsächlich bei Formulierungen und der grammatikalischen Korrektheit des Fragebogens, wohingegen der zweite Pretest im Wesentlichen klären sollte, inwiefern die Befragten den Fragebogen und dessen Fragen wie beabsichtigt verstehen (CONVERSE und PRESSER 1988: 74 - 75).

Daran anschließend folge eine teilweise Modifizierung der Antwortkategorien und die Beseitigung von unklaren Formulierungen hinsichtlich der Fragebogenanleitung (MATTISEK, PFAFFENBACH und REUBER 2013: 88; RAITHEL 2008: 63 - 64). Zusätzlich half der Pretest auch eine präzisere Einschätzung über die Bearbeitungsdauer des Fragebogens zu bekommen, welcher bei 20 - 25 Minuten für die befragten Lehrer angesetzt war und zum überwiegenden Teil auch in diesem Rahmen beantwortet wurde. Da nicht mehr als 15 % die vorab geschätzte Dauer übertrafen, bestand keine Notwendigkeit eines weiteren Pretests (WEINBERG 1983: 332). Neben den beschriebenen inhaltlichen Veränderungen am Fragebogen selbst, der stringenten Gliederung und der Länge bzw. Schwierigkeit des Fragebogens wurde auch das „Wie" und „Wann" der Durchführung der Befragung mit Hilfe des Pretests überprüft (CONVERSE und PRESSER 1988: 54 - 55). Dabei ermittelte der Autor die persönliche, schriftliche Befragung mittels des Fragebogens als einzig durchführbare Variante , da bspw. eine Online- oder Telefonbefragung der Lehrer nicht möglich gewesen wäre und zudem auch nur die ökonomisch besser situierten Lehrer in die Befragung integriert hätte. Insbesondere die persönliche und eigenständige Verteilung der Fragebögen durch den Autoren half die Bedeutung des Fragebogens gegenüber den Lehrern hervorzuheben. Zudem bot der Autor an, interessierten Schulen und Lehrern über die Ergebnisse der Befragung zu informieren (DE LEEUW und HOX 2008: 260). Des Weiteren fand die Befragung von jeweils maximal zehn Lehrern direkt in den Schulen statt, so dass es eine räumliche Clusterung der Befragten gab, was eine komplett eigenständige Datenerhebung ermöglichte. Wie bereits erwähnt, fand die Befragung entweder direkt statt oder die Fragebögen wurden zu einem späteren Zeitpunkt wieder eingesammelt. Beides erhöhte durch den persönlichen Kontakt mit dem Autoren die Motivation der Befragten und ermöglichte eine derartige Datenerhebung (DE LEEUW 2008: 121; DILLMAN 1983: 374 - 375; WEINBERG 1983: 335).

Nach der Durchführung der Haupterhebung in den Jahren 2013 - 2015 und der anschließenden Dateneingabe in das *Statistical Package of Social Sciences* (SPSS) (LÜCK und BAUR 2011: 36 - 39) fand eine Nachkontrolle der Daten statt. Dabei wurde der Datensatz stichprobenartig auf Fehler kontrolliert. Neben einer genauen Sichtung des Dateneingabefensters fanden Plausibilitätstests statt und mittels Kreuztabellen wurden Häufigkeitstabellen erstellt und die jeweiligen Extremwerte kontrolliert (LÜCK 2011: 66 - 80). Des Weiteren gewährleistete der Autor eine eigenständige, sichere Dateneingabe und Aufbewahrung sowohl während der zahlreichen Feldaufenthalte als auch während des eigenständigen Transportes nach Deutschland und die dortige, sichere und anonyme Verwahrung (HAY 2016: 35). In der anschließenden Auswertung der Daten findet zunächst eine deskriptive Statistik mittels Tabellen und Graphiken statt, ehe daran anschließend uni- und bivariate Statistikmodelle berechnet werden (FIELD 2016: 553).

3 Stand der Forschung: Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas

Um die hier vorliegende Forschungsarbeit in einem größeren Kontext einordnen zu können, ist zunächst ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand erforderlich. Da gerade zur Bildungspolitik ein sehr umfangreiches Spektrum an Literatur vorliegt, werden nur einige der wichtigsten Forschungen aufgeführt. Auch zur Sprachenpolitik allgemein und zur Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas existieren ebenfalls sehr viele Publikationen, so dass lediglich eine Darstellung sowohl der wichtigsten Literatur als auch ein Überblick über die thematische Vielfalt erfolgen kann. Auf Grund dessen werden sowohl Forschungsarbeiten zur Sprachenpolitik in Südafrika skizziert als auch die vielfältig vorliegenden Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten des südafrikanischen Bildungssystems. Die überwiegende Mehrzahl der hier berücksichtigten Forschungsarbeiten sind in englischer Sprache veröffentlicht, auch wenn viele Autoren nicht aus Südafrika kommen. Mit MALHERBE (1925) gab es die erste umfassendere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem südafrikanischen Bildungssystem, wobei sich dieser nahezu ausschließlich der institutionellen Bildung der weißen Bevölkerung widmet. BROCK-UTNE (2000) liefert in ihrem Buch „Whose Education for All?“, bei dem bereits der Titel einen klaren Bezug zur 1990 stattgefundenen „Education for All“-Konferenz im thailändischen Jomtien nimmt, einen sehr guten kritischen Überblick über die Situation der Bildungssysteme und Ergebnisse in Sub-Sahara Afrika, wobei sie außerdem einen guten Einblick in die damalige Diskussion hinsichtlich der Notwendigkeit einer *Africanization* der HEI bietet (BROCK-UTNE 2000: 265 - 270). MADIBA (2012) und VAN DER WALT (2013) geben in ihren Analysen einen guten Einblick in die bestehenden Potentiale von Afrikanischen Sprachen als akademische Sprachen. Dabei konzentriert sich MADIBA (2012: 22 - 23) auf die CA zwischen Englisch und Tshivenda, wobei deutlich wird, dass die Studenten innerhalb des beobachteten Dialoges während eines Ökonomie-Kurses sehr häufig zwischen beiden Sprachen wechseln, um die gestellte Aufgabe beantworten zu können.

Bei einem ersten Blick auf die vorliegenden Buchtitel wird eine gewisse negative Perzeption des südafrikanischen Bildungssystems bzw. zumindest dessen krisenhafte Darstellung erkennbar. Publikationen wie „Primary Education in Crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics“ von FLEISCH (2008) oder auch „Elusive Equity: education reform in post-apartheid South Africa“ von FISKE und LADD (2004) deuten bereits mit ihren jeweiligen Buchtiteln auf die großen, nach wie vor bestehenden Probleme und Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems hin. Demgegenüber gibt es allerdings auch Publikationen, deren Titel die Gegebenheiten ungleich neutraler benennen. In diesem Zusammenhang sind v.a. die Dissertationen von WENDT (2012) „Die vergleichende Einzelfallstudie: Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika“ und von HOLMARSDOTTIR (2005) „From Policy to Practice: A Study of the Implementation of the Language-in-Education Policy (LiEP) in three South African Primary Schools“ zu nennen. Die Dissertation von NIEDRIG (2000) „Sprache - Macht - Kultur multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika“, wenn auch bereits etwas älter, liefert gerade hinsichtlich der Auf- und Umbruchszeit Mitte der 1990er Jahre wichtige Informationen. Die Verwendung von Experteninterviews, insbesondere mit verschiedenen Vertretern der Schulbehörden und NGOs, liefert einige tiefergehende Einblicke zu den Anfängen der Sprachenpolitik in Post-Apartheid-Südafrika und zu damaligen, aber auch teilweise bis zum heutigen Tag diskutierten Reformen in der südafrikanischen Sprachenpolitik (NIEDRIG 2000: 43 - 44). Ebenfalls detaillierte Einblicke in ausgewählte Dokumente des südafrikanischen Bildungssystems liefert die Dissertation von PAASCHE (2006). Dabei zeigt sie einen Überblick über verschiedene Dokumente seit Beginn des 17. Jahrhunderts. Ähnlich wie NIEDRIG analysiert auch ABDI (2002) das Verhältnis von Sprache und Kultur, wobei er dies auch in Bezug zur Entwicklung in Südafrika setzt.

Zusätzlich liegt auch eine große Zahl von Sammelbänden vor, die sich unterschiedlicher Themen innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems und der Sprachenpolitik in Südafrika widmen. Neben „Changing Class: Education and social change in Post-Apartheid South Africa“, welches von CHISHOLM (2004) herausgegeben wurde, ist u.a. noch der von ISLAM, MITCHELL, DE LANGE, BALFOUR, und COMBRINCK (2011) editierte Sammelband “School-University Partnerships for educational change in rural South Africa: particular challenges and practical cases” zu nennen. Der Sammelband von KALLAWAY (2002) „The History of Education under Apartheid 1948 - 1994: the doors of learning and culture shall be opened“ liefert einen umfassenden Überblick über verschiedene Aspekte der Bildungspolitik Südafrikas bis 1994. FLEISCH (2002a) widmet sich bspw. den Ursprüngen der Bantu-Bildung und KROS (2002) der Hintergrundanalyse von W. W. M. Eiselen, dem Mitgestalter der Bildungspolitik während der Apartheid. Der Sammelband von WEBB und DU PLESSIS (2006) „The politics of language in South Africa“ eröffnet eine Einsicht in viele Aspekte der südafrikanischen Sprachenpolitik. DE KADT (2006) analysiert die Sprachenentwicklung von Afrikaans bis zum heutigen Tag, genauso wie dies PRINSLOO (2006) für die Stellung von Afrikaans an der Universität Stellenbosch vornimmt. Demgegenüber vergleicht in diesem Sammelband COETZEE-VAN ROOY (2006) die

Möglichkeiten eines funktionellen Multilingualismus an den drei Standorten der *North West University*.

Nachfolgend beschreibt Kapitel 3.1 zunächst den Forschungsstand hinsichtlich der vielfältigen Determinanten des südafrikanischen Bildungssystems, wobei v. a. Aspekte des Schulmanagements, der Lehreraus- und -fortbildung und der curricularen Veränderungen in Post-Apartheid-Südafrika im Vordergrund stehen. Kapitel 3.2 bietet dann einen Einblick in die aktuellen Forschungsergebnisse der Sprachenpolitik bzw. die Rolle der Bantusprachen in Südafrika und schließlich zeigt Kapitel 3.3 einen Überblick über Forschungsfragen zum Multilingualismus an südafrikanischen Schulen.

3.1 Determinanten des südafrikanischen Bildungssystems

Eine große Anzahl an Autoren widmet sich verschiedenen Aspekten der SGBs, so betrachten VAN WYK (2007) oder auch MNCUBE (2009; 2008) in ihren Untersuchungen die Rolle der Eltern und Sekundarschüler innerhalb der SGBs, wobei die Autoren deutlich auf die vorhandenen Defizite elterlicher Partizipation hinweisen. Andere Autoren zeigen auch die Beziehung des Schuldirektors zu den anderen SGB-Mitgliedern und beschreiben Ursachen, aber auch Lösungsansätze hinsichtlich bestehender Probleme, genauso inwiefern die SGBs zu einer Demokratisierung des südafrikanischen Bildungssystems beitragen (HARTELL, DIPPENAAR, MOEN und DLADLA 2016; BAGARETTE 2012; XABA 2011; HEYSTEK 2006). In ihrer Fallstudie untersuchen HARTELL, DIPPENAAR, MOEN und DLADLA (2016) und auch DLADLA (2013) außerdem drei ländliche Grundschulen in Mpumalanga hinsichtlich der Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schuldirektoren über die Aufgaben im jeweiligen SGB. XABA und NHLAPO (2014) führten ihre qualitative Studie bei Schuldirektoren im Sedibeng-Distrikt in Gauteng durch. BECKMANN und MINNAR (2010) legen den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die elterlichen Erwartungen als Mitglied der SGBs bzgl. des Umfangs der Lehrerarbeit. Einen allgemeinen und sehr umfassenden Überblick über die SGBs, aber auch dem Schulmanagement im Allgemeinen liefern BUSH und GLOVER (2016) in ihrer Bewertung der vorhandenen Forschungsliteratur zu diesem Thema aus den letzten zehn Jahren.

Eine nicht unerhebliche Anzahl wissenschaftlicher Literatur befasst sich auch mit Fragen der Disziplin an südafrikanischen Schulen. MESTRY und KHUMALO (2012) widmen sich bspw. den Möglichkeiten der SGBs, um Schülerdisziplin mittels eines *code of conduct* an ländlichen Schulen zu etablieren oder auch Handlungsoptionen des Schulmanagements in sehr ländlichen und schlecht ausgestatteten Schulen aufzuzeigen (CHIKOKO, NAICKER und MTHIYANE 2015). Demgegenüber analysieren SERAME, OOSTHUIZEN, WOLHUTER und ZULU (2013) verschiedene disziplinarische Methoden, die an einer untersuchten *township*-Schule in Gauteng durch Befragungen von Lehrern und Schülern erhoben wurden. Gewalt und Disziplinlosigkeit an Schulen wird häufig in den südafrikanischen Medien thematisiert, wobei JACOBS (2014) diese Darstellung teilweise als Fehlinformation der Öffentlichkeit bezeichnet. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt in der allgemeinen Untersuchung

südafrikanischer Schulen und den auch Jahrzehnte nach Beendigung der Apartheid und der *Bantu Education* Politik persistent bestehenden Ungleichheiten. CHIKOKO, NAICKER und MTHIYANE (2015) untersuchten in ihrer Studie fünf Sekundarschulen in Umlazi, einem *township* in der Nähe von Durban in KwaZulu-Natal, um herauszufinden, welche Möglichkeiten für das jeweilige Schulmanagement bestehen, Schüler trotz sehr ungünstiger Rahmenbedingungen qualitativ zu unterrichten. DIXON, PLACE und KHOLOWA (2008) konzentrieren sich auf die kulturellen und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen für Vorschulkinder in sehr ländlichen Gebieten Malawis und Südafrikas. In Südafrika analysierten die Autoren die Gegebenheiten in der Kwena Region in Mpumalanga, wobei sie dort extrem ungünstige Lehr- und Lernbedingungen vorfanden. Neben anderen Autoren widmet sich VAN DER WALT (2013) der Analyse an südafrikanischen Universitäten und vergleicht den dort durch Migration zunehmenden Multilingualismus und dessen Auswirkungen auf Studenten und Institutionen. AMSTERDAM, NKOMO und WEBER (2012) bestätigen teilweise ältere Forschungen, bspw. von SUJEE (2004) oder auch VAN DER BERG (2001), hinsichtlich den nach wie vor erkennbar bestehenden Trennungen zwischen den einzelnen, ehemals rassisch segregierten Bevölkerungsgruppen.

> „The enrollment trends of White learners suggest that segregation is still prevalent among Gauteng schools, a fact that may impact negatively on the extent of interracial interaction among learners. Within the public school system, 99% of White learners were enrolled in former TED schools in the four years between 2003 and 2006. The remaining one percent enrolled in New schools meaning that White learners did not enroll in any of the schools formerly designated for the other racial groups in significant numbers, if any at all" (VAN DER BERG 2001: 43).

GRAVEN (2014) untersuchte die bestehenden Zusammenhänge zwischen Armut, Ungleichheit und den jeweiligen mathematischen Kompetenzen. Auf Grund der bestehenden, durchaus als endemisch zu bezeichnenden Gewalt und Diskriminierung gegenüber Schülerinnen, Lehrerinnen, aber auch Homosexuellen an südafrikanischen Schulen widmet sich eine Vielzahl von Fallstudien dieser Problematik (DE LANGE und MITCHELL 2014; DE LANGE, MITCHELL und BHANA 2012; LUMBY und AZAOLA 2011; BHANA, DE LANGE und MITCHELL 2009; MESTRY und SCHMIDT 2012; CHISHOLM 2001). Teilweise wird auch die Auswirkung von Sprache auf diese Verhaltensmuster analysiert oder auch auf die partiell sehr gefährliche bauliche Infrastruktur hingewiesen (MSIBI 2012: 523; XABA 2006) (siehe Abbildung 12).

Einige Studien legen den Fokus auf die Lehrerausbildung in Südafrika (SCHÄFER und WILMOT 2012; RASSOL, EDWARDS und BLOCH 2006; ROBINSON 2003 und HARLEY, BARASA, BERTRAM, MATTSON und PILLAY 2000).



Abb. 12: Grundschule in Sandfontein, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013.

Andere Forschungen widmen sich ausschließlich Südafrikas Ergebnissen bei internationalen Evaluierungsstudien. REDDY (2005) analysiert dabei bspw. die Teilnahme Südafrikas an der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und gibt nicht nur einen Über- und Einblick in die Struktur internationaler Evaluierungsstudien, sondern liefert zugleich auch eine kritische Würdigung. Häufig berufen sich Autoren nur auf die sehr schlechten südafrikanischen Ergebnisse bei diesen internationalen Evaluierungsstudien, ohne dies kritisch zu reflektieren bzw. mit nur sehr knappen Anmerkungen, wie im Falle von FLEISCH (2008: 10 - 22). Ein durchaus beachtlicher Anteil an Forschungspublikationen bezieht sich auf Aspekte der Lehrerausbildung und Fortbildung bzw. der generellen Motivation südafrikanischer Lehrer (SAYED 2002). HEYSTEK und TERHOVEN (2015) untersuchten an zwei *underperforming township*-Schulen in der Provinz *Western Cape* die Motivation von befragten Lehrern im Hinblick auf ihre Teilnahme an Lehrerfortbildungen. BANTWINI (2010) legt seinen Untersuchungsschwerpunkt in einen Distrikt in *Eastern Cape* und befragte dort Lehrer, um deren Einstellungen gegenüber den curricularen Veränderungen Südafrikas herauszufinden. Insbesondere die Forschung über die curricularen Reformen in Südafrika ist sehr umfangreich und umfasst die gesamten letzten 20 Jahre. Bereits kurze Zeit nach der Ankündigung des damaligen Bildungsministers Bengu am 24. März 1997 gab es mit JANSEN (1998) eine erste Analyse über mögliche Auswirkungen eines durch *Outcomes Based Education* (OBE) motivierten Curriculums. BOTHA (2002) konzentriert sich in seinen Ausführungen auf die notwendigen Bedingungen und Voraussetzungen, um eine erfolgreiche Implementierung eines OBE-Curriculums zu gewährleisten. Viele Artikel, v. a. von CHISHOLM (2015; 2005a; 2005b), RAMATLAPANA und MAKONYE (2012), BANTWINI

(2010), BOTHA (2002) und JANSEN (1998), beschreiben und analysieren die curricularen Veränderungen in Südafrika, teilweise auch im Vergleich zu Botswana (CHISHOLM und CHILISA 2012), auch bzgl. der involvierten zivilgesellschaftlichen Gruppen und den inhaltlichen und methodischen Veränderungen.

Nach dem Scheitern bzw. der Abkehr von OBE und der curricularen Neuausrichtung analysieren RAMATLAPANA und MAKONYE (2012) die Rolle der Lehrer in den verschiedenen Curricula. Die Untersuchung von MUKEREDZI und MANDRONA (2013) liefert Einblicke in die Erfahrungen von *student-teachers* während ihrer jeweiligen schulpraktischen Einsätze. Dafür interviewten sie 14 *pre-service*-Lehrer im Distrikt Vulindlela in KwaZulu-Natal, die alle am *Rural Teacher Education Project* (RTEP) teilgenommen hatten. Viele der interviewten Lehrer gaben die aus ihrer Sicht sehr mangelhafte Unterstützung durch die Schule und den jeweiligen Mentor an, wie dies bereits KIGGUNDU und NAYIMULI (2009) in einer ähnlichen Studie herausfanden. Autoren wie BERTRAM, MTHIYANE und MUKEREDZI (2013) untersuchten 110 Studenten, die an der Universität von KwaZulu-Natal am *Post-graduate Certificate in Education* (PGCE)-Programm als *in-service*-Lehrer teilnahmen. Auffallend ist die Konzentration vieler Studien auf eine der neun Provinzen Südafrikas, wobei dies sehr häufig Gauteng, *Western bzw. Eastern Cape* oder KwaZulu-Natal sind und zusätzlich eine nicht unerhebliche Anzahl der Studien als qualitative Fallstudien konzipiert sind, so dass quantitative Studien eher eine Ausnahme bilden.

3.2 Sprachenpolitik und Bantusprachen in Südafrika

Ein durchaus großer Teil der Forschungsliteratur widmet sich entweder der Entwicklung von Bantusprachen oder Fragen der „Zusammenlegung“ bzw. „Harmonisierung“ der verschiedenen Sprachcluster zu einer Sprache oder auch der Standardisierung der Bantusprachen (WEBB 2010a). In diesem Zusammenhang sind u. a. NHLAPO (1944) oder auch PRAH (1998) zu nennen. Auch zur Verwendung der Bantusprachen gibt es viele Untersuchungen, die sich entweder auf das Verhältnis von Englisch auf die eigene schwarze Identität beziehen (KAMWANGAMALU und TOVARES 2016; BANGENI und KAPP 2007; MCKINNEY 2007) oder auf die Entwicklung bzw. Modifikation von „neuartigen“ Sprachen wie bspw. isiTsotsi (RUDWICK 2005). Verschiedene Studien beleuchten auch die Spracheneinstellungen gegenüber den Bantusprachen, so wie bspw. MAKOE und MCKINNEY (2014) bei isiZulu, NKOSI (2014) und MGQWASHU (2014) mit isiZulu als Unterrichtssprache an südafrikanischen Universitäten oder SOKRAJH und JOSHUA (2009) zu Spracheneinstellungen von Schuldirektoren. Einige Forschungen legen den Schwerpunkt auf die Auswahlkriterien der jeweiligen Unterrichtssprachen und des Verhältnisses einer Bantusprache zur ehemaligen Kolonialsprache und nun dominanten Sprache, sei es in Namibia (BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR 2001), in Südafrikas Bildungssystem (SMIT und VERHOEF 2003; BANDA 2000), an südafrikanischen Universitäten (HURST 2016; 2015; VAN ROOY und VAN ROOY 2015), beim Einfluss von negativen Spracheneinstellungen auf die Bantusprachen (RASSOLL, EDWARDS und BLOCH 2006) oder auch bei Venda-Initiationsschulen für Mädchen (MUTHIVHI 2010).

DE KLERK (2000) oder auch FINLAYSON (1998) gehen in ihren jeweiligen Untersuchungen insbesondere auf verschiedene Aspekte von isiXhosa ein, wobei DE KLERK (2000) dabei eher Fragen der Identität analysiert und FINLAYSON (1998) die Auswirkungen von Initiationsschulen auf isiXhosa. VISSER und VENTER (2004) untersuchten die Gemeindeverwaltung von Overstrand in *Western Cape* hinsichtlich der Notwendigkeit eines spezifischen Trainings in isiXhosa für L2-Sprecher, ähnlich wie es bspw. Business Englisch oder andere spezifische Wörterbücher und Lehrformate für Englisch gibt. MWANIKI (2012) geht bei seiner Untersuchung weiter als VISSER und VENTER (2004) und dokumentiert inwiefern in den verschiedenen Ebenen der südafrikanischen Verwaltung multilinguale Praktiken implementiert sind. KAMWANGAMALU (2008) analysiert die Verwendung von isiZulu in drei verschiedenen Zeitungen und einem Magazin und geht dabei insbesondere auf den Umfang von CA zwischen Englisch und isiZulu ein. Daneben untersuchten ALEXANDER (2001: 358) und auch KAMWANGAMALU (2000: 54) in früheren Studien die Situation der Statusplanung hinsichtlich der Bantusprachen im Südafrika der Jahrtausendwende und erkannten damals, dass trotz einer geänderten Statusplanung diese kaum oder keine nennenswerten Auswirkungen auf die Spracherwerbsplanung bspw. von SABC hatte. In einer aktuellen Studie führt DEUMERT (2010: 15) die erheblich wachsenden Anteile der Bantusprachen im TV-Programm von SABC auf jetzt ca. 42 % an, genauso wie das Vorhandensein von isiZulu-Zeitungen wie Isolezwe und Ilanga. Eine weitere aktuelle Studie untersuchte die verstärkte Verwendung von Bantusprachen in der südafrikanischen TV-Werbung und kommt 15 Jahre nach KAMWANGAMALU (2000) zu erkennbar anderen Ergebnissen (DOWLING und GRIER 2015). Die Veränderungen der Sprachenpolitik von SABC analysiert DU PLESSIS (2006), indem er die zwei wesentlichen Dokumente der Sprachenpolitik von 1995 und 2004 miteinander vergleicht. HIBBERT (2016: 136) benennt in ihrer Analyse die schon 2012 festzustellende starke Zunahme von Bantusprachen im SABC-Programm, wohingegen dies bisher nur geringfügige Auswirkungen auf andere offizielle Bereiche in Südafrika hat. Der wesentliche Fokus von ihr liegt in der Analyse der *Linguistic Landscape(s)* in Post-Apartheid-Südafrika und untersucht dabei aus verschiedenen Gesichtspunkten das Verhältnis der Bantusprachen zu Englisch oder wie sich die englische Sprache im Laufe der Jahrzehnte in Südafrika verändert hat (LASS 2002). Speziell zu diesem Veränderungsprozess gibt es einige Untersuchungen, die den jeweiligen Einfluss von Bantusprachen auf Englisch analysieren, da es u. a. bereits ein *Oxford Dictionary of South African English* gibt (KAMWANGAMALU und MOYO 2003: 42). Der Wettbewerb zwischen Afrikanischen Sprachen auf der einen Seite und Englisch bzw. die anderen ehemaligen Kolonialsprachen auf der anderen Seite besteht nicht nur innerhalb der Medien, sondern auch sehr stark im Bereich des afrikanischen Verlagswesens. LANGUILLE (2016) untersuchte bspw. diesen harten Wettbewerb in Tansania zwischen den verschiedenen tansanischen und britischen Verlagshäusern. Dies zeigt die sehr umfangreiche wissenschaftliche Beschäftigung über die Bedeutung afrikanischer Sprachen in Südafrika und auch in anderen Sub-Sahara Staaten, genauso wie eine durchaus intensive Untersuchung des Verlagssektors und dessen Einfluss auf die jeweilige Sprachenpolitik und Entwicklung von Sprachen (BGOYA 2001: 289). Für Südafrika analysieren u. a. KRUGER (2013; 2009) und auch EDWARDS und NGWARU (2011a, 2011b) das Verlagswesen. KRUGER (2013; 2009) konzentriert sich in seiner Forschung eher auf

Kinderbuchliteratur und fand bereits 2007 heraus, dass ein nicht unerheblicher Anteil von 31,25% bereits im Original in einer Bantusprache entworfen und danach ins Englische übersetzt wird (KRUGER 2009: 44 - 45). In einer sehr detaillierten Analyse zur Verbreitung von Bantusprachen bei Buchpublikationen außerhalb des schulischen Sektors, fanden EDWARDS und NGWARU (2011a) große Unterschiede zwischen den verschiedenen Bantusprachen, bspw. produzieren Verlagshäuser Bücher in isiXhosa und isiZulu jährlich in großen Stückzahlen, wohingegen gerade isiNdebele, aber auch Tshivenda häufig vernachlässigt werden. Sie sehen in einer weiteren Studie die Hauptgründe in der nur sehr eingeschränkten Verwendung von Bantusprachen als Unterrichtssprachen, in der Annahme einer fehlenden Lesekultur (schwarzer) Südafrikaner oder auch auf Grund der Buchinhalte bzw. der Verfügbarkeit und des Buchpreises (EDWARDS und NGWARU 2011b: 439 - 445). Andere Autoren beschreiben ebenfalls die Lesekompetenzen bzw. die Absenz einer Lesekultur in vielen südafrikanischen Kontexten (HOWIE, VENTER und VAN STADEN 2008; HEUGH 2007; BROOM 2004; PRETORIUS und NAUDÉ 2002 und PRETORIUS 2002). KASCHULA (2016) analysiert in seiner Untersuchung die Herausforderung hinsichtlich der Übersetzung von „Alice im Wunderland“ aus dem Englischen in verschiedene Bantusprachen.

POSEL und ZELLER (2016) vergleichen die Daten des Zensus von 1996 und 2011 hinsichtlich der jeweiligen Erst- und Zweitsprache und zeigen eine Verschiebung zu Englisch, bei gleichzeitiger Abnahme des Monolingualismus und Zunahme des Bi- oder Multilingualismus vieler Südafrikaner, also einer Zunahme der Bantusprachen. DEUMERT (2010) untersucht, ob es Indizien für einen intergenerationellen *language shift* gibt und interpretiert diese als eine zukünftige Verschiebung zu bi- bzw. multilingualen Sprachpraktiken, aber nicht zwingend zu einem Verschwinden oder Verdrängen der Bantusprachen. Ähnlich wie die eingangs erwähnten Untersuchungen zu isiXhosa, gibt es auch zu den anderen offiziellen südafrikanischen Sprachen spezifische Untersuchungen, wie MAREE und ERASMUS (2006) hinsichtlich von Setswana zeigen. MUTHIVHI (2014; 2013; 2012; 2010; 2008) konzentriert sich in seinen zahlreichen Forschungen auf die Verwendung und Auswirkungen von Tshivenda in Grundschulen in Südafrika und in MUTHIVHI (2010) zeigt er einen knappen Überblick über die Entwicklung von *community schooling* im Venda-Gebiet. Viele Studenten und insbesondere Erstsemester an südafrikanischen Universitäten deren Erstsprache nicht Englisch ist, erfahren viele negative Perzeptionen durch Kommilitonen oder auch Stigmatisierungen von Dozenten (BANGENI und KAPP 2007: 257). Frühere Forschungen von SMIT (1996: 107) belegen eine etwas positivere Bewertung von englischen Erstsprechern gegenüber Afrikaans-Sprechern mit englischer Zweitsprache oder Sprechern von Bantusprachen. BANDA (2000: 64) hebt treffend die immense Bedeutung von politischen, ökonomischen und akademischen Eliten für die gesamtgesellschaftliche Spracheneinstellung in Südafrika hervor. GRANVILLE, JANKS, MPHAHLELE, REED, WATSON, JOSEPH und RAMANI (1998) legen ihren Fokus auf die Anfänge der südafrikanischen Sprachenpolitik nach der Beendigung der Apartheid und dort speziell auf die damaligen Empfehlungen von LANGTAG.

3.3 Multilingualismus und dessen Auswirkung an südafrikanischen Schulen

Zum Multilingualismus innerhalb der südafrikanischen Gesellschaft und im speziellen an südafrikanischen Schulen gibt es einige wissenschaftliche Untersuchungen. Diese beziehen sich häufig auf Code-Alternation (CA), Code-Mixing (CM), Code-Switching (CS) oder auch *translanguaging* in einigen wenigen ausgewählten Schulen bzw. auch allgemeine Untersuchungen zu CA in Südafrika und anderen afrikanischen Staaten (KADUMA 2005: 31). SLABBERT und FINLAYSON (1999) untersuchten die CA beeinflussenden Faktoren und zeigen auf, wie sich CA in verschiedenen sozio-kulturellen Situationen darstellt und welche Einflüße geographische, sozio-ökonomische, linguistische und sozio-kulturelle Aspekte haben. Daneben dokumentieren POSEL und CASALE (2011) nicht nur die Bedeutung von guten Kenntnissen der Erstsprache der Eltern für einen Erwerb von Englischkenntnissen, sondern vielmehr ist es einer der wichtigsten Einflussfaktoren für den Erwerb von Englischkompetenzen der Kinder. TAYLOR und VON FINTEL (2016: 88) errechneten in ihrer Daten-Analyse der verschiedenen nationalen Evaluationsstudien in Südafrika (siehe Kapitel 6.4.1) den Einfluss der Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache auf die Englisch-Kompetenzen in den folgenden Klassenstufen und fanden eine positive Korrelation.

An zwei Grundschulen in Gauteng analysieren NCOKO, OSMAN und COCKCROFT (2000) CS von multilingualen Grundschülern, auch UYS und VAN DULM (2011) beschreiben die Funktionen von CS in vier Sekundarschulen im Distrikt Siyanda in *Northern Cape*. Dabei heben die Autoren die Vielfalt und den Umfang von CS hervor. Obwohl keine der Schulen in der offiziellen oder wie SCHIFFMAN (2006; 1996) es nennt, in der *overt language policy,* eine Bantusprache durchgehend als *Language of Learning and Teaching* (LoLT) einsetzt (UYS und VAN DULM 2011: 67), finden diese dennoch eine nicht unerhebliche Verwendung in der tatsächlichen, täglichen Sprachenpraxis. ROSE und VAN DULM (2006) untersuchten die Funktionen von CA an Schulen in *Western Cape* mit einem Fokus auf Afrikaans und Englisch. PROBYN (2009: 129) zitiert bei ihrer Darstellung einen der interviewten Lehrer und verwendet dieses Zitat als Teil ihres Titels „*Smuggling the vernacular into the classroom*“. Der Titel deutet bereits das ambivalente Verhältnis der Lehrer zu dieser Vorgehensweise und auch zu ihrer Erstsprache an. Auch NDHLOVU (2015) führt die Häufigkeit von CS und CM in südafrikanischen Unterrichtsstunden an, genau wie FLEISCH (2008: 102 - 111) einen Überblick über verschiedene Studien bietet. PROBYN (2001) untersucht neben CA auch die Selbstwahrnehmung der Lehrer bei der Verwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache und VAN DER WALT (2013: 49 - 56) die Häufigkeit von CA an südafrikanischen Universitäten. COCKCROFT (2016) widmet sich den Unterschieden zwischen monolingualen und bilingualen isiZulu/Englisch-Sprechern und dokumentiert dabei, einhergehend mit internationalen Studien, zum einen die geringeren Vokabelkenntnisse der bilingualen Sprecher in beiden Sprachen und zum anderen aber den insgesamt höheren Vokabelschatz. Andere Autoren zeigen Beispiele von CS zwischen Englisch und isiXhosa und führen die große Bedeutung der individuellen Einstellung jedes einzelnen Lehrers zu Englisch und den anderen beteiligten Sprachen, in diesem Kontext isiXhosa, an (HARMSE 2014; MASHIYI 2011; PROBYN 2009: 130; MADIBA und MABILETJA 2008 und NCOKO, OSMAN und COCKCROFT 2000).

MURRAY (2002) analysiert die unterschiedliche Wahrnehmung von CA bei Verwendung im Sprachenunterricht oder in anderen Unterrichtsstunden und ob dadurch eine positive oder negative Beurteilung verbunden ist. Weitere Studien legen den Fokus auf die Spracheneinstellung gegenüber einer Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache bei Schülern und Eltern mit isiZulu als Erstsprache oder die Spracheneinstellung und Sprachenpraxis von isiZulu im Englischunterricht an einer Sekundarschule (NGIDI 2007; VIRASAMY 1999). Damit beschäftigen sich auch andere Untersuchungen und geben Beispiele von CA zwischen isiXhosa und Englisch, indem diese analysieren in welchen Klassenraumsituationen der Lehrer CA im Unterricht verwendet und herausfanden, dass diese isiXhosa überwiegend bei der Erklärung von komplexen Sachverhalten oder neuen Begriffen einsetzen (LANGENHOVEN 2005: 284; NOMLOMO 2005: 272; BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR 2004: 76 - 79 und MURRAY 2002: 442). Beispiele von CA zwischen Englisch und Tshivenda zeigt MUTHIVHI (2008: 29 - 32) und ebenso auch Unterrichtsbeispiele von Tshivenda (MUTHIVHI 2014; 2013). MAKGATO (2015: 186 - 189) hebt zudem hervor, dass es v. a. in eher ländlichen und homogeneren Schulen zu CA kommt.

BROCK-UTNE (2000: 163 - 164) dokumentiert in diesem Zusammenhang die große Bedeutung afrikanischer, nicht nur südafrikanischer, Eliten und deren Einstellungen zu ihren jeweiligen Afrikanischen Sprachen. Im Allgemeinen analysiert sie in einer Vielzahl an Publikationen (2012; 2010; 2005; 2001) die Bedeutung von Afrikanischen Sprachen in den verschiedenen Bildungssystemen in Sub-Sahara Afrika und hat zumeist Südafrika und Tansania im Fokus. In einer qualitativen Studie mit 40 Teilnehmern untersuchten KAMWANGAMALU und TOVARES (2016) die Spracheneinstellungen in Kenia und Südafrika, wobei überwiegend sehr positive Ansichten für Englisch bestanden und die Bantusprachen nur eine eingeschränkte Verwendung zugesprochen bekamen. Die langfristigen negativen Folgen des *Bantu Education Act* von 1953 auf alle Bantusprachen, nicht nur in Südafrika, zeigen andere Forschungen (WEBB, LAFON und PARE 2010). Da die Bantu-Bildungspolitik ein integraler Bestandteil der Apartheid war, stigmatisiert dies bis heute die Verwendung der Bantusprachen als Unterrichtssprache. Einige Autoren widmen sich der multilingualen Realität an vielen südafrikanischen Schulen und analysieren diese aus vielerlei Gesichtspunkten. Einzelne Autoren fokussierten ihre Untersuchungen auch speziell auf den Mathematik- und Englisch-Unterricht (SETATI, ADLER, REED und BAPOO 2002). Andere Autoren wie SOOKRAJK und JOSHUA (2009) zeigen in ihrer Analyse die Bedeutung von Sprache in einem ländlichen Distrikt in Gauteng. MAKOE (2012) untersuchte bspw. eine städtische Grundschule in Gauteng, um die Auswirkungen von Englisch als Unterrichtssprache auf das Selbstverständnis von Schülern zu untersuchen, die hauptsächlich Bantusprachen sprechen. Der Kommunikation von Schülern in multilingualen Kontexten widmen sich ebenfalls verschiedene Autoren und belegen bspw. wie häufig und umfassend CS und *transliteration* zwischen isiZulu, Englisch und Sesotho bei der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppenarbeit an Sekundarschulen in Südafrika vorkommt (MSIMANGA und LELLIOTT 2014: 1173 - 1174). Auch über den Einfluss von Sprachkompetenz und anderen sozio-ökonomischen Faktoren auf die schulischen Ergebnisse existieren verschiedene Studien. HOWIE (2003) untersuchte diese Einflüsse bei Sekundarschülern

hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen und COCKCROFT (2016) vergleicht die Vokabelkompetenzen bei bi- und monolingualen Schulanfängern in Südafrika. MAREE und ERASMUS (2006) analysieren ebenfalls die mathematischen Kompetenzen von Setswana sprechenden Schülern in der *North West Province*. Dagegen erforscht MAKALELA (2015a) die *translanguaging*-Praktiken und Einstellungen gegenüber den verschiedenen Bantusprachen bei 15 *student teachers*. In ähnlicher Weise untersuchten MAKOE und MCKINNEY (2014) die Spracheneinstellungen an multilingualen Schulen in Gauteng. Viele internationale Forschungen analysieren die Bedeutung von Sprach(en)einstellungen in multilingualen Bildungseinrichtungen bzw. die grundsätzliche Einstellung von Lehrern zu Multilingualismus und multilingualen pädagogischen Ansätzen (HAUKÅS 2016; LIDDICOAT und TAYLOR-LEECH 2015 und EISENCHLAS, SCHALLEY und GUILLEMIN 2015). Dabei zeigt sich die tief verwurzelte Spracheneinstellung des *maximum exposure* vieler Eltern aber auch Lehrer, also die Ansicht nur eine reine und häufige Verwendung einer Sprache führt auch zu dessen Erlernen, so dass deshalb diese Sprache auch Unterrichtssprache sein muss. Diese Ansicht wird in folgendem Beispiel eines Schülers aus Tansania deutlich.

> „He erroneously thinks that the best way to learn a foreign language is to have it as a language of instruction. He seems to think that the more you hear the language around you, the more easily you learn it. This is not necessarily so. The quantity of the input is less important than its comprehensibility“ (BROCK-UTNE 2005: 162).

Diese Forschungen konzentrieren sich keineswegs nur auf Südafrika oder andere multilinguale Staaten in Sub-Sahara Afrika, sondern auch auf europäische, asiatische und latein- bzw. südamerikanische Staaten, da durch Prozesse der Globalisierung und Migration auch ehemals überwiegend monolinguale Bildungssysteme zunehmend multilingual werden.

4 Bereiche und Typen der Sprachenpolitik

Um den Begriff Sprachenpolitik zu verstehen, bedarf es zunächst der Definition des Begriffes Sprache, insbesondere in Abgrenzung zu sprachlicher Varietät, Dialekt oder Soziolekt. Diese Abgrenzungen sind keineswegs trennscharf und stabil, sondern unterliegen Veränderungen. So beeinflussen soziale, politische oder historische Ereignisse und Veränderungen die Einordnung als Sprache, sprachlicher Varietät oder Dialekt. Des Weiteren beeinflusst die Bedeutung einer bestimmten Sprache oder sprachlichen Varietät für die Identität einer bestimmten Gruppe auch deren Betitelung. Dies wurde bspw. nach der Zersplitterung Jugoslawiens in viele verschiedene Staaten sehr deutlich, so dass ehemals zusammengehörige Sprachen zunehmend als verschiedene Sprachen definiert wurden und deren Unterscheidung auch weiter vorangetrieben wurde, bis schließlich auch verschiedene Sprachwissenschaftler diese als unterschiedliche Sprachen definierten. Nachfolgendes Zitat von SPOLSKY (2004: 155 - 156) beschreibt seine Sicht auf diese Entwicklungen sehr anschaulich.

> „The status of Serbo-Croatian is a classic political and linguistic dilemma, with linguists regularly claiming that it is a single language, and governments and speakers regularly claiming the existence of two distinct languages. […] With the breakaway of Croatia and the continued changes in Croatian to differentiate the language, the renaming of Serbo-Croatian as Serbian, even without changes in the language, was obvious and inevitable. […] Similarly, the secession of Bosnia-Herzegovina involved the recognition of Bosnia as a new language."[8]

Zur Unterscheidung von Sprache und Dialekt bzw. sprachlicher Varietät wird zumeist die lexikalische Distanz verwendet. Erst wenn weniger als 80 - 90% der Wörter, exklusive lautlicher Variationen, nicht mehr übereinstimmen, definieren manche Sprachwissenschaftler dies als eine eigenständige Sprache (WUNDERLICH 2015: 11). Der Evolutionsbiologe ATKINSON (2011) vermutete in seinen Forschungen den Ursprung aller Sprachen in Afrika, also eine Art „Ur-" oder „Protosprache", wohingegen andere Sprachwissenschaftler dem wiedersprechen und vielmehr auf die Dynamik von Sprachen hinweisen, da Sprachen in einem sozio-kulturellen und historischen Kontext stehen und sich wechselseitig beeinflussen, also sehr fluide, dynamische Systeme sind (KUCKENBURG 2016: 89 - 104). BLOMMAERT (2005: 390) geht dabei sogar so weit, dass Sprachnamen wie Englisch oder auch Kisuaheli „belong to the realm of folk ideologies of languages". Ähnlich argumentiert auch CANAGARAJAH (2007: 234), indem er auf die Schwierigkeiten der Unterscheidung von verschiedenen sprachlichen Varietäten in multilingualen Kontexten hinweist, zumal sich Identitäten nicht zwingend durch eine standardisierte Sprache, sondern auch durch räumliche Nähe entwickeln.

> "[C]ommunity for local people was based not on unitary languages, but a shared space where many languages live together. In other words, community was conceived in spatial terms, not in linguistic or cultural terms."

Vielmehr verwenden Menschen unterschiedliche sprachliche Varietäten, die sich je nach Verwendung oder Genre, aber auch je nach formalen Aspekten bzgl. der gezielten Auswahl sprachlicher Varietäten unterscheiden können, BLOMMAERT (2005: 393) beschreibt dies als „a *shape* of language: a conglomerate of form and load". SILVERSTEIN (1998: 402) verweist in diesem Zusammenhang zurecht auf den Unterschied zwischen *language community* und *speech community*, ersteres umfasst die grundlegenden sprachlichen Kompetenzen, also das sprachliche Repertoire, letzteres aber diejenigen sprachlichen Varietäten, die das jeweilige Individuum verwendet, so dass sich situationsabhängig durchaus unterschiedliche Konstellationen (Gruppenzugehörigkeiten) ergeben können. Diese Aspekte spielen auch für Südafrika eine bedeutende Rolle und wenn notwendig wird im Laufe der Dissertation darauf hingewiesen. Da Sprache zudem für die individuelle Identität eine große Bedeutung hat, besteht neben diesen messbaren graduellen Unterschieden zwischen Sprachen und sprachlichen Varietäten auch der Einflussfaktor der politischen Identität, so

[8] Bis zum Jahr 2000 (14. Auflage ETHNOLOGUE) wurde Serbokroatisch als eine Sprache geführt. Durch die andauernden linguistischen Veränderungen von serbischer, kroatischer, aber auch von bosniakischer Seite aus, entwickelten sich die Varianten von Serbokroatisch so weit auseinander, dass sie seit der 15. Auflage von Ethnologue als mehrere verschiedene Sprachen aufgeführt werden, so dass der politisch beabsichtigten Teilung auch die linguistische folgte (ETHNOLOGUE 2016a).

dass Sprachen „künstlich“ zusammengeführt, aber auch wieder getrennt werden können.[9] Innerhalb dieser Dissertation werden die Kategorisierungen der ISO 639 übernommen (ISO-3:2007).[10]

Eine Besonderheit der deutschsprachigen Wissenschaftstradition ist es sowohl von Sprachpolitik als auch von Sprachenpolitik zu sprechen, je nachdem ob sich dabei auf eine oder mehrere Sprachen bezogen wird (AMMON 1993: 571), bei aller bestehenden Problematik einer derartig strikten Trennung.[11] In der englischsprachigen Wissenschaft existiert hingegen lediglich der Begriff *language policy* (MARTEN 2016: 16). Sprachenpolitik, auch wenn dies in Deutschland gar nicht oder kaum gesellschaftlich so wahrgenommen wird, betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche. Am nachhaltigsten beeinflussen die Maßnahmen der Sprachenpolitik die jeweiligen Bildungssysteme, aber auch die Medienlandschaft wird stark durch Entscheidungen der Sprachenpolitik beeinflusst. Sprachenpolitik ist demnach ein omnipräsentes Politikfeld, welches unser aller Leben nachhaltig beeinflusst, wissentlich und direkt erkennbar oder eben auch nur indirekt und vage (SCHIFFMAN 1996, 2006; BALDAUF 2006). Gerade durch die wechselseitigen Auswirkungen der Sprachenpolitik auf viele gesellschaftliche Ebenen und verschiedene soziale und historische Gegebenheiten, liegt ein wesentliches Ziel der heutigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprachenpolitik auch in der Analyse seiner historischen Rahmenbedingungen (TAYLOR-LEECH 2007: 26, siehe auch Kap. 5). Daneben ist sich die sprachenpolitische Forschung einig, auch die sozialen Gegebenheiten mit in die Analyse der Sprachenpolitik einzubeziehen, da historische Prozesse untrennbar von sozialen und ökonomischen Entwicklungen zu sehen sind (PENNYCOOK 2000: 50). Nachfolgendes Zitat von ORMAN verdeutlicht diese Omnipräsenz der Sprachenpolitik sehr gut, deren sich viele Menschen gar nicht bewusst sind. In Staaten oder Gesellschaften, in denen Sprachenpolitik ein sensibles und sehr politisches Thema ist, wie u.a. in Südafrika, der Ukraine (SØVIK 2007; KULYK 2013, 2016), den baltischen Staaten (SOLL, SALVET und MASSO 2015, SOLER-CARBONELL, SAARINEN und KIBBERMANN 2016), aber auch im Vereinigten Königreich mit Wales (COUPLAND 2014) oder Schottland (WATT, LLAMAS, DOCHERTY, HALL UND NYCZ 2014), hat Sprachenpolitik eine große Bedeutung.

[9] Auch wenn Details hinsichtlich der genauen Entwicklung von Afrikaans umstritten sind, oder wie es van der WOUDEN und MUYSKEN (2012: 3) formulieren: „details of the genesis of Afrikaans are still being hotly contested“, so entwickelte sich ab Mitte des 17. Jahrhunderts eine modifizierte Form des Niederländischen, welches nach wie vor etwa 90 - 95% des heutigen Afrikaans bildet. Daneben enthält es Elemente aus der englischen, französischen und deutschen Sprache, außerdem wenige Wörter aus dem Portugiesischen, genauso wie wenige Nama-Entlehnungen (ROBERGE 2002: 79; RAIDT 1983: 48). Durch die gezielten Maßnahmen der „*Genootskap van Regte Afrikaners*“ (GRA) wurde Afrikaans zunehmend weiter entwickelt und fand ab 1916 (RAIDT 1983: 2) verstärkt als Kirchensprache Verwendung, bis es schließlich ab 1924 die endgültige Kirchensprache der „*Nederduitse Gereformeerde Kerk*“ (NGK) wurde (RIDGE 2001: 25). Seit 1925 ist Afrikaans als Afrikaans offizielle Sprache der damaligen Südafrikanischen Union (RAIDT 1983: 1-2, siehe auch Kap. 5.1).

[10] Da der Begriff Sprache bzw. dessen Unterscheidung zu Dialekt zum Teil sehr verschieden definiert wird, und bisweilen eher politische als linguistische Erwägungen widerspiegelt, werden die Begriffe Sprache und sprachliche Varietät lediglich dann verwendet, wenn exakt von einer bestimmten Sprache oder deren Varietät entsprechend ISO 639-3:2007 oder in einer Verfassung die Rede ist (ISO, SIL 2007, SIL 2015a). In ISO 639-1: 2002 werden hingegen lediglich die *major languages* aufgeführt, wohingegen ISO 639-3: 2007 alle existierenden und auch *extinct and ancient* Sprachen aufführt (SIl 2015 b).

[11] SCHARNHORST (2009: 10) weist darauf hin, dass eine derartige Unterscheidung zwischen beiden Begriffen keineswegs verabsolutiert werden sollte. In dieser Dissertation wird lediglich der Begriff Sprachenpolitik verwendet.

> "One may have language policy without language planning but no society is without a language policy. This does not necessarily mean, however, that a community's language policy is easily locatable or readily observable" (ORMAN 2008: 40 - 41).

Im weiteren Verlauf werden die verschiedenen Bereiche der Sprachenpolitik genauer dargestellt. Zu Beginn wird in Kapitel 4.1 die Entwicklung der wissenschaftlichen Forschung zur Sprachenpolitik und deren Ziele Gegenstand sein, ehe in Kapitel 4.2 die verschiedenen Ebenen der Sprachenpolitik genauer beschrieben werden. In Kapitel 4.2.1 werden zunächst die Aspekte der Sprachenpraxis behandelt, um daran anschließend in Kapitel 4.2.2 auf den Bereich der Sprachenideologie bzw. Spracheneinstellung genauer einzugehen, in Kapitel 4.2.3 wird abschließend die Sprachenplanung bzw. das Sprachenmanagement als markantester Bereich der Sprachenpolitik detaillierter erläutert. Daran anschließend werden in Kapitel 4.3 beispielhaft verschiedene Typen der Sprachenpolitik in Sub-Sahara Afrika vorgestellt, um dadurch im weiteren Verlauf der Dissertation besser in der Lage sein zu können, die südafrikanische Sprachenpolitik einzuordnen. Zu Beginn beschreibt Kapitel 4.3.1 die allgemeinen Rahmenbedingungen der Sprachenpolitik im afrikanischen Kontext. An dieser Stelle wird insbesondere auf die Rolle der *Organisation of African Unity* (OAU) und heutigen *African Union* (AU) eingegangen. Dabei werden u. a. bedeutende politische Erklärungen und Dokumente, wie bspw. die Asmara-Deklaration, analysiert. Daran anschließend gibt Kapitel 4.3.2 einen Einblick in die Sprachenpolitik des ostafrikanischen Staates Ruanda, ehe in Kapitel 4.3.3 die Sprachenpolitik in Botswana und in Kapitel 4.3.4 die Sprachenpolitik von Malawi überblickshaft beschrieben wird.

4.1 Grundlagen und Ziele der Sprachenpolitik

Der Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sprachenpolitik wird zumeist im Jahr 1959 mit dem Artikel „Planning for a standard language in modern Norway" von Einar HAUGEN (JOHNSON 2013: 27) gesehen.[12] Einige Wissenschaftler, wie u. a. auch SPOLSKY, sehen die Veröffentlichung von Cebollero „A school language policy for Puero Rico" von 1945 als den Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sprachenpolitik (SPOLSKY 2004: 11). Sprachenpolitik selbst wird bereits sehr viel länger betrieben, zumindest aus biblischer Überlieferung bestehen Maßnahmen der Sprachenpolitik bereits seit biblischer bzw. alttestamentarischer Zeit. Beispiele hierfür finden sich im Buch Genesis wieder. Zum einen bekommt Adam den Auftrag, die Tiere zu benennen (GEN 2, 19 - 20) und zum anderen entsteht gesellschaftlicher Multilingualismus erst durch den Turmbau zu Babel (GEN 11,7).

Von Beginn an beschäftigten sich überwiegend englischsprachige Autoren mit Aspekten der Sprachenpolitik. Die sprachenpolitischen Maßnahmen in der Zeit des Nationalsozialismus, wie die

[12] Der Begriff *language planning* wurde nach Aussage von Haugen bereits 1957 von Uriel Weinreich bei einem Seminar an der Columbia University verwendet, aber zum ersten Mal durch HAUGEN 1959 in der wissenschaftlichen Literatur benutzt (COOPER 1989: 29). Unter dem was damals Haugen als *language planning* bezeichnete, wird heute lediglich noch der Teilbereich des *corpus planning* (siehe 2.2.3.1) verstanden, so dass die ursprüngliche Definition durchaus sehr eng war und lediglich einige Teilaspekte der heutigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik umfasste (NEKVAPIL 2011: 875).

bewusste Verwendung von Sprache zu Propagandazwecken oder auch die „Eindeutschung“ von Fremdwörtern diskreditierte die Sprachenpolitik in Deutschland, aber auch eine akademische Beschäftigung damit, über einen sehr langen Zeitraum (MARTEN 2016: 18). Auch wenn es keine allgemeingültige Theorie der Sprachenpolitik gibt (JOHNSON 2013: 26), so sollen nachfolgend die wichtigsten Begrifflichkeiten, konzeptuellen Aspekte und theoretischen Entwicklungen aufgezeigt werden. Insbesondere zu Beginn der akademischen Auseinandersetzung mit der Sprachenpolitik standen überwiegend linguistische Aspekte im Fokus der verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen. Gerade auch vor dem Hintergrund der Dekolonialisierung in den 1950er und 1960er Jahren befasste sich die Wissenschaft v. a. mit der Entwicklung, Verschriftlichung und Standardisierung von verschiedenen indigenen Sprachen (RICENTO 2000a: 197). Als die bekanntesten Theoretiker der Sprachenpolitik beschäftigten sich zu diesem Zeitpunkt KLOSS (1968) und HAUGEN (1983) schwerpunktmäßig mit Aspekten der Kodifizierung und Standardisierung. Während dieser Zeit sahen Wissenschaftler die Ziele der Sprachenpolitik als neutral an und es bestanden einige allgemeine Ansichten bzgl. Aspekte wie Diglossie,[13] Multilingualismus und der Rolle verschiedener Sprachen im Prozess der Entwicklung in den soeben unabhängig gewordenen Staaten. Nachfolgendes Zitat von RICENTO (2000a: 198) verdeutlicht dies sehr nachdrücklich:

> „A consensus view, at least among Western sociolinguists, was that a major European language (usually English or French) should be used for formal and specialized domains while local (indigenous) languages could serve other functions. […] A widely held view among Western(ized) sociolinguistics in this period was that linguistic diversity presented obstacles for national development, while linguistic homogeneity was associated with modernization and Westernization.”

Zu Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik sahen einige Autoren wie FISHMAN (1994; 1973) eine Möglichkeit des *social engineering* und andere Autoren wie TAULI (1968) die Möglichkeit, eine perfekte Sprache zu konstruieren. Dies wurde spätestens ab den 1980er Jahren mehr und mehr verworfen, indem die Komplexität der zahlreichen die Sprachenpolitik beeinflussenden Variablen zunehmend in den Vordergrund rückte (RICENTO 2000a: 201). Erst ab den 1970er Jahren wurde das Betätigungsfeld innerhalb der Sprachenpolitik zunehmend interdisziplinärer und umfasste nicht mehr nur die verschiedenen Bereiche der Sprachwissenschaften. Maßnahmen, die im Bereich der Sprachenpolitik getroffen worden waren, wurden nicht mehr als rein neutrale, pragmatische und einzig wissenschaftlich motivierte Entscheidungen angesehen, sondern vielmehr in einem Beziehungsgeflecht aus ökonomischen, sozialen und politischen Erwägungen verortet. Dadurch wuchs die Überzeugung, dass auch die

[13] Der Begriff beschreibt eine spezifische Form der Zweisprachigkeit, in der es eine klare funktionale Unterscheidung zwischen mind. zwei Sprachen gibt. Eine der beiden Sprachen, die *High-Variety* (H), wird in Domänen wie Beruf, Schule und Medien verwendet, wohingegen die *Low-Variety* (L) meist nur in Familie, Alltagskommunikation und Religion verwendet wird. Eine Diglossie ist somit nicht völlig statisch, sondern nur relativ stabil (FERGUSON 1959: 336), kann aber dennoch zu einem allmählichen *language shift* führen. FERGUSON (1959) unterschied zwischen einer Standardsprache und seinen sprachlichen Varietäten als Diglossie, wobei dies nach FALKNER (1998:1) eher als Monoglossie zu bezeichnen ist und Diglossie die funktionelle Trennung zwischen zwei Sprachen umfasst.

wissenschaftliche Beschäftigung mit sprachenpolitischen Themen „objektiv“ sein sollte (JOHNSON 2013: 30). RICENTO (2006: 8) bezeichnet dementsprechend sprachenpolitische Diskussionen und deren wissenschaftliche Bearbeitung immer *about more than language*. Dennoch sahen nach wie vor auch einige Autoren wie MCGROARTY (1997) Sprachenpolitik vornehmlich als *top-down* und offizielle politische Maßnahme an, die bestimmte öffentliche Sprachpraktiken sicher zu stellen hat. Dieser zunehmende Paradigmenwechsel führte dementsprechend dann auch dazu, dass sich nicht mehr nur Sprachwissenschaftler mit Themen der Sprachenpolitik befassten, sondern verstärkt auch Wissenschaftler aus anderen Fachbereichen. Auf Grund dessen werden Fragestellungen der Sprachenpolitik heutzutage aus sehr vielen verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und berücksichtigen u. a. geographische, historische, ethnologische, ökonomische, juristische, soziologische und politikwissenschaftliche Aspekte (RICENTO 2006: 10 - 23, FOUBERG 2009: 176). Schon früh hob bereits COBARRUBIAS die Tatsache hervor, dass Sprachenpolitik, aber auch die wissenschaftliche Beschäftigung damit, keineswegs neutral sei.

> „[C]ertain tasks of language planners, language policy makers, educators, legislators, and others involved in changing the status of language or language variety are not philosophically neutral“ COBARRUBIAS (1983: 41).

Dies führte dazu, dass Themen und Fragestellungen innerhalb des Forschungsgebietes der Sprachenpolitik heute sehr vielfältig sind. Neben zahlreichen sprachwissenschaftlichen Studien, die bspw. Entwicklungen und Veränderungen von Sprachen in einer globalisierten Welt thematisieren, gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen hinsichtlich der Standardisierung von indigenen Sprachen, der Umsetzung von Sprachenpolitik in verschiedenen Bildungssystemen, der medialen Sprachenpolitik oder auch des Einflusses von Sprachenpolitik auf Prozesse des *Nation-Building* oder Aspekte des alltäglichen Lebens, wie bspw. die Sprachenpolitik innerhalb verschiedener Gesundheitssysteme. Gerade seit den 1990er Jahren wurden zunehmend Definitionen erweitert, modifiziert oder bisweilen von einigen Autoren auch grundsätzlich in Frage gestellt, wie bspw. „Muttersprache“[14] oder „native speaker“[15] (FASOLD 1992) und die Forschung wurde immer interdisziplinärer[16]. Aspekte wie Sprachenökologie (KAPLAN und BALDAUF 1997, MÜHLHÄUSLER 2000),[17] Sprachenrechte (MAY 2001, 2006), *Linguicism* (SKUTNABB - KANGAS 1986), *Linguistic Human Rights* (LHR) (SKUTNABB - KANGAS 2006, 2007) oder auch die Bedeutung von Englisch und anderen Sprachen im globalen Kontext (PENNYCOOK 1998, RICENTO 2000b, MAURAIS und MORRIS 2003) zeigen die

[14] Anstelle des Begriffes „Muttersprache“ wird in der Literatur bisweilen der Begriff „Erstsprache“ („First Language“ / L1) verwendet. In dieser Dissertation werden beide Begriffe verwendet und im Falle von Südafrika zudem der Begriff „Home Language“ (siehe Kapitel 6.2).

[15] In diesem Zusammenhang veröffentlichte PAIKEDAY 1985 die plakative Publikation „The Native Speaker is Dead“.

[16] Für einen sehr guten historischen Überblick eignet sich RICENTO 2000a, 2006.

[17] Auch wenn HAUGEN bereits 1972 diesen Begriff definierte, deutet er in diesem Zusammenhang auf einen Artikel von Carl und Frances VOEGELIN aus dem Jahr 1964 hin, indem diese bereits Sprachenökologie definierten: „[I]n linguistic ecology, one begins not with a particular language but with a particular area, not with selective attention to a few languages but with comprehensive attention to all the languages in the area“ (VOEGELIN und VOEGELIN 1964: 2). Für eine gute Einordnung von Haugen’s „The Ecology of Language“ bietet sich ELIASSON (2015) an.

wachsende Interdisziplinarität. LADEFOGED (1992: 810) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass es sehr paternalistisch von Sprachwissenschaftlern sei, anzunehmen genau zu wissen, welche Sprache für eine Gesellschaft das Beste sei. RICENTO (2000a: 204) merkt dabei an, dass der Gegensatz „benefits of bio/linguistic diversity“ versus „language loss is natural“ zu kurz gegriffen sei.

Auch wenn nach wie vor eine Vielzahl an Definitionen hinsichtlich Sprachenpolitik und deren Struktur, Aufgaben und Zielen vorliegen, so gibt es auch einige allgemein akzeptierte Annahmen. Diese beinhalten neben der Übereinstimmung, dass sprachenpolitische Maßnahmen versuchen, die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Sprachenverhaltensweisen zu beeinflussen (COOPER 1989), auch die Tatsache, dass sprachenpolitische Maßnahmen zwar beabsichtigt, aber nicht immer zwingend offen zu erkennen sind (RUBIN und JERNUDD 1971). So sind alle sprachenpolitischen Maßnahmen auf die Zukunft gerichtet und zweckorientiert, können zugleich aber auch widerstrebende Ziele haben (KAPLAN und BALDAUF 1997). Eine der wesentlichen allgemeinen Übereinstimmungen in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik liegt in der Tatsache, dass diese nicht ohne Berücksichtigung des sozialen und historischen Kontextes analysiert werden kann (COOPER 1989: 183). MARTEN (2016: 18) sieht eine Abgrenzung von Sprachenpolitik und Sprachenplanung als problematisch an und ist vielmehr der Ansicht, beide Begriffe heutzutage nahezu synonym verwenden zu können. BALDAUF (2006: 149) hingegen unterscheidet zwischen Sprachenpolitik als Plan und Sprachenplanung/Sprachenmanagement als Umsetzung des Plans. In dieser Arbeit wird neben BALDAUF (2006) der Auffassung von SPOLSKY (2004) oder auch ORMAN (2008) gefolgt, da gerade im Falle von Südafrika Unterschiede sehr gut erkennbar sind und zudem auch der Begriff Sprachenplanung durch Sprachenmanagement ersetzt wurde (siehe Kap. 4.2.3, JERNUDD und NEUSTUPNÝ 1987). Diese Auffassung vertritt auch TAYLOR-LEECH (2007: 25) indem sie aufführt:

> „The relationship between language policy and language planning is complex and the boundaries between them are often blurred. The terms are not interchangeable but the relationship between them is difficult to distinguish. Certainly the reality is that the one cannot succeed without the other.”

Nach SPOLSKY (2004) und ORMAN (2008) setzt sich die Sprachenpolitik aus den drei Bereichen Sprachenideologie/Spracheneinstellung, Sprachenplanung/Sprachenmanagement und Sprachenpraxis zusammen, diese werden im folgenden Kapitel 4.2 detaillierter vorgestellt.

4.2 Bereiche der Sprachenpolitik

Die Abbildung 13 zeigt die Bestandteile bzw. Zusammensetzung der Sprachenpolitik. Diese einzelnen Bereiche der Sprachenpolitik überschneiden sich und eine vollständige trennscharfe Abgrenzung ist deshalb nicht möglich, vielmehr besteht eine wechselseitige Beeinflussung der Teilbereiche. MARTEN (2016: 27) weist auf diese Überschneidung zurecht hin und benennt Spracherwerbsplanung als „streng genommen Teil der Implementierung der Statusplanung“, auch wenn eine eigenständige Betrachtung dieser Bereiche sinnvoll ist. Somit besteht Sprachenpolitik aus den drei Teilbereichen

Sprachenpraxis (2.2.1), Spracheneinstellung (2.2.2) und Sprachenmanagement (2.2.3). Sprachenmanagement wiederum gliedert sich erneut in drei Teilbereiche auf, wobei diese Teilbereiche in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehen. Statusplanung (2.2.3.1), Korpusplanung (2.2.3.2) und Spracherwerbsplanung (2.2.3.3) bilden zusammen den Bereich Sprachenmanagement (JOHNSON 2013: 122 - 123).

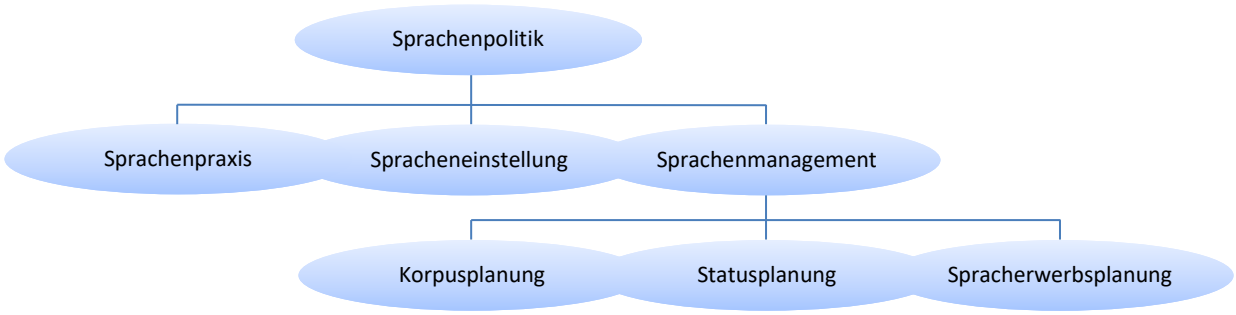


Abb. 13: Bereiche der Sprachenpolitik
Quelle: Michael M. Kretzer verändert nach SPOLSKY (2007: 198, 202) und HORNBERGER (2006: 29).

Dagegen sehen andere Autoren wie TAYLOR-LEECH (2007: 27) oder BALDAUF (2005: 962) mit *prestige planning* noch eine vierte Kategorie, die HAARMANN (1990) hinzufügte und alle Maßnahmen umfasst, die einer Sprache oder sprachlichen Varietät ein besseres Ansehen gegenüber anderen Sprachen geben sollen. BALDAUF (2004) verwendet mitunter auch den Begriff *image planning* und deutet zugleich darauf hin, dass dieser Begriff innerhalb des Sprachenmanagements nur ein gering elaborierter Bereich ist, der zudem nur von wenigen Autoren als eigenen Unterpunkt genannt wird. MARTEN (2016: 26) unterscheidet zwischen Spracherwerbsplanung (*acquisition planning*) und Sprachgebrauchsplanung (*usage planning*). In dieser Dissertation wird auf solche Unterscheidungen verzichtet, da deren Aspekte bereits in den anderen Bereichen entsprechend vertreten sind.

4.2.1 Sprachenpraxis

Der Begriff Sprachenpraxis umfasst alle Erklärungen hinsichtlich der Verwendung oder eben Nicht-Verwendung einer bestimmten Sprache bzw. Sprachenvariante in bestimmten sozialen Situationen. FISHMAN gilt in diesem Zusammenhang als Pionier und wegbereitender Wissenschaftler, der sich mit der Soziologie von Sprache(n) befasste. FISHMAN versuchte Erklärungen zu finden, wie Sprachen innerhalb verschiedener sozialer Gegebenheiten eingesetzt werden (FISHMAN 1968: 3 - 16). Die individuelle Sprachenpraxis variiert in unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten, aber auch innerhalb einer sozialen Situation, da die Sprachenpraxis abhängig ist, wer mit wem und warum kommuniziert. Nachfolgendes Zitat von FISHMAN verdeutlicht diese Vielschichtigkeit in sozialen Interaktionen sehr nachhaltig.

> „Thus, the ultimate goal of sociolinguistic description is to indicate who uses (speaks, writes, etc.) what variety (pure, mixed, etc.) of what languages (development type,

recognition type), with whom (role, relationship) and when (situations, contexts)“ (FISHMAN 1970: 68).

Da die Sprachenpraxis eine individuelle und situationsabhängige Entscheidung ist, kann diese auch dadurch von der offiziellen Sprachenpolitik des jeweiligen Staates und/oder einer jeweiligen Institution abweichen. SCHIFFMAN untersuchte diese Aspekte und unterschied zwischen der offiziellen und offenen Sprachenpolitik (*overt language policy*) und den verdeckten Sprachenpraktiken (*covert language practices*), welche auf individueller Ebene vorliegen können und/oder auch auf der Ebene der jeweiligen Institution (SCHIFFMAN 1996, 2006). Auch BALDAUF differenzierte zwischen einer formellen und offenen Sprachenpolitik und einer eher verdeckten und nicht präzise formulierten Sprachenpolitik, indem er ausführte:

> „Language policy may be realised in very formal (overt) language planning documents and pronouncements (e.g. constitutions, legislations, policy statements, educational directives) which can be either symbolic or substantive in form, in informal statements of intent (i.e. in the discourse of language, politics and society), or may be left unstated (covert)” BALDAUF (2006: 149).

Die Sprachenpraxis umfasst auch die Forschungen hinsichtlich des sogenannten *Code-Switching* (CS) oder *Code-Mixing (CM)*. CS beinhaltet einen Wechsel zwischen mindestens zwei Sprachen oder sprachlichen Varietäten innerhalb eines Satzes oder während eines Gesprächs (VOGT 1954: 368 - 369). Bei CM ist die grammatikalische Struktur der beiden Sprachen hingegen sehr ähnlich und es fehlt eine klare Matrixsprache bzw. es werden grammatikalische Regeln von einer Sprache auf die andere Sprache transferiert, d. h. es finden nur verhältnismäßig geringfügige Modifikationen und im Gegensatz zum CS keine thematische. Veränderungen statt (WARDHAUGH 1993: 100 - 103). Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wird in der Wissenschaft CS verwendet, umfasst dabei aber sowohl CS als auch CM. Innerhalb dieser Dissertation wird deshalb der Begriff *Code-Alternation* (CA) bevorzugt und verwendet, um alle Alternationen zwischen Sprachen und sprachlichen Varietäten abzudecken. CA umfasst also CS und CM und lässt dies durch den eigenständigen Begriff CA erkennen (MUSK 2010: 185). CS wird insbesondere in multilingualen und heterogenen Kontexten verwendet, indem der Sprecher und die Rezipienten über mehrere Sprachen bzw. Sprachenvarianten verfügen, zwischen denen diese im Verlauf des Kommunikationsprozesses wechseln können. Dies kann sowohl verschiedene Wörter bzw. den Einschub von Wörtern aus einer anderen Sprache oder Sprachenvariante im Gesprächsverlauf bedeuten als auch das (mehrfache) Wechseln zwischen längeren Versatzstücken des Gespräches oder nach einzelnen Sätzen (CLEGG und AFITSKA 2011: 62). CA ist nicht nur abhängig von der jeweiligen Kompetenz der am Gespräch beteiligten Personen, sondern auch von der Spracheneinstellung der beteiligten Personen. Spracheneinstellung, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene, und Sprachenpraxis stehen in einer reziproken Beziehung und beeinflussen sich dementsprechend gegenseitig.

4.2.2 Sprachenideologie bzw. Spracheneinstellung

Spracheneinstellung bzw. Sprachenideologie[18] beschreibt die Einstellung einer Gesellschaft, einer bestimmten sozialen Gruppe oder von Individuen hinsichtlich bestimmter Sprachen oder Sprachenvarianten bzw. auch das Vorhandensein von Vorstellungen hinsichtlich Sprachen und deren Funktionsfähigkeiten. Gerade gegenüber indigenen oder kreolischen Sprachen und auch gegenüber Pidgin-Sprachen bestehen einige sehr negative Perzeptionen hinsichtlich ihrer eingeschränkten Einsatzfähigkeit als Schriftsprache oder für bestimmte, v. a. technische Bereiche (GARRETT 2010: 10). Dies betrifft auch die Einstellungen einer Gesellschaft zu verschiedenen sprachlichen Varietäten, so werden meist bairisch und norddeutsch in Deutschland positiv wahrgenommen, wohingegen sächsisch eher negative Zuschreibungen aufweist (GÄRTIG, PLEWNIA und ROTHE 2010). AJZEN'S (2005: 4) Definition *attitude* drückt sehr pointiert die wesentlichen Charakteristika aus, die die Einstellung einer Person umfasst, indem er ausführt: „[an attitude is] a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event". Für BAKER (1992: 12 - 13) setzt sich die Einstellung aus den drei Komponenten *cognition, affect* und *readiness for action* zusammen. *Cognition* umfasst dabei die Gedanken, *affect* die Emotionen bzgl. eines Objektes oder Sachverhaltes und *readiness for action* beinhaltet inwiefern daraus eine aktive Verhaltensänderung folgt.

In diesem Zusammenhang sah RUIZ (1984) gesamtgesellschaftlich drei verschiedene Einstellungen bzgl. Multilingualismus vorliegen. Multilingualismus und gesamtgesellschaftliche Vielfalt wird zumeist als Problem,[19] Sprache und Multilingualismus als ein Recht (hierzu auch SKUTNABB-KANGAS mit den LHRs) oder Sprachen als gesellschaftliche Ressourcen gesehen. Nach wie vor besitzt gesamtgesellschaftlich die Herdersche Ideologie „ein Staat - ein Volk - eine Sprache" mit ihrem global existierenden Einfluss auf Sprachenpolitiken gerade in den Ländern des Südens eine sehr ausgeprägte Bedeutung (MOKIBELO 2014: 426).[20] HORNBERGER hebt in diesem Kontext die relativ neuzeitliche Bedeutung für viele Staaten hervor, da in der Vergangenheit große Imperien multilingual waren und gegenwärtige Entwicklungen dieser Ideologie widersprechen, auch wenn sie nach wie vor eine große Präsenz und Wirkung aufweist.

> „[T]he one language - one nation equation […] is a relatively recent phenomenon when seen against the backdrop of human history. Referring not only to the Greek, Roman, Eztec, and Inca empires of ancient times, but also to the more recent Austro-Hungarian and Ottoman empires. […] Furthermore, in our day, twin pressures of globalization and

[18] In dieser Dissertation wird der Begriff Spracheneinstellung verwendet, da Sprachenideologie bzw. Ideologie im Allgemeinen, eher nach einer starren, kodifizierten Gruppennorm klingt bzw. auf individueller Ebene nach einer grundlegenden Lebenseinstellung, wohingegen Einstellung (*attitude*) eher sehr spezifisch auf individuelle Aspekte abzielt (BAKER 1992: 14 - 15).

[19] Einar HAUGEN merkte in seinem Artikel „The Curse of Babel" dementsprechend zurecht an: „language diversity is not a problem unless it is used as a basis for discrimination" (1973: 40).

[20] KÜPER (2003: 97) merkt in diesem Kontext an, dass in Sub-Sahara Afrika gerade diejenigen Staaten, deren ethno-linguistische Zusammensetzung monolingual sind (Burundi, Ruanda und Somalia), aus einer Vielzahl von Gründen durchaus beachtliche Probleme haben ihre nationale Einheit zu wahren (siehe auch ABDI 2002: 161). Daher ist dieser Nexus zwischen Monolingualismus und *Nation-Building* keineswegs zwingend gegeben.

> ethnic fragmentation exert pressures on the one language - one nation ideology" HORNBERGER (2002: 31).

Diese Bedeutung der individuellen Spracheneinstellung hilft zu verstehen, warum bspw. CA in bestimmten sozialen Situationen verwendet oder warum CA in anderen Situationen nicht verwendet wird. Besonders hinsichtlich CA gibt es von Seiten vieler monolingualer Personen negative Einstellungen, was sich u. a. auch in Begriffen wie „Tex-Mex", „Franglais" oder „Denglish" widerspiegelt (GARRETT 2010: 11). Dementgegen kann gerade mittels CA die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen durch den Sprecher signalisiert werden und so existieren durchaus auch gesellschaftlich positive Konnotationen für CA. Zu Sub-Sahara Afrika liegen hinsichtlich der Spracheneinstellung gegenüber den indigenen Sprachen und den ehemaligen Kolonialsprachen viele Forschungsergebnisse vor. Insbesondere die Frage der Verwendung von Englisch oder einer indigenen Sprache wird von sehr vielen sozialen Grundeinstellungen bestimmt, die es sowohl in verschiedenen sozialen Gruppierungen als auch in unterschiedlichen regionalen Kontexten gibt. Häufig wird dabei Englisch als „neutrale" Sprache angesehen, daneben existiert aber auch die Einstellung, dass lediglich Englisch oder andere europäische Kolonialsprachen für mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Sachverhalte, wie bspw. Klimawandel, Energie oder andere Bereiche geeignet ist (KASULE und MAPOLELO 2005: 609 - 610). So finden sich auch in vielen Schulen in Botswana (siehe Kapitel 4.3.3) oder auch in Südafrika (siehe Kapitel 7) Hinweise darauf, nur Englisch zu verwenden (BATSALELWANG und KAMWENDO 2013: 213).

Eine bewusste oder auch unbewusste Spracheneinstellung beeinflusst nicht nur die tägliche Sprachenpraxis, sondern auch die gesamte Gestaltung der jeweiligen Sprachenpolitik, da auch die politischen Entscheidungsträger keineswegs eine vollständige Neutralität gegenüber den verschiedenen Sprachen haben und nach rein pragmatischen oder wissenschaftlich fundierten Kenntnissen sprachenpolitische Entscheidungen treffen. Insbesondere im Bereich der Bildung gibt es zahlreiche Untersuchungen hinsichtlich des Einflusses von Spracheneinstellung auf die jeweilige Sprachenpraxis und Sprachenpolitik. Diese betreffen u. a. Spracheneinstellungen von Lehrern und Schülern, aber auch Angehörige von Minderheiten oder Schüler mit einem Migrationshintergrund (u. a. NKWE und MARUNGUDZI 2015; NDHLOVU 2015; LETSHOLO 2009; BROWN 2010; WEBBER 1979). Spracheneinstellung und Sprachenpraxis beeinflussen die Implementierung der Sprachenpolitik sehr nachhaltig, da sie die Maßnahmen des Sprachenmanagements in ihren jeweiligen Institutionen und auch im privaten Umfeld umsetzen können oder aber auch durch eine andere Sprachenpraxis die Maßnahmen des Sprachenmanagements erschweren oder ggf. gar konterkarieren können.

4.2.3 Sprachenmanagement

Der Begriff Sprachenmanagement (*language management*) wurde 1987 von JERNUDD und NEUSTUPNÝ eingeführt und ersetzte den zuvor verwendeten und geläufigen Begriff der Sprachenplanung. Schon früher wurde die Formulierung „management of linguistic innovation" verwendet (KARAM 1974: 118),

so dass dies bereits auf die Komplexität und vielfältigen Prozesse in Zusammenhang mit Sprache und dessen „Planung“ betreffend hindeutete.[21] Die diesem begrifflichen Wandel zu Grunde liegende Idee war, die Vielfalt und Komplexität der Sprachenpolitik deutlicher werden zu lassen, da der Begriff Sprachenplanung (*language planning*) (fälschlicherweise) suggerierte, dass alle Bereiche der Sprachenpolitik planbar und vorhersehbar sind und dementsprechend Sprachenpolitik „geplant“ werden kann. Durch den Wechsel des Begriffes von Sprachenplanung zu Sprachenmanagement wurde die Komplexität und teilweise auch Unplanbarkeit der Sprachenpolitik, bspw. durch unvorhersehbare Entwicklungen, erkennbar hervorgehoben (SPOLSKY 2007: 202). Zudem verändert sich Sprache ständig und ist ein dynamisches, soziales Konstrukt (MARTEN 2016: 21), so dass Sprachenmanagement dies erheblich besser ausdrückt. Sprachenmanagement setzt sich aus den drei Teilbestandteilen Statusplanung (*status planning),* Korpusplanung *(corpus planning)* und Spracherwerbsplanung (*acquisition planning)* zusammen. Heinz KLOSS führte bereits 1968 die Begriffe *status planning* und *corpus planning* ein (KLOSS 1968: 69 - 85), wohingegen der Begriff *acquisition planning* erst von COOPER 1989 dem Sprachenmanagement hinzugefügt wurde (COOPER 1989). Dadurch wurden Aspekte der Sprachenpolitik, die sich auf das Lehren und Lernen von Sprache(n) beziehen zunehmend bedeutender in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik und dessen Nexus mit den Bildungssystemen (NEKVAPIL 2011: 877).

Häufig wird Sprachenmanagement auf dem Makro-Level analysiert, also auf staatlicher Ebene (LIDDICOAT und BALDAUF 2008: 3; BALDAUF 2006: 148). Die darunterliegenden Initiativen auf dem Meso-Level (also Provinzen oder andere größere Gebietskörperschaften) werden weit seltener untersucht. Dies trifft noch stärker auf das Mikro-Level zu, also der jeweiligen Schule, Behörde oder auch zivilgesellschaftlichen Organisation, wobei sich dies durchaus auch gewandelt hat, wie die Darstellung der wissenschaftlichen Literatur in Kapitel 3 am Beispiel von Südafrika zeigt. Im Rahmen dieser Dissertation werden sowohl drei Provinzen miteinander verglichen (Meso-Level) als auch insbesondere die Umsetzung der Sprachenpolitik in den jeweiligen Schulen (Mikro-Level). Da es auf der Mikro-Level-Ebene sehr viele verschiedene Akteure im Bereich der Sprachenpolitik gibt, bspw. an einer Schule die jeweiligen Lehrer, Schüler, das Schulmanagement, die Eltern oder Erziehungsberechtigten, die verschiedenen Lehrergewerkschaften, das lokale Bildungsministerium, die Schulbehörde, verschiedene Schulverlage u. a., ist eine Analyse auf der Mikro-Level-Ebene immer nur eine Betrachtung von Teilaspekten.

> „Thus, any survey of the agents of micro language planning must necessarily be incomplete because of the diversity of potential groups who need to engage in language” (LIDDICOAT und BALDAUF 2008: 5).

Des Weiteren gibt es gerade durch die Vielfalt der Akteure auf der Mikro-Ebene auch „‘unplanned‘ language policy and planning“ (BALDAUF 1994: 83), da letztlich jeder Lehrer in jeder einzelnen

[21] NEKVAPIL (2016) liefert einen sehr guten Überblick über die Entwicklung des Begriffs Sprachenmanagements, wie auch über bestehende Unterschiede hinsichtlich der Definition des Begriffs Sprachenmanagements.

Unterrichtsstunde Sprachenpolitik entsprechend den Vorgaben umsetzen kann oder dies modifiziert vornimmt.

4.2.3.1 Statusplanung

Der Begriff Statusplanung (*status planning)* umfasst alle politischen Maßnahmen, die den rechtlichen Status einer Sprache betreffen. Charakteristisches Merkmal der Statusplanung ist für LO BIANCO (1988: 29) ein Gesetz oder Hinweis in der Verfassung, wodurch eine Sprache zur Offiziellen erklärt und bisweilen auch deren öffentliche Verwendung eingefordert wird. Insbesondere zu Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Sprachenpolitik wurden Maßnahmen der Status- und Korpusplanung als strikt trennbare und neutrale Aktivitäten gesehen (RICENTO 2000a: 200), was allerdings später revidiert wurde (RICENTO 2000a: 203). HAUGEN (1983: 273) entwickelte dies weiter, wobei er im Rahmen der Sprachenplanung *selection* und *implementation* als Schritte der Statusplanung definierte und *codification* und *elaboration* als Maßnahmen der Korpusplanung. Nach CRYSTAL bestimmt eine Statusplanung die Stellung der Sprachen zueinander, indem bestimmte Sprachen einen offiziellen Status, einen Minderheitenschutz oder eben keine derartigen rechtlichen Privilegien erhalten (CRYSTAL 2003: 358). Eine Sprache oder Sprachen kann oder können somit zur oder zu offiziellen Sprache(n) erklärt werden oder auch nur einen gesetzlich garantierten Schutz erfahren. Im Falle von Südafrika befinden sich bspw. derartige Festlegungen in Artikel 6 der südafrikanischen Verfassung, die elf Sprachen zu den offiziellen Sprachen des Landes erklärt und weitere unter Schutz stellt (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996: Art. 6, siehe Kapitel 5.4). Die neue Verfassung von Simbabwe aus 2013 nennt 16 offizielle Sprachen (PARLIAMENT OF ZIMBABWE 2017: Art. 6). Wie NKWE und MARUNGUDZI anmerken, haben eine Vielzahl dieser Sprachen lediglich eine Aufwertung des Status in der Verfassung erfahren, in der Realität hat sich allerdings bisher wenig bis gar nichts geändert.

> „The new constitution of Zimbabwe adopted in 2013 states that there are 16 'officially recognised languages', though a good number of these, formerly known as 'minority languages', are yet to enjoy official status in a practical sense" NKWE und MARUNGUDZI (2015: 46).

Es können auch weitere gesetzliche Regeln existieren, die die Verwendung von Sprachen in Bildungssystemen regulieren, wie im Falle von Südafrika die *School Governing Bodies* (SGBs) (siehe Kapitel 6). Daneben gibt es aber auch Reglementierungen im Hinblick auf öffentliche Beschilderungen oder auch den Medien. Diese beschränken sich nicht nur auf verschiedene multilinguale, polyethnische Gesellschaften in Sub-Sahara Afrika, sondern finden auch in vielen europäischen Staaten Anwendung. Um bspw. die gälische Sprache in Schottland zu fördern und deren Gebrauch auszuweiten, erließ das schottische Parlament 2005 den *Gaelic Language (Scotland) Act,* der präzise Vorgaben hinsichtlich der allmählichen zweisprachigen Beschilderung und des Einsatzes der gälischen Sprache in bestimmten Gebieten Schottlands festlegt (BÒRD NA GÀIDHLIG

2016). Durch den *Gaelic Language Act* erhielt Gälisch denselben Status wie Englisch und wurde offizielle Sprache (SCOTTISH GOVERNMENT 2010). Neben dem Verfassen von 5-jährigen *Gaelic Language Plans,* soll auch die öffentliche Sichtbarkeit der gälischen Sprache erhöht werden. Dieser Aufgabe widmet sich der *Bòrd na Gàidhlig*. Auf Grund dessen stehen in diesem Zusammenhang bereits Status- und Spracherwerbsplanung in sehr enger Beziehung zueinander.

Nach STEWART stellen die folgenden Funktionen das Ziel aller Maßnahmen der Statusplanung dar. Diese Funktionen, die alle Bereiche des Lebens umfassen, sind: Offizielle Sprache (national), provinzielle Verwendung, Sprache der weitreichenden Kommunikation, internationale Sprache, die Sprache, die in der Hauptstadt Verwendung findet, eine in bestimmten Gruppen verwendete Sprache, die Unterrichtssprache im Bildungssystem, als Schulfach, innerhalb der Literatur oder auf religiöser Ebene eingesetzte Sprache (STEWART 1968). Gerade der Bereich des Bildungssystems ist an dieser Stelle für den Status einer Sprache sehr entscheidend (TOLLEFSON 2013: 301 - 310). Eine oder mehrere Sprachen zu offiziellen Sprachen zu erklären, hat durchaus eine sehr wichtige Bedeutung für die Stellung dieser Sprache in Bezug zu den anderen Sprachen eines Staates. Denn der Status „Unterrichtssprache“ oder „Unterrichtsfach“ erfordert zwingend auch Maßnahmen zur Umsetzung dieser politischen Entscheidung. Auf Grund dessen hat diese Entscheidung weitreichende und nachhaltige Auswirkungen, die erkennbar über die reine Statusplanung hinausgehen. Wenn eine Sprache Unterrichtssprache wird, also *Language of Learning and Teaching (LoLT),* so hat dies erhebliche Auswirkungen auf die Korpusplanung und auch auf die Spracherwerbsplanung, da nur Sprachen im Bildungssystem eingesetzt werden können, die über eine standardisierte Verschriftlichung verfügen.

4.2.3.2 Korpusplanung

Der Begriff Korpusplanung (*corpus planning)* beschreibt alle Maßnahmen, die die Form bzw. die Gestalt einer Sprache betreffen. Dementsprechend umfassen die Entwicklung von Standards in der Grammatik, aber auch von Regeln in der Orthographie die wesentlichen Grundlagen der Korpusplanung, sie dienen also der Normierung einer bestimmten sprachlichen Varietät (MARTEN 2016: 25). Maßnahmen der Korpusplanung können daher sehr unterschiedlich aussehen, da diese abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand einer Sprache sind. Heinz KLOSS entwickelte sechs Entwicklungsstufen von Sprachen (KLOSS 1968: 78). Zur ersten Gruppe, den sogenannten *mature standard languages,* gehören Sprachen, die zum einen verschriftlicht und standardisiert sind und dies zum anderen bereits vor längerer Zeit geschehen ist. Diese werden als gereifte standardisierte und verschriftlichte Sprachen bezeichnet, dazu gehören u. a. Afrikaans, Kisuaheli, Japanisch, Deutsch, Englisch und Französisch oder jede andere größere europäische Sprache. Die zweite Gruppe, die *small-group standard languages*, verfügt über identische Zuordnungsmerkmale wie die erste Gruppe, aber ihre Sprecherzahl ist kleiner. Beispiele für diese Gruppe sind Isländisch oder auch die baltischen Sprachen. Zur dritten Gruppe, den *archaic standard languages*, gehören unter anderem Latein und

Altgriechisch. Hierbei handelt es sich um Sprachen, die zwar vollständig verschriftlicht und standardisiert sind, deren alltägliche Verwendung aber schon länger zurück liegt. Die vierte Gruppe umfasst alle *young standard languages*, wie bspw. Chichewa, isiZulu, Kinyarwanda oder Setswana. Es handelt sich hierbei um Sprachen, deren Verschriftlichung, aber vor allem deren Standardisierung noch nicht sehr lange zurück liegt und es bisher auch nur wenig Literatur in diesen Sprachen gibt, die eine Standardisierung weiter verstetigen könnte. Die fünfte Gruppe, die *unstandardized alphabetized languages*, vereint alle verschriftlichten, aber bisher noch nicht standardisierten Sprachen, so dass bspw. verschiedene Varianten ein und derselben Sprache existieren und diese um die Anerkennung als Standardsprache konkurrieren oder hinsichtlich der Schreibweisen von bestimmten Wörtern noch keine Einigung vorliegt. Beispiele für diese Sprachen sind unter anderem verschiedene Khoe-Kwadi Sprachen, wie ||Gana, Naro, Khoekhoe, ||Ani oder |Gwi (ETHNOLOGUE 2016b). Die sechste und letzte Gruppe umfasst alle Sprachen die bisher nicht verschriftlicht sind und als *preliterate languages* bezeichnet werden. Zu dieser Gruppe gehören sehr viele indigene Sprachen Afrikas, aber auch Nord- und Südamerikas. Charakteristisch für diese Gruppe ist die geringe Anzahl und das meist sehr fortgeschrittene Alter der Sprecher, so dass der Fortbestand dieser Sprachen sogar gänzlich gefährdet ist. Die Übergänge zwischen diesen Gruppen sind fließend und es gibt keine vollständig klaren und unverrückbaren Kriterien hinsichtlich einer Einordnung von Sprachen in diese sechs Entwicklungsstufen. Maßnahmen der Korpusplanung orientieren sich entlang der jeweiligen Entwicklungsstufe einer Sprache, so dass Sprachen der sechsten Gruppe zunächst ein Alphabet und/oder eine Orthographie benötigen, um diese zu verschriftlichen, wohingegen Sprachen der fünften Gruppe vor allem standardisierte Wörterbücher für alle Bereiche des Lebens benötigen. Diejenigen Sprachen der vierten Gruppe sind auf eine fortlaufende Standardisierung und Weiterentwicklung der Orthographie angewiesen, insbesondere in technischen oder anderen wissenschaftlichen Bereichen. Häufig übernehmen diese Maßnahmen staatliche Institutionen, wie die *Pan South African Language Board (PanSALB)* in Südafrika (siehe Kapitel 5.4) oder auch zivilgesellschaftliche Organisationen wie die *Kamanakao Association (KA)* in Botswana (siehe Kapitel 4.3.3). Auf Grund dessen befinden sich die verschiedenen Akteure auf unterschiedlichen Ebenen. Neben den staatlichen Institutionen auf dem Makro-Level, gibt es auch eine Vielzahl von zivilgesellschaftlichen Organisationen auf dem Mikro-Level. Insbesondere die Verzahnung zwischen Makro- und Mikro-Level spielt für eine Implementierung der Sprachenpolitik eine wichtige Rolle. LIDDICOAT und BALDAUF (2008: 11) heben diese enge Beziehung im folgenden Zitat hervor, so dass auch in dieser Dissertation dementsprechend die Implementierung der Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level analysiert wird (siehe Kapitel 7).

> „[L]anguage planning [management] at macro levels is implemented in local contexts in response to local conditions. A macro-level institution may establish norms and expectations for the ways in which languages are used in local communities, but how this is realised is dependent on decisions made at other levels. No macro-level policy is transmitted directly and unmodified to a local context."

Diese entwickeln entweder vollständig neue indigene Wörter für bestimmte technische Begriffe oder entwickeln Begriffe auf Grundlage der oder einer dominanten Sprache, meist der ehemaligen Kolonialsprache. Beispielsweise heißt der Begriff „*Venster*“ in Anlehnung an Afrikaans in Setswana „*fensetere*“ (DENT 2014: 116) oder „*iyunivesithi*“ in isiZulu in Anlehnung an „*university*“ aus dem Englischen (OXFORD UNIVERSITY PRESS 2017). Auch wenn „*fensetere“* von vielen Setswana-Sprechern verwendet wird, so sind die ursprünglichen Begriffe „*lethlaba-phefo“* oder „*seokomela-bagwe“* (OTLOGETSWE 2012). Im neuen Setswana Wörterbuch „*Tlhalosi ya Medi ya Setswana*“ sind viele neue Lehnwörter enthalten, die häufig gesellschaftlich verwendet werden, aber (noch) nicht zwingend gesellschaftlich als Standard-Setswana akzeptiert sind. Der Einfluss von *setswana se se phepa* (reinem Setswana) bspw. innerhalb der Gesellschaft von Botswana ist nach wie vor sehr groß und das neue Wörterbuch bricht teilweise mit diesen Traditionen (MMEGI ONLINE 2012). Dies zeigt erneut die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Spracheneinstellung und Maßnahmen des Sprachenmanagements im Allgemeinen oder der Korpusplanung im Speziellen. Dabei stehen Korpus- und Statusplanung in sehr engem Verhältnis zueinander, da eine bestimmte sprachliche Varietät ausgewählt werden muss, um diese dann als eine normierte Sprache zu entwickeln (TAYLOR-LEECH 2007: 29). Nur dann ist eine einheitliche gesellschaftliche Verwendung u. a. im Bildungssystem möglich (HORNBERGER 1997: 6-7; FERGUSON 1983: 29-41) oder wie FISHMAN es ausdrückt: „are usually (and most effectively) engaged in jointly“ (FISHMAN 1979: 12). ORMAN (2008: 43) beschreibt in nachfolgendem Zitat die enge wechselseitige Beziehung von Status- und Korpusplanung.

> „Indeed, status and corpus planning are often co-occurring, complimentary processes. There is little use in a linguistic variety being promoted and sanctioned for use in particular status domains unless it is equipped with an appropriate corpus which may allow it to be employed effectively. Equally, the extended development of a corpus for a linguistic variety that is unlikely to acquire any further status domains seems a largely redundant exercise.”

Bereits FISHMAN (1979: 12) hob diese reziproke Beziehung zwischen Korpus- und Statusplanung hervor.

> „[S]tatus planning without concomitant corpus planning runs into a blind alley. Conversely, corpus planning without status planning is a linguistic game, a technical exercise without social consequence.”

Auch wenn Korpusplanung als rein sprachwissenschaftliche Aufgabe erscheint, so hat diese weitreichende politische Auswirkungen (TAYLOR-LEECH 2007: 30). Insbesondere das Erstellen von Orthographien bei vielen indigenen Sprachen von Nicht-Sprechern dieser Sprachen hat bisweilen die Sprache, deren Sprecher und Sprechgewohnheiten nur unzureichend wiedergespiegelt (HORNBERGER 1992: 192; COOPER 1989: 155).

Da Sprachen mit ihren Beziehungen untereinander und durch gesellschaftliche Veränderungen einen sehr dynamischen Prozess darstellen, bedürfen auch vollständig standardisierte Sprachen einer weiteren Entwicklung,. Die 1996 beschlossene und in den folgenden Jahren mehrfach überarbeitete Rechtschreibreform in Deutschland (INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE 2006), die viele orthographische

Regeln änderte, ist hierfür genauso ein Beispiel wie die fortlaufende Aufnahme neuer Begriffe in die deutsche Rechtschreibung. Maßnahmen der Korpusplanung, sei es staatlicherseits oder durch zivilgesellschaftliche Organisationen, können Sprachen gezielt auf eine andere Entwicklungsstufe bringen, so dass eine Verwendung dieser Sprache in vielen oder allen Bereichen der Gesellschaft möglich ist. Dies geschieht gegenwärtig bei sehr vielen indigenen Sprachen. Beispielhaft kann hier die Entwicklung der Shiyeyi Sprache in Botswana genannt (siehe Kapitel 4.3.3) werden. Durch die bereits erwähnte KA der Wayeyi fand 1996 ein erster workshop hinsichtlich der Verschriftlichung und Standardisierung von Shiyeyi statt. Dieser Prozess endete 2007 erfolgreich mit der Fertigstellung der Shiyeyi Orthographie *Mokwaro wo Shiyeyi*. Um eine Verwendung dieser Sprache zu ermöglichen, wurden ein Bildwörterbuch und weitere zwölf Vorschulbücher in 2009 entwickelt (NYATI-SALESHANDO 2011: 573 - 574).

4.2.3.3 Spracherwerbsplanung

Maßnahmen des Sprachenmanagements, die auf die Verwendung einer Sprache abzielen (TAYLOR-LEECH 2007: 28), werden unter dem Begriff Spracherwerbsplanung (*acquistion planning)* oder *auch language-in-education planning* (COOPER 1989) zusammengefasst. Spracherwerbsplanung beschreibt demnach die gezielte Verwendung von Sprachen innerhalb der verschiedenen Medien oder die Entwicklung und den Vertrieb von Büchern oder anderen Materialien in den jeweiligen Sprachen, da einzig die Verwendung einer Sprache eine weitere Korpusplanung nötig erscheinen lässt und zudem Auswirkungen auf die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen hat. Selbstverständlich beeinflussen neben den Medien und dem Bildungssystem, auch soziale Netzwerke wie Familie, Freunde, Kollegen und Nachbarn oder die Zugehörigkeit zu religiösen Gruppierungen den Spracherwerb und die Sprachverwendung. Da jedes Mitglied einer Gesellschaft zumindest für die Dauer der Schulpflicht überwiegend im jeweiligen staatlichen Bildungssystem integriert ist, besitzen die Bildungsministerien und dadurch der Staat eine nicht unerhebliche Einflussmöglichkeit auf alle Bürger eines Staates. Neben den benutzten Materialien, beinhaltet dies auch curriculare Vorgaben, Aus- und Fortbildung von Lehrern an den Universitäten oder auch die Außendarstellung der Schulen. Auch wenn Spracherwerbsplanung sich nicht nur auf das Bildungssystem beschränkt, so besitzt dieses dennoch die nachhaltigsten Einflussmöglichkeiten, wie folgendes Zitat von COOPER (1989: 160) fokussiert zum Ausdruck bringt.

> „[A]cquisition planning includes far more than the planning of language instruction. Nonetheless, the planning of language instruction accounts for the lion's share of acquisition planning. Further, acquisition planning is a feature of the instructional enterprise at every level of organization, from the Director General of the Ministry of Education to the classroom teacher."

Gerade das Bildungssystem bietet für die Spracherwerbsplanung sehr umfassende Möglichkeiten. Die Entwicklung passender Lehr- und Lernmaterialien für Schulen oder auch die Erwachsenenbildung

sind Möglichkeiten, die Verwendung und das Erlernen einer Sprache zu fördern (MARTEN 2016: 26). Der umfassende Einsatz und die Verbreitung von Sprachen in Schulen und Universitäten beeinflusst deren weitere Entwicklung am nachhaltigsten (TOLLEFSON 1991, 1995). Deshalb merkte TAYLOR-LEECH (2007: 28) dies in folgendem Zitat zu Recht an.

> „This [acquistion planning] is often regarded as the most important site for language policy and planning because it is through schools that languages are formally taught and learned."

Spracherwerbsplanung ist dementsprechend derjenige Teilbereich des Sprachenmanagements welcher den nachhaltigsten Einfluss auf die Sprachenpolitik hat. Schulen beeinflussen mittels den jeweiligen Unterrichtssprachen und Unterrichtsfächern nicht nur die Verwendung oder eben Nicht-Verwendung bestimmter Sprachen, sondern vermitteln auch entsprechende kulturelle Werte (KAPLAN und BALDAUF 1997: 123). Des Weiteren ist die Wahl einer bestimmten Sprache keineswegs eine rein objektive, neutrale und einzig aus pädagogischen Erwägungen (LEIBOWITZ 2015: 37) getroffene Entscheidung (TOLLEFSON und TSUI 2004: 9, TAYLOR-LEECH 2007: 56), vielmehr zeigte TOLLEFSON (1991), dass gerade die Auswahl einer oder mehrerer Sprache(n) als LoLT soziale Ungleichheiten hervorrufen oder verstärken kann. FASOLD (1984: 292) formulierte die Reichweite der Auswahl einer Sprache als LoLT sehr pointiert.

> „One of the most crucial language planning decisions that a country can make is the determination of a language to serve as the medium of instruction in schools."

GEE (1991: 272) beschrieb die gegensätzlichen Möglichkeiten von Alphabetisierungskampagnen, diese können *liberator* oder auch *weapon of oppression* sein.

Im Rahmen dessen und um die Bedeutung der Spracherwerbsplanung innerhalb der Bildungssysteme verstärkt hervorzuheben, entwickelten GARCIA und MENKEN (2010: 254) den Begriff *language education policy*, welchen sie auch *language education policies* nannten (JOHNSON 2013: 53). Dadurch zeigen sie die Vielfalt der Entscheidungsträger und Entscheidungsebenen, sei es auf dem Makro-, Meso- oder Mikro-Level oder auch zwischen den verschiedenen Ministerien, Behörden, dem Schulmanagement oder jedem individuellen Lehrer. GARCIA und MENKEN (2010) heben vor allem die Einflussmöglichkeiten von jedem individuellen Lehrer in ihren jeweiligen Klassenraumsituationen hervor.

4.3 Sprachenpolitik innerhalb des afrikanischen Kontinents

Zur Einordnung der vielfältigen Formen der Sprachenpolitik in Sub-Sahara Afrika bestehen zahlreiche und sehr verschiedene Klassifizierungen (ORMAN 2008; SPOLSKY 2004; BANKS und TEXTOR 1965). Nachfolgend werden die drei wichtigsten Klassifizierungen vorgestellt, wobei alle nachfolgenden Darstellungen keineswegs nur auf dem afrikanischen Kontinent vorkommen, sondern globale Bedeutung haben (siehe Abbildung 14).

Eine Möglichkeit der Klassifikation besteht hinsichtlich der angewandten sprachenpolitischen Konzepte. Im Allgemeinen werden vier relevante sprachenpolitische Konzepte gesehen. Beim Konzept einer linguistischen Assimilierung (SKUTNABB - KANGAS 2006) werden Maßnahmen verstanden, die alle gesellschaftlichen Sprachen aus dem öffentlichen Raum zu Gunsten einer oder mehrerer privilegierter Sprachen verdrängen. Demgegenüber setzt das Konzept des linguistischen Pluralismus auf das gleichberechtigte Nebeneinander einer Vielzahl von Sprachen ohne die Privilegierung einer oder einzelner Sprachen aus dieser Gruppe. Im Hinblick auf diese beiden Konzepte bestehen sehr viele Mischformen, die Bestandteile beider Konzepte aufweisen. In den Kapiteln 4.3.2 bis 4.3.4 werden diese Konzepte und deren Implementierung genauer beschrieben. Im Rahmen von den beiden oben genannten Konzepten können zwei weitere Konzepte umgesetzt werden. Auf der einen Seite die Politik der Internationalisierung und auf der anderen Seite die von COBARRUBIAS entwickelte (COBARRUBIAS 1983: 66) Politik der Vernakulisierung. Der erste Begriff beschreibt alle Maßnahmen eine *lingua franca* zur offiziellen Sprache eines Staates zu erklären, wohingegen Vernakulisierung die gezielte Entwicklung und Förderung der jeweiligen indigenen Sprachen beinhaltet.

Diese beiden Konzepte stehen in einer sehr engen Beziehung zu einer weiteren Klassifizierung, die Sprachenpolitiken entlang der jeweiligen ausgesuchten Sprache einordnen. Bei einer endoglossischen Sprachenpolitik (COBARRUBIAS 1983: 66) werden die indigene Sprachen im Rahmen der Statusplanung zu offiziellen Sprachen eines Landes erklärt oder indigene Sprachen in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen verwendet. Als Beispiel kann Setswana in Botswana, Kisuaheli in Tansania oder auch die Förderung zahlreicher indigener Sprachen in Südafrika gesehen werden. Eine weitere Form der endoglossischen Sprachenpolitik existiert hinsichtlich einiger Staaten deren Sprachenpolitik eng mit dem Prozess des *Nation-Building* verbunden ist. So wird die Sprachenpolitik in Tansania mit der gezielten Förderung von Kisuaheli (Lo Bianco 1988: 30) häufig als *Swahilization* bezeichnet, in Malawi wird dies dementsprechend als *Chichewazation* (siehe auch Kapitel 4.3.4) benannt und in Botswana bspw. von der *Tswanalization*[22] oder dem *Tswanadom* (BAGWASI 2016: 3; KAMWENDO 2008: 177; siehe Kapitel 4.3.3). Demgegenüber fördert die exoglossische Sprachenpolitik (KLOSS 1969: 90) außenstehende, zumeist ehemalige Kolonialsprachen. Als Beispiele gelten unter anderem die lusophonen Staaten Angola[23] und Mosambik[24] (MITI 2016: 28 - 31; ABDULAZIZ 2003: 105), aber auch das anglophone Liberia (ABDULAZIZ 2003: 108). Allerdings existieren auch an dieser Stelle

[22] *Tswanalization* benennt dabei den lokalen Begriff zur Beschreibung der linguistischen Assimilierungspolitik der Regierung von Botswana (WERBNER 2002: 676).

[23] In Angola startete die Regierung bisher lediglich ein Pilotprojekt hinsichtlich der Nutzung von sechs indigenen Sprachen (Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Cowke, Oshiwambo und Ngangela) (MANUEL 2015; DIARRA 2003: 184).

[24] Von 1993 - 2003 gab es mit *Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique* (PEBIMO) ein bilinguales Pilotprojekt mit zwei Bantusprachen an einigen wenigen ausgewählten Schulen in Mosambik (MANUEL 2015: 75). MITI (2016: 31) sieht PEBIMO nur von 1993 - 1997 umgesetzt. Seit 2003 gibt es auch Unterricht in indigenen Sprachen an 23 ausgewählten Schulen. Dennoch galt die portugiesische Sprachenpolitik und die anschließende Sprachenpolitik in den lusophonen Staaten als die restriktivste, da sie weder die Verwendung von indigenen Sprachen noch von anderen europäischen Sprachen gestattete (MANUEL 2015: 59 - 60).

viele Mischformen, so dass in der Realität die meisten Staaten Sub-Sahara Afrikas Elemente beider sprachenpolitischer Konzepte aufweisen.

Neben diesen Klassifizierungen der Sprachenpolitik bestehen auch vielfältige andere Rahmenbedingungen, die die nationalen Sprachenpolitiken mitbeeinflussen. Kapitel 4.3.1 beschreibt die spezifischen afrikanischen Rahmenbedingungen und weniger die allgemeinen globalen Einflüsse, auch wenn diese Abgrenzungen fließend sind und wechselseitige Beeinflussungen existieren.

Daneben besteht eine weitere bedeutende Klassifizierung entlang der linguistischen Zusammensetzung eines Staates. BANKS und TEXTOR (1965) unterscheiden lediglich zwischen homogenen und heterogenen Gesellschaften. Die Einteilung erfolgt ausschließlich auf Grund der prozentualen Verteilung der Gesellschaft auf die verschiedenen Sprachen. Bei einem Anteil von mindestens 85 % einer Sprechergruppe und gleichzeitiger Abwesenheit einer weiteren Sprache, die mindestens 15 % der Gesellschaft auf sich vereint, sprechen BANKS und TEXTOR von einer homogenen Gesellschaft. Falls dies nicht der Fall ist, wäre es ein Beispiel für sprachliche Heterogenität.

Heute werden in diesem Zusammenhang meist drei (SPOLSKY 2004) bzw. bisweilen vier Typen (ORMAN 2008) der Sprachenpolitik definiert. Eine derartige Einordnung bleibt eher schemenhaft, da die Übergänge zwischen den verschiedenen Typen fließend sind, bisweilen variieren oder sich auch durch geänderte Rahmenbedingungen neu darstellen können. Der erste Typ umfasst alle monolingualen und monoethnischen Staaten, wie bspw. Island, Nordkorea oder Ruanda (siehe Kapitel 4.3.2). Diese Staaten verfügen lediglich über eine Sprache und über keine nennenswerten anderen Sprachengruppen in ihren Gesellschaften. Der zweite Typ beschreibt monolinguale Staaten mit geringen oder marginalisierten Minderheiten. Darunter fallen Staaten wie Deutschland, Frankreich oder auch die Türkei, in denen eine Vielzahl weiterer Sprachen vorkommen, die aber wiederum alle nur von einer verhältnismäßig geringen Anzahl von Sprechern verwendet wird oder deren Verwendung verboten und/oder unterdrückt wird. Teilweise werden diese beiden Typen auch zusammengefasst. Als dritter Typ gilt der dyadische und triadische Staat.[25] Kennzeichnend für Staaten dieser Gruppe ist das Vorhandensein von zwei oder drei ungefähr gleich großen Sprachengruppen. Als Beispiel gelten hier Belgien oder die Schweiz. Sehr häufig wird auch Botswana dieser Gruppe zugerechnet, wobei Kapitel 4.3.3 genauer auf die sprachenpolitische Realität Botswanas eingehen wird. Der vierte Typ umfasst alle multilingualen und polyethnischen Staaten und bildet damit den mit Abstand größten Typ. Die Mehrzahl aller afrikanischen Staaten kann diesem Typ zugerechnet werden. Darunter fallen auch Malawi (siehe Kapitel 4.3.4), Nigeria oder Südafrika. Um

[25] Die Begriffe dyadisch und triadisch werden anstelle von bilingual und trilingual verwendet, da bspw. bilingual nur dann verwendet wird, wenn ein Sprecher Kompetenzen in beiden Sprachen annähernd gleich aufweist. Da dies nicht für gesamte Gesellschaften gesagt werden kann, werden die Begriffe dyadisch und triadisch vorgezogen.

die sprachliche Homogenität oder Heterogenität eines Staates erfassen zu können, wird der Greenbergdiversitätsindex[26] verwendet.

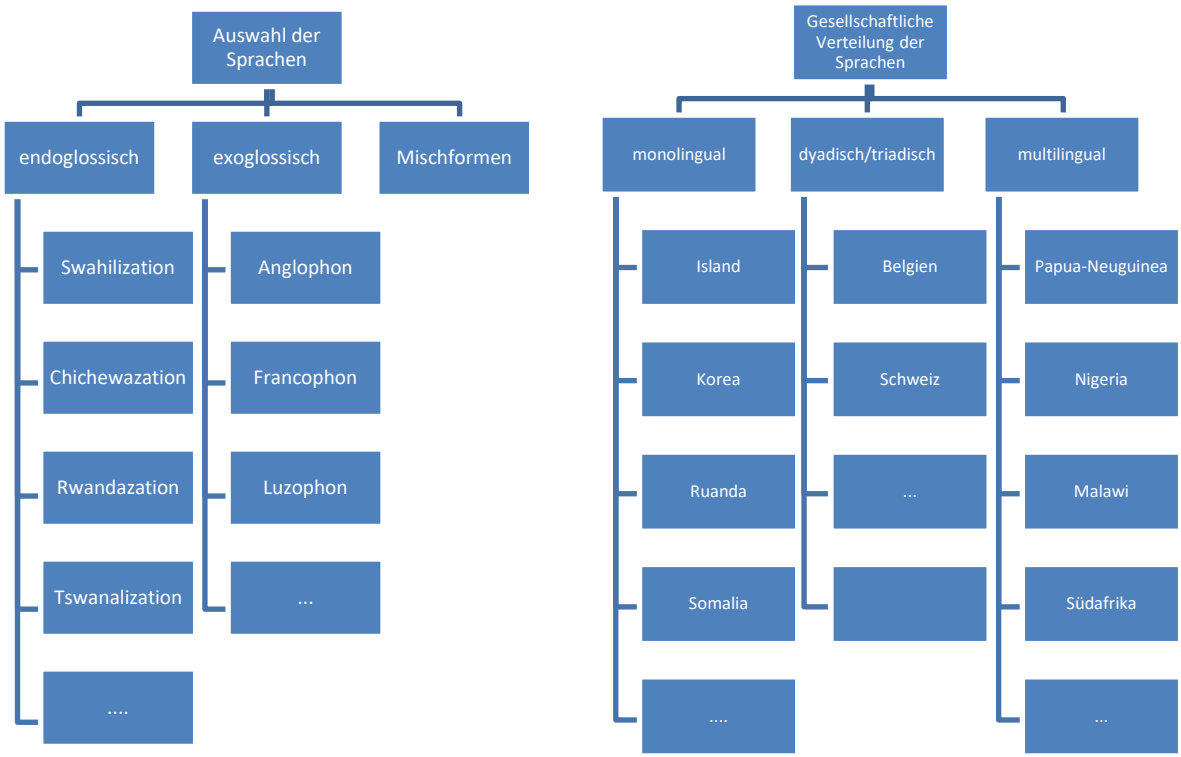


Abb. 14: Schematische Darstellung der drei Ebenen der Klassifizierung
Quelle: Michael M. Kretzer

4.3.1 Allgemeine Rahmenbedingungen der Sprachenpolitik

Die jeweiligen nationalen Sprachenpolitiken in Sub-Sahara Afrika wurden und werden durch zahlreiche internationale und afrikanische Vereinbarungen mit beeinflusst. Eine Vielzahl afrikanischer Staaten bevorzugen nach wie vor die ehemaligen Kolonialsprachen. In den Nachwirkungen des Kolonialismus und dessen Beeinflussung der Spracheneinstellung und des Sprachenmanagements wird nach wie vor eine nicht vollständig vollzogene Emanzipation der Staaten Sub-Sahara Afrikas gesehen. BLOMMAERT (2001: 132) fasst diese Problematiken mit nachfolgendem Zitat sehr zutreffend zusammen.

> „Colonialism created some of the most serious obstacles against African languages and literatures. We noted with concern the fact that these colonial obstacles still haunt independent Africa and continue to block the mind of the continent. We identified profound incongruity in colonial languages speaking for the continent. […] [A]frica must

[26] Der 1956 von GREENBERG entwickelte Diversitätsindex drückt das Maß der linguistischen Heterogenität aus. Der Greenberg Diversitätsindex (DI) ist DI: A = 1 - $\sum i(i^2)$ als ungewichtete Methode (monolingual nonweighted method) und DI: B = 1- $\sum mn$ (mn) (rmn) als gewichtete Methode (monolingual weighted method). (GREENBERG 1956).

> firmly reject this incongruity and affirm a new beginning by returning to its languages and heritage."

Vor diesem Hintergrund verabschiedete die OAU am 5. Juli 1976 in Port Louis in Mauritius die „Cultural Charter for Africa", die in Part V „The use of African Languages" dezidiert die Förderung und Verwendung einer oder mehrerer afrikanischer Sprachen zum Inhalt hatte (ORGANISATION OF AFRICAN UNITY 1976: Art. 17 - 19).

Eine weitere Vereinbarung war die 1981 von den Mitgliedsstaaten der OAU beschlossene „African Charter on Human and Peoples' Rights" (ORGANISATION OF AFRICAN UNITY 1981). Dort legte u. a. Art 2 fest, dass kein Individuum wegen seiner Sprache diskriminiert werden darf. Als wesentlich umfassendere Erklärung ist der 1986 verabschiedete „Language Plan of Action for Africa" zu sehen. Dieser forderte bereits in der Präambel die umfassende Förderung der indigenen afrikanischen Sprachen, insbesondere auch die Verwendung innerhalb der verschiedenen Bildungssysteme sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache, da lediglich unter Verwendung der indigenen Sprachen ein sozio-ökonomischer Fortschritt möglich sei (ORGANISATION OF AFRICAN UNITY 1986). Die OAU hob in dieser Erklärung zudem die Bedeutung von Multilingualismus und dessen Förderung durch alle Mitgliedsstaaten hervor.

> „[M]ultilingualism [...] is an equally dominant social feature of life in these countries, should induce Member States to make the promotion of multilingualism in their countries a prime consideration in the evolution of an appropriate language policy."

Eine der weiteren wesentlichen Ziele beinhaltete die Schaffung eigener nationaler Sprachbehörden, wie dies bspw. in Post-Apartheid-Südafrika mit der Etablierung der verfassungsmäßig verankerten Behörde PanSALB umgesetzt wurde (siehe Kapitel 5.4). Daneben hob diese Erklärung die Bedeutung der Universitäten zur Ausbildung von Fachkräften hervor, welche dringend als Lehrer benötigt werden, aber auch als Sprachwissenschaftler für eine erfolgreiche Weiterführung der Korpusplanung.

Im Januar 2000 fand in Eritrea die 1. Konferenz über afrikanische Sprachen und Literatur in Afrika statt. Die Konferenz „Against all odds: African languages and literatures into the 21st century" zeigte erneut die Bedeutung der Verwendung indigener Sprachen, da nur dadurch eine vollständige Emanzipation gelingen kann. Dies sollte in allen Bereichen der Gesellschaft stattfinden, also sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch in den Medien und den jeweiligen Parlamenten. Des Weiteren sahen die Teilnehmer der Konferenz die Notwendigkeit eines angemessenen Minderheitenschutzes für Sprachen kleinerer ethnischer Gruppen. BLOMMAERT (2001: 133) bilanziert die Konferenz dementsprechend sehr ähnlich wie SPOLSKY (2004: 130), indem beide Autoren die Diversität, Multilingualismus und die verstärkte Verwendung von afrikanischen Sprachen als die wesentlichen Ergebnisse dieser Konferenz aufzeigen. In Folge dieser als Asmara-Deklaration bekannt gewordenen Konferenz fand im Jahr 2006 das Jahr der afrikanischen Sprachen statt und im März 2009 in Daressalam die 1. Panafrikanische Konferenz über Curricula, Alphabetisierung und die Bedeutung der Entwicklung eines eigenständigen und unabhängigen afrikanischen Verlagswesens.

Erneut wurde die Bedeutung der Bildungssysteme für eine erfolgreiche Implementierung von multilingualen Sprachenpolitiken hervorgehoben. In diesem Zusammenhang fand im September 2009 in Addis Adeba eine Konferenz afrikanischer Bildungsminister statt. Die Konferenz „Rebuilding Education in Africa“ zeigte erneut die sehr große Bedeutung des Verlagswesens für die Entwicklung der indigenen Sprachen Sub-Sahara Afrikas. Über 80% aller Bücher auf dem afrikanischen Markt sind importiert oder werden durch Nicht-afrikanische Verlage publiziert. Einer der Gründe hierfür liegt sicherlich auch in den oftmals sehr kleinen Absatzmärkten, insbesondere für Bücher in indigenen Sprachen. Viele Verlagshäuser vertreiben häufig lediglich Schulbücher, wodurch ein wettbewerbsfähiges Angebot oftmals nicht möglich ist. Dies wird insbesondere für wenig bevölkerte Staaten wie Botswana, Lesotho oder auch Swasiland erkennbar, die zwar über eine dominierende Bantusprache verfügen, jedoch Englisch die dominierende Verlagssprache ist (RINEY 1998: 76). ADEGBIJA (1994: 39) verweist zudem auf die Bedeutung der Oralität in Sub-Sahara Afrika, welche sich erst durch die europäische Kolonialisierung wandelte. Davor waren lediglich Amharisch und Somali bereits standardisierte mündliche Sprachen, ansonsten standardisierten europäische Akteure die verschiedenen indigenen Sprachen (BAHTA und MUTULA 2002: 232; ANSRE 1974: 388).

BGOYA (2001: 289) formuliert in diesem Zusammenhang sehr zutreffend die immense Bedeutung der Verlagshäuser für die Spracherwerbsplanung, welche auch die Spracheneinstellung gegenüber den indigenen afrikanischen Sprachen positiv beeinflussen kann.

> „The publishing industry is, therefore the backbone of language development. The choice of a publishing language defines who is the object of publishing.”

4.3.2 Sprachenpolitik am Beispiel des monolingualen Ruandas

Im Gegensatz zu einer Vielzahl anderer afrikanischer Staaten bildet Ruanda eine Ausnahme. Nahezu 99% aller Staatsbürger Ruandas[27] sprechen Kinyarwanda als L1 (ETHNOLOGUE 2016C; SIBOMANA 2014: 19; NATIONAL INSTITUTE OF STATISTICS RWANDA 2014) und etwa 90% sprechen sogar einzig Kinyarwanda (SAMUELSON 2013: 213; SAMUELSON und FREEDMAN 2010: 193; KÜPER 2003: 100; ABDI 2002: 161). Auch wenn viele Bürger Ruandas neben Kinyarwanda häufig gute Kenntnisse in Französisch und/oder Englisch und/oder Kisuaheli aufweisen, so ist Ruanda dennoch ein gutes Beispiel und eine sehr seltene Ausnahme für einen monolingualen Staat in Sub-Sahara Afrika. Wie bei vielen anderen afrikanischen Staaten auch, änderte sich die Unterrichtssprache in Ruanda sehr häufig (SIBOMANA 2014: 25). Ähnlich wie in der Mehrzahl seiner Nachbarstaaten war die Bantusprache Ruandas lediglich in der Grundschule Unterrichtssprache. Kinyarwanda wurde bereits während der belgischen Kolonialzeit und auch nach der Unabhängigkeit 1962 bis Klassenstufe 3 verwendet, ehe ab Klassenstufe 4 Französisch LoLT war (SIBOMANA 2015: 126; SAMUELSON und FREEDMAN 2010: 192). Ruandas Sprachenpolitik stellt ab den 1970er Jahren ein gutes Beispiel für die enge Verbindung

[27] ETHNOLOGUE listet für Ruanda mit Englisch, Französisch und Kinyarwanda lediglich drei Sprachen auf, die einzig noch durch einige Rundi oder Kisuaheli sprechende Migranten ergänzt werden (ETHNOLOGUE 2016c).

zwischen Sprachenpolitik und *Nation - Building* dar. Im Jahr 1978 setzte der Prozess der sogenannten *„Rwandazation"* ein (PEARSON 2014: 41). Auf Grund dessen wurde nunmehr Kinyarwanda als LoLT bis zur achten Klassenstufe verwendet. Trotzdem beschränkte sich die Spracherwerbsplanung meist auf Schulbücher für die Grundschulen und dementsprechend wurden auch die Maßnahmen der Korpusplanung wenig ambitioniert vorgenommen. SAMUELSON und FREEDMAN (2010: 193) beschreiben dies als „benign neglect" und „Kinyarwanda has remained less developed because it is not the language of instruction beyond primary school". Das *Ministry of Education* (MINEDUC) in Ruanda begann ab 1995 wieder schrittweise innerhalb des Bildungssystems zur ursprünglichen Sprachenpolitik zurückzukehren, da verschiedene Evaluationsstudien den Schülern Ruandas schlechte Französisch Sprachkenntnisse kontestieren. Kinyarwanda war nun wieder erneut lediglich bis zur dritten Klassenstufe LoLT und je nach Schule Französisch oder Englisch LoLT ab der vierten Klassenstufe. Ziel war es, Ruanda als trilinguales Land zu etablieren (KAGWESAGE 2013: 2). Die Rückkehr vieler Flüchtlinge nach dem Genozid und die zunehmenden Spannungen zwischen Frankreich und Ruanda auf Grund der Geschehnisse während des Genozids führte zu einer sehr negativen gesamtgesellschaftlichen Spracheinstellung gegenüber Französisch (SAMUELSON und FREEDMAN 2010: 194). Zusätzlich veränderte sich die sprachliche Zusammensetzung der ruandischen Gesellschaft durch den Genozid und dessen Folgen nachhaltig. Die Mehrzahl der Flüchtlinge war in anglophone Nachbarstaaten geflüchtet und sprachen in den dortigen Flüchtlingslagern vor allem Englisch und je nach dem in welchem Staat sich die Lager befanden mehr oder weniger Kisuaheli, so dass dadurch die Kenntnisse vor allem von Kinyarwanda, aber auch der französischen Sprache stark beeinflusst wurden. In Artikel 25 des Arusha Friedensabkommens wurde daher vereinbart, dieser veränderten sprachlichen Realitäten Rechnung zu tragen (ULSTER UNIVERSITY 2016). Niemand sollte wegen seiner fehlenden Kinyarwanda- oder Französischkenntnisse benachteiligt werden, daher erfuhr nunmehr auch Englisch an Schulen vermehrt Berücksichtigung. Dadurch fügte die *Rwandan Patriot Front* (RPF) bereits 1996 Englisch als offizielle Sprache hinzu (SAMUELSON und FREEDMAN 2010: 192) und das *Ministry of Education* (MINEDUC) setzte 1996 eine Reform der Sprachenpolitik im Bildungssystem um. Diese Reform ermöglichte ab Klassenstufe 4 neben Französisch auch Englisch als Unterrichtssprache, welches in den ersten drei Schuljahren auch als eigenes Schulfach eingeführt wurde (SIBOMANA 2015: 126; REPUBLIC OF RWANDA 2003b). Des Weiteren wurde Englisch in 2003 durch Artikel 5 der neuen Verfassung von Ruanda auch als offizielle Sprache anerkannt. Dies zeigt deutlich, dass an dieser Stelle Maßnahmen der Status- und der Spracherwerbsplanung nahezu parallel umgesetzt wurden. In diesem Zusammenhang ist vor allem auch Artikel 40 der ruandischen Verfassung von größter Relevanz, da dieser klare Vorgaben hinsichtlich der Unterrichtssprache gab.

> „The language of instruction in the first cycle of primary education is Kinyarwanda except for the lessons of foreign languages. The Minister having education in his or her portfolio may, through Ministerial Order, authorize the use of French and English as the medium of instruction in the first cycle. The language in the second cycle is French or English, except for other language lessons" (REPUBLIC OF RWANDA 2003a: Article 40).

Im Gegensatz zu vielen anderen Verfassungen in Sub-Sahara Afrika ist die ruandische Verfassung hier sehr präzise und lässt kaum Interpretationsspielraum zu, obgleich sie dennoch einen Gestaltungsspielraum enthält, indem durch die Formulierung des zweiten Satzes in Artikel 40 und der Option einer ministeriellen Anweisung die Unterrichtssprache bereits zu Beginn der Grundschule auf Englisch und Französisch umgestellt werden kann. Im Oktober 2008 wurde dieser dann auch dazu genutzt Englisch als Unterrichtssprache bereits ab Klassenstufe eins einzuführen (PEARSON 2014: 41). Diese Entwicklung und der Trend zu Englisch gehen mit einer zunehmenden Globalisierung einher und ist keineswegs spezifisch für Ruanda. Dennoch spielen aber auch spezielle Gründe in Ruanda eine sehr bedeutende Rolle (KAGWESAGE 2013: 2). Französisch wird in einer sehr engen Beziehung zum Genozid in Ruanda gesehen (KAYIGEMA und MUTASA 2014: 238), so dass an dieser Stelle die negative Spracheneinstellung hinsichtlich der französischen Sprache eine nicht unerhebliche Bedeutung hat. Da dieser abrupte Wandel der Unterrichtssprache ruandische Schüler und Lehrer vor sehr große Herausforderungen stellte, änderte das Bildungsministerium im März 2011 die Sprachenpolitik erneut, so dass nun bis zur 3. Klassenstufe wieder Kinyarwanda LoLT ist (SIBOMANA 2015: 126 - 127; PEARSON 2014: 41). Dies spiegelt damit zumindest teilweise die Realität an ruandischen Bildungseinrichtungen oder auch allen anderen öffentlichen Institutionen wieder, da Kinyarwanda insbesondere die mündliche Kommunikation nach wie vor dominiert (SIBOMANA 2014: 25). Verschiedene Studien offenbarten die allgegenwärtige und alltägliche Mischung von Englisch und Kinyarwanda in den Klassenräumen. CA gehört zum Alltag und sehr häufig dominiert eher Kinyarwanda den Unterricht. Die Studie von TABARO zeigt diesbezüglich auf, dass CS selbst in den weiterführenden Schulen nach wie vor sehr ausgeprägt vorkommt und die überwiegende Mehrzahl der Schüler CS anwendet (TABARO 2013: 18). Bisweilen gibt es aber auch einige Schulen in Ruanda, die trotz allem Kinyarwanda vollständig aus dem schulischen Alltag verdrängen wollen, dies beeinflusst sehr nachhaltig die Spracheneinstellung gegenüber Kinyarwanda, da nunmehr Kinyarwanda als unwichtige Sprache angesehen wird (SIBOMANA 2015: 134). Dies kann mittel- und langfristig zu einem *language shift* von Kinyarwanda zu Englisch, zumindest innerhalb der Eliten Ruandas, führen und stigmatisiert damit Kinyarwanda als eine Sprache, die nur für private und religiöse Zwecke zu verwenden ist.

Seit Mitte der 1990er Jahre veränderte sich durch die beschriebenen politischen Rahmenbedingungen zugunsten der englischen Sprache auch die *linguistic landscape* (KAYIGEMA und MUTASA 2014: 238). Im Gegensatz zu KAYIGEMA und MUTASA (2014) ergab die Untersuchung von ROSENDAL ein ungleich differenzierteres Bild. Sie untersuchte 221 Beispiele von verschiedenen Beschilderungen in Kigali mit dem Ergebnis, dass jeweils 35 % dieser Schilder in Englisch oder Französisch und zudem 15 % monolingual in Kinyarwanda sind, so dass auch die Bantusprache nach wie vor eine nicht unerhebliche Präsenz in der Hautstadt aufweist (ROSENDAL 2009: 27). Daneben sind diese Werte für Französisch bei Geschäftsschildern in Kigali oder auch in Butare ungleich höher. Auch wenn Englisch im öffentlichen Raum durchaus präsent ist, so sind Französisch und Kinyarwanda nach wie vor existent, in einigen Gebieten sogar dominant.

4.3.3 Dyadische Sprachenpolitik am Beispiel Botswanas

Die Sprachenpolitik Botswanas wird zumeist als endoglossische Sprachenpolitik eines dyadischen Staates mit starken Elementen der Vernakulisierung gesehen (COBARRUBIAS 1983: 66). Diese Darstellung ist sicherlich so nicht völlig falsch, bildet aber dennoch die Sprachenpolitik des Landes fälschlich, da unzureichend ab. Zunächst existieren in Botswana nicht nur Setswana und Englisch, sondern insgesamt 28 Sprachen[28] (BATIBO und SELOMA 2006; BATIBO 2005; ARTHUR 2001: 349) so dass Botswana ein durchaus heterogener und multilingualer Staat ist (MOOKO 2006: 109). In der gegenwärtigen Situation dominiert Englisch die schriftliche und Setswana die mündliche Kommunikation, so dass alle anderen indigenen Sprachen keine offizielle Verwendung erfahren (MAFELA 2009: 233). Neben einer Vielzahl an Bantusprachen, die wie Setswana, Sebirwa[29] oder Sekgatla der S-Zone von GUTHRIE (1967: 82) angehören und unterschiedlich starke Übereinstimmungen zueinander aufweisen (MAFELA 2009: 233; NYATI-RAMAHOLO 2000: 254), gibt es mit Afrikaans eine weitere Indo-europäische Sprache und eine Vielzahl von Khoisan-Sprachen (ETHNOLOGUE 2016d). Botswana betreibt viele Anstrengungen hinsichtlich der Korpusplanung von Setswana, aber eben einzig von Setswana. Die Maßnahmen dieser Sprachenpolitik sind ein gutes Beispiel einer linguistischen Assimilierungspolitik, da alle anderen indigenen Sprachen, wie bspw. Sekalanga[30] oder Shiyeyi ignoriert werden, obwohl diese und andere Sprachen in einigen Regionen[31] dominieren. Die verschiedenen Sprachen und deren Varietäten sind räumlich sehr konzentriert und lediglich Setswana findet eine nationale Verwendung (BAGWASI 2016: 4). Botswana ist dementsprechend ein gutes Beispiel einer *imperfect triglossia* (Batibo 2008: 18), in der die verwendeten Sprachen strikt getrennt je nach deren Status in verschiedenen sozialen *settings* Verwendung finden. Auch wenn Botswana auf den ersten Blick als ein sehr homogener und in Bezug auf Afrikanische Sprachen nahezu monolingualer Staat angesehen wird, so entspricht dies keineswegs der Realität. Wie verschiedene Studien zeigen, verfügen große Teile der Gesellschaft über keine Setswana Kompetenz. Zusätzlich ist nur bei einer verschwindend geringen Minderheit Englisch L1 und gerade in den ländlichen Gebieten eine Fremdsprache (ARTHUR 2001: 349). Nach vielen Studien haben mit ca. 80 % ein Großteil der Batswana (Staatsbürger Botswanas) Setswana als Muttersprache (First Language L1) (LETSHOLO 2009: 582; BAGWASI 2003: 212), andere Studien gehen nur von 18 % L1-Sprechern aus und weisen Setswana nur als L2, L3 oder L4 in den jeweiligen

[28] BOYER und ZSIGA (2014: 85) führen 29 Sprachen für Botswana auf. Demgegenüber nennt MOLOSISWA lediglich 25 Sprachen, verweist aber auch auf die Schwierigkeiten hinsichtlich der Einordnung zwischen Sprache und sprachlicher Varietät, woraus sich die unterschiedliche Anzahl erklärt (MOLOSIWA 2009: 81; BATIBO und SMIEJA 2000). ALIMI nennt 24 indigene und mit Afrikaans und Englisch zwei exogene Sprachen, also 26 Sprachen für Botswana (ALIMI 2016: 50).

[29] BATIBO und SELOMA (2006: 7) weisen darauf hin, dass Sebirwa eine Übereinstimmung von 84% mit Setswana hat. Dies erklärt warum Sebirwa bisweilen, wie bei GUTHRIE (1967), nicht aufgeführt wird. Dennoch heben BATIBO und SELOMA (2006: 9) gesondert hervor, dass bspw. Setswana 28 Konsonanten, Sepedi aber 34 und Sebirwa gar 40 hat, neben einer Vielzahl weiterer phonetischer Besonderheiten.

[30] Die Auswahl des Präfixes 'Se- ' für alle indigenen Sprachen Botswanas wurde einzig auf Grund der klaren und gleichartigen Benennung aller indigenen Sprachen verwendet und beinhaltet keinerlei politische Aussage.

[31] MOLOSIWA (2009: 81) gibt einen Überblick über die wichtigsten Sprachen nach Setswana in Botswana. Sekalanga ist dabei mit 11% die mit Abstand am häufigsten gesprochene Bantusprache.

linguistischen Repertoires der Batswana auf (NYATI-SALESHANDO 2011: 571). Dennoch besteht ein genereller Konsens, dass Setswana von einem überwiegenden Großteil der Bevölkerung verstanden wird (MOOKO 2006: 110).

Ein Blick in die Geschichte Botswanas ist in diesem Zusammenhang sehr interessant und zeigt deutlich die gezielte linguistische Assimilierung, insbesondere vor dem Hintergrund des *Tswanadoms* (MURRAY 1990: 25 - 35), also des gezielten *Nation-Building.* Offene Debatten hinsichtlich der sozio-ökonomischen und ethno-linguistischen Marginalisierung aller anderen indigenen Sprachen außer Setswana sind nicht möglich, dies wird als den Prozess des *Nation-Building* konterkarierend gesehen MAFELA (2009: 234). Bei den vor der Unabhängigkeit Botswanas stattfindenden Aufklärungskampagnen finden sich die jeweiligen Materialien keineswegs nur in Englisch und Setswana wieder, wie es aus heutiger Sicht zu erwarten gewesen wäre, sondern sie existieren in einer Vielzahl von Sprachen. Die ab 1964 vorbereiteten Materialien waren in Afrikaans, Englisch, Seherero, Sekalanga und Setswana verfügbar (MOKOPAKGOSI 2008: 93) und spiegelten die multilinguale Realität Botswanas wieder. Auch in einigen Missionsschulen wurde Sekalanga während der Kolonialzeit als Unterrichtssprache verwendet (MOOKO 2006: 110; MAFELA 2009: 233) und es gab bereits in den 1820er Jahren eine Bibelübersetzung in Setswana, aber bspw. für Sekalanga erst in 1929, wobei diese im heutigen Simbabwe übersetzt wurde und damit die dortige Sekalanga-Variante zur Grundlage hatte (MOOKO 2006: 110). Diese großen Unterschiede hinsichtlich der Korpusplanung wirkten und wirken sich sehr nachhaltig auf die Status- und Spracherwerbsplanung aus. Dies wurde noch verstärkt indem bspw. seit den 1960er Jahren der südafrikanische Verlag Schaik vereinzelte Bücher in Setswana publizierte, aber nie in Sekalanga oder anderen indigenen Sprachen (BAHTA und MUTULA 2002: 231). In den ersten zehn Jahren nach der Unabhängigkeit gab es keine sehr strikte, nennenswerte offizielle Sprachenpolitik, dadurch wurde in etwa so fortgefahren, wie während der Kolonialzeit, einige Lehrer nutzten so bis zum Ende der Grundschulzeit Setswana als LoLT (BAGWASI 2016: 3). Dies bedeutete zugleich auch, dass in den Gebieten in denen überwiegend Sekalanga gesprochen wird, diese weiterhin als Unterrichtssprache für die ersten zwei Jahre der Grundschule eingesetzt wurde (ALIMI 2016: 57). Gerade in den ländlichen Gebieten Botswanas fand in den ersten Jahren der Unabhängigkeit sehr viel CA statt sowohl zwischen Englisch und Setswana als auch zwischen Setswana und den anderen Afrikanischen Sprachen (MOKIBELO 2014: 423). Auch wenn heute die Vorgaben durch zwei Bildungsreformen erheblich präziser sind, so ist CA auch in gegenwärtigen Unterrichtsstunden sowohl zwischen Englisch und Setswana (ARTHUR und MARTIN 2006: 186 - 189) als auch zwischen Setswana und anderen indigenen Sprachen innerhalb der Schülerkommunikation vorhanden (KRETZER 2017).

Auch in einem anderen Zusammenhang wird die linguistische Assimilierungspolitik deutlich. In der botsuanischen Verfassung werden in Artikel 78 lediglich acht Gruppen genannt, die das Recht haben dem *House of Chiefs* anzugehören, wobei alle diese Gruppen Varianten des Setswana sprechen.

> „The ex-officio Members of the House of Chiefs shall be such persons as are for the time being performing the functions of the office of Chief in respect of the Bakgatla, Bakwena,

> Bamalete, Bamangwato, Bangwaketse, Barolong, Batawana and Batlokwa Tribes, respectively" (REPUBLIC OF BOTSWANA 1966).

Alle anderen Gruppen Botswanas sind davon ausgeschlossen. Dies zeigt erneut die Bevorzugung von Setswana sprechenden Gruppen, als diejenigen Gruppen, die die Kultur Botswanas repräsentieren (NYATI-RAMAHOBO 2002: 689). Dabei werden einige Gruppen deren Sprachen dem Setswana sehr ähnlich sind von der Verfassung ignoriert, wie bspw. Sebirwa, Sekgalagadi oder Sekhurutshe (NYATI-RAMAHOBO 2000: 293 - 294). Dies zeigt deutlich die Willkürlichkeit dieser Kategorisierungen, die keineswegs nach linguistischen Erwägungen erfolgt sind (WILMSEN 2002). Gerade diejenigen sozialen Gruppen deren Lebensstil sich am erkennbarsten von denen der Batswana unterscheidet, sehen sich dem größten Anpassungsdruck ausgesetzt. Beispielhaft können hier die Basarwa gesehen werden, die neben ihrem ursprünglich nomadenhaften Leben nunmehr auch ihre Sprache, Tradition und letztlich ihre Identität aufgeben, um so einer gesellschaftlichen Stigmatisierung auszuweichen (MAFELA 2009: 235). Die Khoisan[32] sprechenden Gruppen, sehen sich ebenso derartigen Herausforderungen ausgesetzt, zumal sie in ländlichen Gebieten leben, wo es nur sehr vereinzelt Schulen gibt (MOKIBELO 2016: 158), auch wenn hier mit Hilfe des *Remote Area Development Programme* (RADP) Abhilfe geschaffen werden soll.

Diese Ideologie des Setswana-Monokulturismus spiegelt sich auch anschaulich in der *National Policy of Education* von 1977 wieder. TABULAWA (2009: 102) beschreibt die Zielrichtung dieses politischen Dokumentes in nachfolgendem Zitat sehr anschaulich.

> „In the National Policy on Education of 1977, education was tasked explicitly with the responsibility to build a united nation on the basis of the history and values of the dominant Tswana-speaking groups. It was only their language, Setswana, which was given the status of a national language. The curriculum was to be based on the values and norms of these groups. Unity through assimilation of the other groups into the dominant Tswana culture was the state's preferred model of nation building. In the education arena this model translated into a centralised education system with a standardised national curriculum."

Das eigentliche Ziel dieses Dokumentes war allerdings einer zu starken Verwendung von Englisch vorzubeugen, da die Regierung befürchtete die gesellschaftlichen Kenntnisse von Setswana könnten zunehmend schwinden (BAGWASI 2016: 3).

In der 1994 verabschiedeten *Revised National Policy of Education* (RNPE) gab es einige Modifikationen hinsichtlich der Sprachenpolitik innerhalb des Bildungssystems. Das RNPE Dokument ermöglichte nun zum einen die Einführung einer dritten Sprache (zumeist Französisch) und zum anderen war ab diesem Zeitpunkt Setswana nur noch in der ersten Klassenstufe LoLT und wurde ab der zweiten Klassenstufe von Englisch abgelöst und Setswana war dann lediglich noch Unterrichtsfach (BAGWASI 2016: 4; REPUBLIC OF BOTSWANA 1994: 59). Diese erkennbare Neuausrichtung

[32] Botswana verfügt mit 13 indigenen Khoisan-Sprachen über die größte Anzahl an Khoisan-Sprachen im südlichen Afrika (MITI 2016: 7). Demgegenüber merkt JANSON (2000: 4) an, dass in Namibia die zahlenmäßig meisten Khoisan-Sprecher leben, mehrheitlich Nama-Sprecher, aber in Botswana mit zehn verschiedenen Khoisan-Sprachen die größte Anzahl an Khoisan-Sprachen existiert.

der Sprachenpolitik im Bildungssystem zeigt deutlich das neue Ziel. Botswanas Sprachenpolitik bildet nun eher ein gutes Beispiel für eine sprachenpolitische Internationalisierungsstrategie nach COBARRUBIAS (1983: 66) und weniger für eine weitere Vernakulisierung. Hauptgrund dieser neuen Sprachenpolitik war v. a. die zunehmende Nachfrage nach gut ausgebildeten englischsprechenden Jugendlichen in einem stärker westlich ausgerichteten Arbeitsmarkt (BAGWASI 2016: 4).

Alle anderen indigenen Sprachen Botswanas bleiben weiterhin, ungeachtet der lebensweltlichen Realität, in vielen Regionen des Landes ungenutzt und finden keinerlei Berücksichtigung im Schulcurriculum (PANSIRI 2008: 447). Auch wenn die anderen indigenen Sprachen in der alltäglichen Kommunikation im Norden und Osten Botswanas durchaus noch häufig gesprochen werden, so dringt in viele Bereiche des Alltags zunehmend Setswana vor. Deshalb werden bspw. bereits die Todesanzeigen in Setswana verfasst, selbst wenn, wie im Falle von Sekalanga, eine standardisierte Orthographie vorliegt (MOOKO 2006: 112). Obwohl in dem 1997 verabschiedeten Dokument „Vision 2016", die Bedeutung der indigenen Sprachen hervorgehoben wurde, finden derzeit keinerlei erkennbare Maßnahmen in dieser Richtung statt.

> „By the year 2016, Botswana will have a system of quality education that is able to adapt to the changing needs of the country as the world around us changes. Improvements in the relevance, the quality, and the access to education lie at the core of the Vision for the future. […] Botswana's wealth of different languages and cultural traditions will be recognised, supported and strengthened within the education system. No Motswana will be disadvantaged in the education system as a result of a mother tongue that differs from the country's two official languages" (REPUBLIC OF BOTSWANA 1997: 7).

Neben dieser unzureichenden Umsetzung von „Vision 2016" und dem zugleich wiedersprechenden Dokument RNPE verändert sich auch die gesamtgesellschaftliche Einstellung selbst gegenüber Setswana zum Negativen, wie die Studie von MOLOSIWA (2009: 87 - 88) zeigt.

> „Although the teachers desired their learners to perform well in Setswana, society at large has a negative attitude towards it as a school subject […] by uttering remarks such as: Do you want to become a traditional doctor? What are you going to do with Setswana grades? *(A o batla go nna ngaka ya Setswana? O ya go dira eng ka matshwao a Setswana?)".*

Der nicht nur in Botswana bestehende enge Nexus zwischen Modernität, westlichen Wertesystemen und europäischen Sprachen (meist Englisch) und traditionellen Wissen, Medizin und Afrikanischen Sprachen wirkt sich nachhaltig auf die Spracheneinstellungen der Gesellschaft und der jeweiligen Entscheidungsträger aus und beeinflusst dementsprechend auch die Sprachenpolitik sowohl auf dem Mikro- als auch auf dem Makro-Level (BATSALELWANG und KAMWENDO 2013: 207 – 208). Allerdings gibt es auch einige gegenläufige Entwicklungen. Die einflussreichste zivilgesellschaftliche Organisation der Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level ist die *Kamanakao Association* (KA) (ALIMI 2016: 60; NYATI-RAMAHOLO 2000: 223), deren Ziele im Bereich der Korpusplanung auf der Weiterentwicklung der Shiyeyi Sprache und im Bereich der Spracherwerbsplanung auf der Bereitstellung verschiedener

Materialien in Shiyeyi zu sehen sind[33]. Dadurch gelang es der KA den Status von Shiyeyi nachhaltig zu verändern, von einer Sprache deren zukünftiges Fortbestehen gefährdet war zu einer Sprache deren Verwendung im Grundschulbereich möglich ist. Des Weiteren feiert Botswana seit 2010 auch am 21. Februar, den seit 2000 von der UNESCO eingeführten, *International Mother Language Day* (UNESCO 2016) und in 2013 eröffnete der Minister für Jugend, Sport und Kultur Vincent Seretse eine Rede in 14 Sprachen (ALIMI 2016: 66). Auch wenn dies eher symbolischen Charakter hatte, so ist dies dennoch auch ein Indiz für die Öffnung Botswanas gegenüber seinen indigenen Sprachen und des gesellschaftlichen Multilingualismus. Die englischsprachige Zeitung *Mmegi* enthält inzwischen Beilagen sowohl in Setswana (*Naledi*) als auch in Sekalanga (*Malebeswa*) (MITI 2016: 40). Studien an Sekundarschulen in Kgatleng, Southern und in South-East-Distrikt zeigen ein durchaus sehr häufiges Vorkommen von CA sowohl zwischen Englisch und Setswana als auch zwischen Setswana und den anderen indigenen Sprachen wie Seherero, Sekalanga oder Sekalagadi (KRETZER 2017: 173 - 183).

4.3.4. Multilinguale polyethnische Sprachenpolitik am Beispiel von Malawi

Die Sprachenpolitik in Malawi weist einige Parallelen, aber auch Unterschiede zur botsuanischen Sprachenpolitik auf. Mit 16 Sprachen ist Malawi auch ein sehr multilingualer Staat (ETHNOLOGUE 2016e). Das *Centre for Language Studies* (CLS) der Universität von Malawi zählte in der von 2006 bis 2008 durchgeführten *language mapping survey* 18 Sprachen (MITI 2016: 114), wobei mit Kisuaheli und Chibemba auch Sprachen enthalten sind, die zumeist als Sprachen in anderen Kontexten gesehen werden, also in Tansania, Kenia oder Sambia (MITI 2016: 10). Andere Autoren nennen 13 - 15 Sprachen, so existiert hinsichtlich der gesprochenen Sprachen kein Konsens. (KAMWENDO 2008: 354; MATIKI 2006: 240; KAMWENDO und KACHIWANDA 2002: 175; siehe auch Abbildung 15).

Ähnlich wie in Botswana entwickelten die verschiedenen Missionsgesellschaften Wörterbücher, übersetzten die Bibel in eine der indigenen Sprachen und unterrichteten im Zentrum und Süden von Malawi in Chinyanja, das später umbenannte Chichewa, und im Norden in Chitumbuka (KAMWENDO 2005: 147). Nach der Unabhängigkeit 1965 änderte sich auch hier die Sprachenpolitik sehr stark und nachhaltig. Während der 30-jährigen Präsidentschaft von Dr. Hastings Kamuzu Banda wurde ein Mix aus endo- und exoglossischer Sprachenpolitik mit Merkmalen einer Vernakulisierung betrieben, vor allem aber eine sehr ausgeprägte linguistische Assimilierungspolitik verfolgt. Diese Politik muss ebenfalls vor dem Hintergrund des *Nation-Building* gesehen werden, da unter Banda die bereits erwähnte *Chichewazation* stattfand. Dabei handelt es sich jedoch keineswegs um eine Besonderheit Malawis, sondern war eher die Regel der ersten Politikergeneration der unabhängigen Staaten Afrikas (KISHINDO 1994).

[33] In 2007 wurde u.a. eine Shiyeyi Orthographie (*Mokwaro Shiyeyi*) fertiggestellt und in der Folge weitere zwölf Vorschul- und Grundschulbücher neben 20 Büchern für Erwachsene aufgelegt (ALIMI 2016: 61 – 62).

„Building strong nation states against a background of ethnic and linguistic diversity was high on the agenda of the pioneer leaders of post-colonial Africa“ (KAMWENDO 2005: 150).

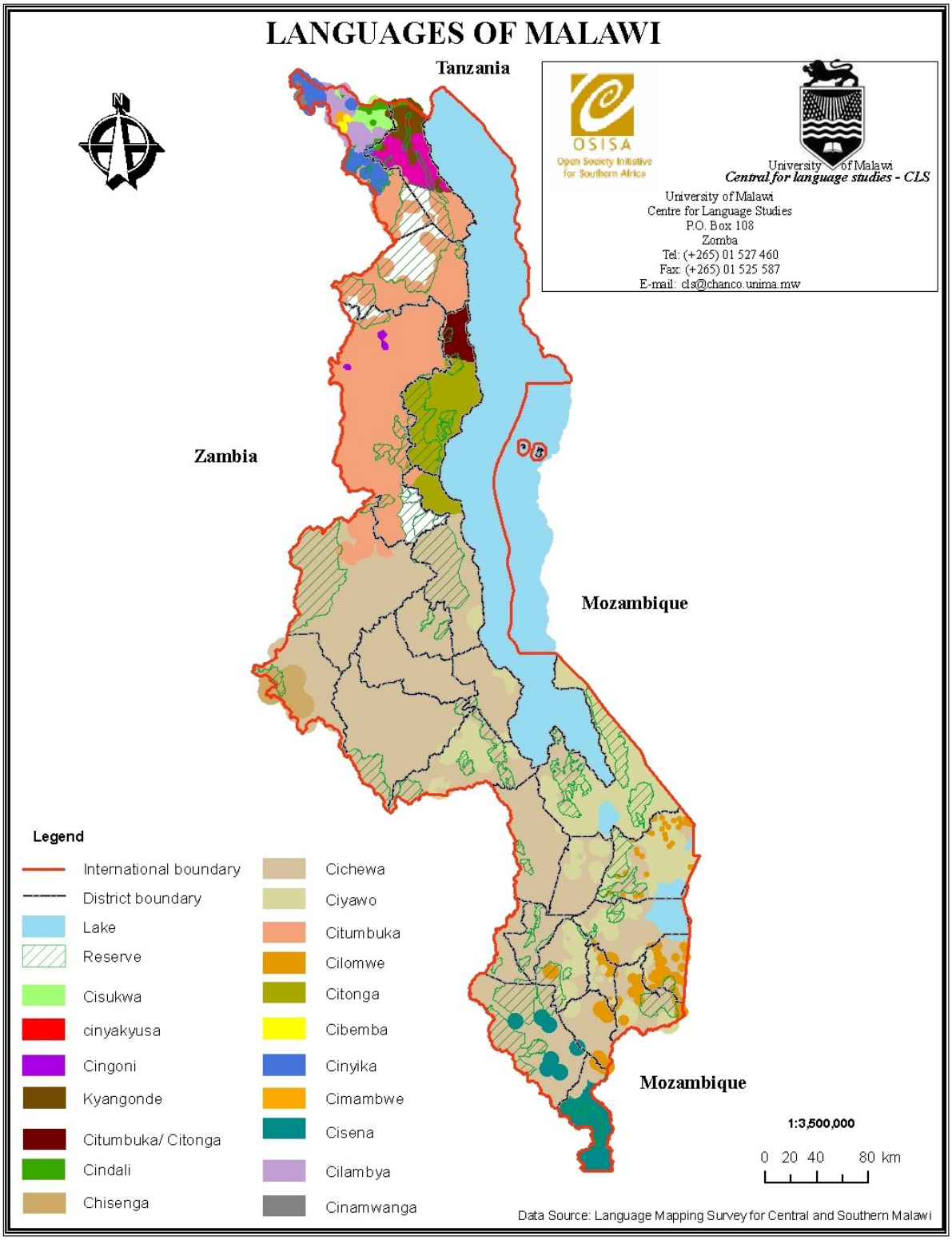


Abb. 15: Sprachverteilung in Malawi
Quelle: THE CENTRE FOR LANGUAGE STUDIES 2009.

Im Jahr 1968 wurden die wesentlichen Ziele der malawischen Sprachenpolitik festgelegt. Diese umfassten zum einen die Umbenennung von Chinyanja zu Chichewa und zum anderen die Erklärung

von Chichewa und Englisch zu nationalen Sprachen (MALAWI CONGRESS PARTY 1978). Zur Umsetzung dieser einseitigen Sprachenpolitik etablierte der malawische Staat 1972 den *Chichewa Board*, welcher maßgeblich für das malawische Sprachenmanagement verantwortlich war. Die Hauptaufgabe bestand in der fortwährenden Korpusplanung und insbesondere seit 1973 auch in der Spracherwerbsplanung im Rahmen der *Malawi Broadcasting Cooperation* (MBC). Sendungen wie *Chichewa cha kumudzi* (Chichewa aus dem Dorf) dienten vor allem dazu, die Chichewa-Kompetenzen derjenigen zu verbessern deren Erstsprache nicht Chichewa war (KISHINDO 2001: 275), gleichzeitig aber auch dem Gedanken des *Chichewazation Nation-Building*. In der Post-Banda Zeit nach 1994 haben sich dann die gesamten Rahmenbedingungen nachhaltig verändert. Dennoch wirken die damaligen sprachenpolitischen Entscheidungen und Maßnahmen bis in die Gegenwart und beeinflussen die verschiedenen indigenen Sprachen nach wie vor sehr negativ, indem deren Einsatz viel Skepsis entgegensteht, da Teile der Bevölkerung die nationale Einheit bei einer Verwendung dieser Sprachen in Gefahr sehen (SIMANGO 2015: 50; KISHINDO 2015: 12).

> „Kamuzu Banda's language policy favours English and Chichewa, which has had a significant and lasting negative impact on the development of other indigenous languages in Malawi. Furthermore, due to the economic struggles in Malawi coupled with the fact that only English is seen as an economically relevant language for upward social mobility, mother tongue has a very low reputation in Malawi" (KRETZER und KUMWENDA 2016: 30).

Das sehr geringe Ansehen indigener Sprachen auf der einen Seite und das (teilweise) unverhältnismäßig positive Ansehen der englischen Sprache auf der anderen Seite liegt ursächlich in deren gesamtgesellschaftlichen Verwendung. Englisch gilt als „income-earning or employment opportunities" (KAMWENDO 2015: 34), auch wenn afrikanische Sprachen in einigen Bereichen Perspektiven eröffnen, sei es für das Radio oder Fernsehen, aber auch als Lehrer dieser Sprachen. Die Regierungspolitik des ersten demokratisch gewählten Präsidenten Bakili Muluzi von 1994 - 2004 vollzog eine vollständige Veränderung der Sprachenpolitik (GREEN 2007: 61). Grundlage der gesamten Sprachenpolitik war nun ein linguistischer Pluralismus anstelle der zuvor angewendeten Assimilierungspolitik von Banda. Die gesamte Politik Muluzis fasst KAYAMBAZINTHU (1999) auch unter dem Begriff *Zasintha* (Dinge haben sich geändert) zusammen. Als eine der ersten politischen Maßnahmen nannte Muluzi den *Chichewa Board* in *Centre for Language Studies* (CLS) um.[34] Einhergehend mit dieser Umbenennung war auch die grundsätzlich neue Zielrichtung des Multilingualismus. Dies beinhaltete auch die Etablierung von multilingualen Radiostationen, welche fortan unter anderem in Chitumbuka, Chiyao, Chisena, Chitonga und Chilomwe sendeten. In 1996 erließ zudem das Bildungsministerium die Direktive IN/2/14 (MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY 1996), durch die in den ersten vier Klassenstufen in der jeweiligen Muttersprache bzw. dominierenden Sprache einer Region und ab der fünften Klassenstufe in Englisch gelehrt werden sollte. Im Rahmen der Korpusplanung wurden zwischen 2000 und 2013 eine Vielzahl von Materialien

[34] Das CLS führte nun vielfältige verschiedene sozio-linguistische Untersuchungen hinsichtlich einer Vielzahl an indigenen Sprachen, wie Chiyao, Chitumbuka, Chilomwe und Chisena durch (KAMWENDO und KACHIWANDA 2002: 175).

entwickelt, wie u. a. monolinguale Wörterbücher für Chichewa/Chinyanja bzw. für Chiyao oder verschiedene Grammatikbücher u. a. für Chiyao, Chitumbuka oder Elomwe (KISHINDO 2015: 17). Dadurch wurde neben Chichewa vermehrt auch Chitumbuka als Unterrichtssprache verwendet, andere Afrikanische Sprachen fanden lediglich regional eine sehr begrenzte Verwendung (CENTRE FOR LANGUAGE STUDIES 1999). Für die inkonsequente Implementierung dieser neuen Sprachenpolitik gibt es eine Vielzahl von Gründen. Einige sind eher allgemeiner Natur, andere wiederum haben spezifisch malawische Ursprünge und betreffen sowohl die Bereiche des Sprachenmanagements als auch der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen. Dabei wurden der neuen Ausrichtung der Sprachenpolitik hauptsächlich drei Kritikpunkte entgegengebracht. Auf der einen Seite das omnipräsente Argument einer Effizienzsteigerung bei einer Verwendung von nur wenigen Sprachen im Bildungssystem und zusätzlich würde ein Gebrauch von indigenen Sprachen als LoLT die Kompetenzen von English negativ beeinflussen. Auf der anderen Seite existierte allerdings auch ein spezieller malawischer Kritikpunkt, da in der malawischen Gesellschaft Befürchtungen vorherrschten, durch diese Sprachenpolitik würde das ungeliebte *Kwanunkwanu* (lass jeden in seiner Heimatregion arbeiten) aus der Banda-Zeit wieder eingeführt. Im Hinblick auf die gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen hat zudem der südafrikanische *Bantu Education Act* von 1953 (KAMWENDO 2008: 355; siehe Kapitel 5.3) bis heute andauernde negative Auswirkungen auf muttersprachlichen Unterricht, da dieser häufig mit jener südafrikanischen Gesetzgebung aus der Zeit der Apartheid gleichgesetzt wird. Zahlreiche Studien belegen die Vorteile muttersprachlichen Unterrichts in Malawi, da neben einem gesteigerten Selbstbewusstsein, die Schüler durch fehlende Sprachbarrieren auch aktiver am Unterrichtsgeschehen teilhaben können. (LANGER 2010: 107). Vergleichsstudien zwischen Malawi und Sambia zeigten für die Schüler in Malawi erheblich bessere Ergebnisse in Bantusprachen als in Sambia, zugleich weisen diese jedoch in Englisch keine geringeren Kompetenzen auf (WILLIAMS 1996), so wird durch diese Studie für Malawi bewiesen, dass Lese- und Schreibkompetenz am besten in einer dem Schüler auch im sozialen Kontext bekannten Sprache vermittelt wird (MITI 2015: 64). Dennoch nutzen selbst viele Vorschulen Englisch, um den Kindern bspw. das Alphabet beizubringen. Zusätzlich werden häufig Wörter für die jeweiligen Buchstaben verwendet, deren Bedeutung die überwiegende Mehrheit der Kinder nicht kennt (DIXON, PLACE und KHOLOWA 2008: 14).

Während der Regierungszeit Bingu wa Mutharikas von 2004 bis zu seinem Tod in 2012, wurde die multilinguale Sprachenpolitik des linguistischen Pluralismus zunehmend weniger implementiert. Seine Antrittsrede war bereits vollständig in englischer Sprache und Aspekte der Sprachenpolitik waren während seiner Amtszeit nur noch von untergeordnetem Interesse (MUTHARIKA 2009). Trotz einer Studie des *Malawi Institute of Education* (MIE) von 2010 hinsichtlich der Vor- und Nachteile von muttersprachlichen Unterricht, welche den um zwei bis drei Mal höheren Leistungslevel der Schüler hervorhob, die in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden (MALAWI INSTITUTE OF EDUCATION 2010: 14 - 15), sind nach wie vor nur Englisch, Chichewa und Chitumbuka Unterrichtssprache. Unter der kurzen Präsidentschaft von Joyce Banda von 2012 - 2014 gab es wieder eine grundsätzlich neue Ausrichtung der malawischen Sprachenpolitik mit einer Abkehr von der Direktive IN/2/14 und dadurch keinerlei

Bemühungen mehr, diese flächendeckend zu implementieren. Vielmehr vollzog ihre Regierung am 26.11.2012 mit der *Education Bill* 2012 eine vollständige Umkehr von der bisherigen Sprachenpolitik und sah Englisch als Unterrichtssprache ab der 1. Klassenstufe vor (MITI 2016: 30).[35] Unter Art. 78 heißt es dort lediglich knapp, aber sehr präzise: „The medium of instruction in schools and colleges shall be English" (MALAWI LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2012). Als Grund für diesen Politikwechsel führte die malawische Regierung hohe Wiederholungs- und geringe Abschlussraten an. Inwiefern dies ursächlich mit der Verwendung indigener Sprachen in Zusammenhang steht, wurde nie belegt. Lediglich eine Verbesserung der Situation durch die Verwendung von Englisch wurde aufgeführt. BAMGBOṢE (1991) nennt dies ein typisches Charakteristikum vieler afrikanischer Sprachenpolitiken, die uninformierte Entscheidungen umsetzen. DEMBOWSKI (2014: 268) führt die Bedeutung der Eliten in vielen afrikanischen Gesellschaften, so auch in Malawi, als einer der ursächlichen Gründe für diese Entwicklung an, da viele Eliten den flächendeckenden sozialen Aufstieg der ärmeren Bevölkerung keineswegs anstreben. SIMANGO (2015: 46) nennt diese Politik eine „blind obsession with English". Ob die malawische Regierung direkt oder indirekt von europäischen Geldgebern beeinflusst wurde, wie es SIMANGO (2015: 55) andeutet, kann lediglich spekuliert bzw. vermutet werden. BROCK-UTNE (2000: 157 - 162) und MAZRUI (2004) analysieren hingegen die sehr einflussreiche Rolle der Weltbank und anderer internationaler Geldgeber auf die jeweiligen Sprachenpolitiken in den verschiedenen Bildungssystemen.[36] ALBAUGH (2014: 260) hebt hierbei die bedeutende Rolle der damaligen Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) bzgl. der Finanzierung von Materialien in den verschiedenen indigenen Sprachen Malawis hervor, der Stop dieser Finanzierung beeinflusste nachhaltig auch die generelle Sprachenpolitik Malawis.

Inwiefern der seit 2014 amtierende Präsident Peter Mutharika sich diesen Aufgaben vermehrt widmet, bleibt abzuwarten. Bisher gab es dafür keinerlei Anzeichen. Dies ist keineswegs verwunderlich, da die Geschichte des Post-kolonialen Malawis, ähnlich wie in vielen anderen Staaten Afrikas, von einer Diskontinuität hinsichtlich der Sprachenpolitik im Bildungssystem geprägt ist (SIMANGO 2015: 41 - 60)

> „A continual search for a popular and effective language of instruction policy which has not yet resulted in a coherent policy" (REILLY, C. 2016: 18).

Auch in Malawi gibt es auf dem Mikro-Level einige zivilgesellschaftliche Organisationen, die sich meist einer bestimmten Sprache widmen und damit auch versuchen die Sprachenpolitik auf dem Makro-Level zu beeinflussen. Die *Chitumbuka Language and Culture Association* (CLACA) fokussierte bspw. ihre Tätigkeiten auf der Korpusplanung von Chitumbuka, versuchte aber auch Einfluss auf die

[35] KISHINDO (2015: 19) nennt 2014 als Datum und gibt dementsprechend für den *Education Bill* des Bildungsministers Luscious Kanyumba das Jahr 2013 an. Er erklärt dies mit der zeitlichen Nähe zu den im Mai 2014 stattfindenden Parlamentswahlen, so dass große Teile der Bevölkerung von dieser Gesetzesinitiative kaum Notiz nahmen. Die Umsetzung dieser Politik war für das Schuljahr 2014/15 vorgesehen (SIMANGO 2015: 42).

[36] LANGUILLE (2016: 73 - 96) untersuchte sehr detailliert die Verwicklungen von verschiedenen britischen Verlagshäusern (u. a. *Oxford University Press*), verschiedenen *donor-aid agencies* und der Regierungen von Großbritannien und Tansania.

Statusplanung der malawischen Regierung zu nehmen (KAMWENDO 2005: 144). Diese Bemühungen waren auch viele Jahre erfolgreich und es bleibt abzuwarten inwiefern nun die Statusplanung endgültig nur noch Englisch innerhalb des Bildungssystems präferiert.

5 Historische Grundlagen und Entwicklung der Sprachenpolitik in Südafrika

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln zunächst die Entwicklung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Sprachenpolitik beschrieben, deren wesentliche Fachtermini definiert und mit Ruanda, Botswana und Malawi drei Beispielsstaaten für Sprachenpolitik im afrikanischen Kontext skizziert worden sind, wird im fünften Kapitel nunmehr Südafrika betrachtet und analysiert. Um die gegenwärtige Sprachenpolitik in Post-Apartheid-Südafrika verstehen und analysieren zu können, bedarf es einiger historischer Rückgriffe (TAYLOR-LEECH 2007: 26; PENNYCOOK 2000: 50;).[37] In Kapitel 5.1 wird einleitend die vorkoloniale Sprachenpolitik im Gebiet des heutigen Südafrikas beschrieben, wobei auf die Veränderungen durch die Missionsgesellschaften genauso eingegangen wird, wie auch auf die zunehmende europäische, vor allem niederländische Siedlungstätigkeit. Daran anschließend wird in Kapitel 5.2 die Situation der Kapkolonie und der burischen Republiken detaillierter ausgeführt, ehe in Kapitel 5.3 die Sprachenpolitik innerhalb der Südafrikanischen Union und insbesondere während der Apartheid gezeigt wird. Besonders der *Bantu Education Act* von 1953 und der Soweto Aufstand von 1976 werden in diesem Kontext eingehend beschrieben, da deren Auswirkungen bis in die heutige Zeit reichen und sich auch nicht nur auf Südafrika beschränken. In Kapitel 5.4 werden die Grundlinien der Sprachenpolitik in der Zeit der Post-Apartheid dargestellt, wobei v.a. die neue südafrikanische Verfassung von 1996 und die Sprachenbehörde *Pan South African Language Board (PanSALB)* im Vordergrund stehen. In diesem Zusammenhang beschreibt der Autor auch rechtliche Vorgaben der Provinzen hinsichtlich der Sprachenpolitik. Das abschließende Kapitel 5.5 stellt u.a. anhand von Zensusdaten zum einen die gegenwärtige Zusammensetzung und Verteilung der elf offiziellen Sprachen Südafrikas und zum anderen auch die weiteren vorhandenen Sprachen und sprachlichen Varietäten vor.

[37] Terminologien, die ethnische Gruppen und Sprachen betreffen, sind in Südafrika politisch sehr aufgeladen, bspw. nennt sie MESTHRIE (2002a: 4) „a minefield". Dies erschwert die Beschreibung von bestimmten Sprachen und ethnischen Gruppen. Wie bereits erwähnt, wird im Falle von Sprachen die Schreibweise der ISO 639 oder ggf. der jeweiligen Verfassung übernommen. Auch wenn HOLMARSDOTTIR (2005: 71 - 72) anmerkt, dass sie die verschiedenen Präfixe zur Beschreibung der Bantusprachen, wie bspw. „isi-" oder „Se-" ablehnt, da diese nur Selbstzuschreibungen seien und von Außenstehenden jeweils diejenigen Begriffe aus jeder Sprache verwendet werden, so folgt diese Dissertation den Formulierungen der südafrikanischen Verfassung bzw. der ISO 639 und der überwiegenden Mehrheit der internationalen Forschungsliteratur zum Thema. Da die Begriffe „Schwarz", „Weiß" oder auch „Coloured" in Selbstbeschreibungen genauso wie den verschiedenen amtlichen Statistiken auch in Südafrika Verwendung finden (HOLMARSDOTTIR 2005: 29), so werden die Begriffe auch in der vorliegenden Dissertation angewendet, ohne damit eine politische Aussage zu verbinden.

5.1 Vorkoloniale Entwicklung, europäische (niederländische) Siedlung und Missionsschulen

In vorkolonialen Zeiten gab es überwiegend informelle Formen des Lehrens und Lernens. Deren Ziele lagen hauptsächlich in der Vermittlung von gesellschaftlich benötigten Arbeitsfähigkeiten, aber auch im Erlernen von sozialen und spirituellen Gebräuchen. Zumeist geschah das Lernen der Kinder durch aktives Teilnehmen am gesellschaftlichen Leben und durch die Beobachtung der Erwachsenen (HOLMARSDOTTIR 2005: 46). Darüber hinaus lernten und verbesserten die Kinder und Jugendlichen ihre intellektuellen Fähigkeiten durch das abendliche Beisammensein und Aufsagen von Gedichten, Gesängen und Lösen von Rätseln (BROCK-UTNE 2000).

Vor der Ankunft der ersten europäischen Siedler gab es außerdem für die männlichen Jugendlichen gewisse formalisierte Formen der Bildung durch sogenannte Initiationsschulen der verschiedenen ethnischen Gruppen auf dem Gebiet des heutigen Südafrikas. Die Basotho bspw. nannten diese Initiationsschulen *lebollo* und wurden vom jeweiligen *chief* eröffnet, nachdem einer seiner Söhne das Pubertätsalter erreicht hatte. Die männlichen Jugendlichen der Altersgruppe befanden sich nun sechs Monate innerhalb dieser Initiationsschulen isoliert von ihrer Familie und dem Rest der Gesellschaft, um auf ihr Leben als Erwachsene vorbereitet zu werden (THOMPSON 2001: 24).

> „In the initiation schools, the teachers instilled respect for the elders, for chiefly authority, and for established religious beliefs and rituals" (THOMPSON 2001: 27).

Diese Initiationsschulen, die bis heute bestehen, passten sich den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen an, indem sie bspw. in der heutigen Zeit im Dezember, also in den langen Weihnachtsferien, stattfinden und meist nicht mehr während der Wintermonate im Juni und Juli (NGWANE 2002: 275). Durch die wachsende Zahl an Missionsschulen bestand sehr früh ein Konfliktpotential bzw. eine Konkurrenz zwischen den kirchlichen Autoritäten der Missionsschulen und den traditionellen Autoritäten wie den *local chiefs* um den Einfluss auf die Kinder. Alle Initiationsschulen nutzten die jeweilige Afrikanische Sprache als Unterrichtssprache und waren in ähnlicher Weise Bestandteil aller indigenen Gruppen Südafrikas.[38]

Auch vor Ankunft der europäischen Siedler gab es viele Migrationsbewegungen und gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den jeweiligen immigrierten Gruppen und den verschiedenen Gruppierungen der ursprünglich dort lebenden Khoisan-Sprecher. Durch das Neben- und Miteinander dieser verschiedenen ethnischen Gruppen beeinflussten sich auch die Sprachen wechselseitig. Je nach Art und Umfang des Kontaktes zu anderen Gruppen war diese Beeinflussung größer oder erheblich geringer, so dass die indigenen Sprachen Südafrikas eine Vielzahl an Varietäten herausbildeten. Vor allem immigrierte Sprecher von isiXhosa und Setswana wurden, bedingt durch die räumliche Nähe und den dadurch häufigeren und intensiveren Kontakten zu Sprechern der

[38] FINLAYSON (1998) analysiert hierbei auch die linguistischen Auswirkungen von isiXhosa Initiationsschulen auf diese Sprache.

verschiedenen Khoisan-Sprachen,[39] in größerem Umfang beeinflusst. Dies führte dazu, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Wörtern gerade bei isiXhosa auch über Klicklaute verfügt.

> „Over the years, the mixed farmers had acquired considerable cultural and genetic influences from hunter-gatherers and pastoralists. Their Bantu languages incorporated numerous loan words from the hunters' and herders' vocabularies-notably, words with click sounds that were originally exclusive to the hunters. As one would expect, the greatest proportion of click words and hunters' and herders' genes are to be found among the mixed farming peoples nearest to the frontier zone-the Xhosa and the Tswana. Linguists estimate that one-sixth of all Xhosa words contain click" (THOMPSON 2001: 30).

Wie bereits erwähnt, gab es im Gebiet des heutigen Südafrikas weitere vorkoloniale, nicht-staatliche Bildung, die allerdings wenig institutionalisiert war (ABDI 2002: 2) und zudem meist nur die männlichen Jugendlichen berücksichtigte. Die traditionelle Lernweise unterschied sich kaum von der Lernweise in Europa zu dieser Zeit und beruhte v. a. auf Oralität und Geschichten bzw. Gedichte in den jeweiligen indigenen Sprachen (SOUDIEN und NEKHWEVHA 2002: 260). Ähnlich wie in Europa gab es noch kein umfassendes staatliches Bildungssystem mit einer Schulpflicht oder dergleichen, so dass sich nach der Ankunft von europäischen Siedlern mit der *Vereenigde Nederlandsche Geoctroyeerde Oostindische Compagnie* (VOC) (Vereinigte Niederländische Ostindien-Kompanie) in 1652 allmählich Missionsschulen gründeten.[40] Wenngleich die erste „koloniale" Schule 1658 in Kapstadt entstand, in der auch einige Sklaven, v. a. aus Indien, Indonesien und Madagaskar, „unterrichtet" wurden, so lag der Schwerpunkt der anfänglichen kolonialen Bemühungen nicht auf dem Ausbau einer Verwaltung, geschweige denn eines Bildungssystems, da zunächst nur sehr wenige europäische Farmer dort siedelten und auch keinerlei umfangreiche Kolonialisierung angestrebt war. Ab 1661 wurden dann auch einige Khoisan Kinder zusammen mit den weißen Kindern und Sklaven im Katechismus in einer gemeinsamen Schule unterrichtet, wobei diese Praxis 1676 ein Ende fand und nur noch weiße Kinder die Schule besuchen durften (PAASCHE 2006: 63 - 66; MEYER 1991: 35; LORAM 1929: 921). Unterrichtssprache zu diesem frühen Zeitpunkt war ausschließlich Niederländisch (KAMWENDO 2006: 55; NIEDRIG 2000: 72).

Die Initiative zur Alphabetisierung größerer Bevölkerungsgruppen ging in Südafrika, aber auch im gesamten Sub-Sahara Afrika, dann zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Missionsgesellschaften aus.[41] Hierbei gab es durchaus größere Unterschiede zwischen katholischen und protestantischen Missionsgesellschaften hinsichtlich der Quantität und Qualität ihrer jeweiligen Bemühungen

[39] Auch wenn die Khoisan-Sprachen Südafrikas meist zusammenfassend genannt werden, so bilden diese dennoch keine gemeinsame Sprachfamilie, (MESTHRIE 2002a: 13 - 14), sondern formen drei nicht miteinander in Beziehung stehende Sprachgruppen, den *Northern*, *Central* and *Southern* (TRAILL 2002: 45).

[40] HOLMARSDOTTIR (2005: 23) merkt in diesem Kontext zu Recht an, dass die niederländisch sprechenden Siedler zwar mit ca. 50% aller Siedler die größte Einzelgruppe darstellten, es daneben aber auch zahlreiche deutschsprachige, englische und französische Siedler, aber auch Siedler aus dem skandinavischen und östlichen Europa gab. Da die VOC allerdings eine Monopolstellung innehatte, entwickelte bzw. etablierte sich Niederländisch als die dominierende Sprache der weißen Siedlergruppe.

[41] Mit Ge'ez in Äthiopien und Ajami für verschiedene Sprachen im westlichen Afrika besteht durchaus eine sehr lange indigene Verschriftlichungstradition einzelner Sprachen auf dem afrikanischen Kontinent (HEUGH 2016: 238).

(BUTHELEZI 2000: 110). Diese Unterschiede bestanden zudem auch zwischen den verschiedenen in Südafrika aktiven protestantischen Missionsgesellschaften (FOURIE, ROSS und VILJOEN 2014: 782).[42] Im Gebiet der heutigen *North West Province* gab es bspw. 1813 die erste Missionsschule, die von der *London and Wesleyan Missionary Societies* gegründet wurde, wohingegen es schon 1799 in der Ciskei die erste Missionsschule außerhalb des damals von weißen Siedlern bewohnten Gebietes gab (MEYER 1991: 36; EISENBERG 1957: 73). In der Folgezeit kamen viele weitere Missionsgesellschaften hinzu und gründeten ebenso Missionsschulen. Alle Missionsgesellschaften, also auch die britischen, unterrichteten zu dieser Zeit nahezu ausschließlich in Niederländisch, es gab nur wenige Ausnahmen in denen eine Bantusprache wie bspw. isiXhosa als Unterrichtssprache genutzt wurde.

> „Except perhaps in the mission among the amaXhosa, at Lovedale and Gwali above all, this would not have been a problem, as Dutch was the language used on all the missions, even those run by the British societies" (FOURIE, ROSS und VILJOEN 2014: 784 - 785).

Zu Beginn lag das Hauptziel in der Ausbildung von Priestern, ehe zunehmend auch ein Schwerpunkt auf die Lehrerausbildung gelegt wurde. Die Schulen im Gebiet der heutigen *North West Province* standen allerdings nur den gesellschaftlichen Eliten der Setswana sprechenden Bevölkerung offen (CHISHOLM 2013: 406). Demgegenüber sieht ABDI (2002: 22) erst 1841 die erste einzig für die indigene Bevölkerung durch schottische Missionare etablierte Schule, welche staatliche Unterstützung erhielt, insofern sie Englisch als LoLT verwendete (NIEDRIG 2000: 74).[43] Ab den 1920er Jahren übernahmen die politisch Verantwortlichen zunehmend die Kontrolle über die Missionsschulen. Dies war vor allem durch eine größer werdende finanzielle Beteiligung an den laufenden Kosten möglich.

Die Missionsgesellschaften waren es auch, die etwa ab den 1820er Jahren die verschiedenen indigenen afrikanischen Sprachen verschriftlichten, zumeist beginnend mit der Übersetzung der Heiligen Schrift, wobei es hinsichtlich der verschiedenen indigenen Sprachen durchaus sehr große Unterschiede gab, da bspw. Tshivenda erst nach dem sehr späten Kontakt zu europäischen Siedlern verschriftlicht wurde (LUVHENGO 2012: 47; LIDDICOAT und BALDAUF JR. 2008: 7). An dieser Stelle kann der sehr negativen Perzeption von HARNISCHFEGER (2003: 3)[44] keineswegs zugestimmt werden, wenn dieser ausführt: „Schon damals war freilich umstritten, welche Funktion man den sogenannten Stammessprachen im Erziehungswesen einräumen sollte", da es für jede Missionsgesellschaft, zwar

[42] Die Unterschiede zwischen den jeweiligen Missionsgesellschaften waren sehr groß. Die *South African Missionary Society* war lediglich in der Lage 9,54% der Bevölkerung zu alphabetisieren, wohingegen die *Free Church of Scotland* mit 38,53% ein erheblich besseres Ergebniss erzielen konnte. Diese Daten beziehen sich allerdings auf einen Zensus von 1849 (FOURIE, ROSS und VILJOEN 2014: 792).

[43] BEHR und MACMILLAN (1971) sehen sogar erst 1861 die erste Schule die indigene Kinder in einer formellen Schule unterrichtete, wobei PAASCHE (2006: 63 - 66), wie zuvor aufgeführt, zeigte, dass bereits für wenige Jahre der Katechismus und Niederländisch gemeinsam für einige wenige Kinder und Jugendliche gelehrt wurde (siehe auch HOLMARSDOTTIR 2005: 210).

[44] Bereits in den Formulierungen fallen die von HARNISCHFEGER (2003) vorliegenden sehr negativen Perzeptionen gegenüber allen indigenen Sprachen Südafrikas auf, indem er entweder von „Stammessprachen" und „Volkssprachen" oder auch grundsätzlich CA als eine defizitorische Maßnahme ansieht, wenn er anmerkt: „[D]ie Lehrer sich immer wieder genötigt sehen, den Stoff in einer afrikanischen Sprache zu erklären" (HARNISCHFEGER 2003: 5).

in unterschiedlicher Intensität, aber vom Grundsatz her per se sozusagen systemimmanent war, die Bibel in den jeweiligen indigenen Sprachen zu vermitteln.

Diese Verschriftlichung ehemals einzig mündlicher Sprachen hat vielerlei Konsequenzen und Auswirkungen bis zum heutigen Tag. Zum einen ermöglichte eine Verschriftlichung die Verwendung der indigenen Sprachen in Schulen und anderen gesellschaftlichen Bereichen des Lebens.[45] Gerade die Verschriftlichung durch die verschiedenen Missionsgesellschaften führte allerdings zu einer sehr unterschiedlichen Entwicklung gegenüber der Standardisierung europäischer Sprachen, da meist ländliche Varietäten den Missionsgesellschaften als Grundlage für ihre Verschriftlichung dienten.

> „The rise of African languages thus did not follow from the more familiar bases of standardisation familiar in the West: urbanisation and the prestige accruing from the economic and social status of certain groups of speakers. Rather, it was based on the external force of missionary influence. This has developed into a modern-day paradox: the standard varieties of African languages are associated with the rural areas, which are no longer centres of prestige. High-status blacks are more likely to be urban-wise ‚modern' people, who speak English and non-standard urban varieties of African languages, showing extensive borrowing of vocabulary, code-switching and neologisms" (MESTHRIE 2002a: 16).

Zum anderen waren es aber auch die Missionsgesellschaften, die zu einer Balkanisierung der Sprachen im südlichen Afrika entscheidend beitrugen. Nicht nur die Aufteilung des Sotho-Sprachclusters in Sepedi, Sesotho und Setswana und die Zuteilung der jeweiligen im Sotho-Sprachcluster vorliegenden Varietäten, zu einer der drei Sprachen geschah völlig willkürlich und keineswegs aus linguistischen Erwägungen heraus. Sondern auch die gesamte Zuordnung der Nguni- und Sotho-Sprachen, die entlang eines Kontinuums existierten, und deren Unterteilung in strikt getrennte Sprachen erfanden letztlich die Missionsgesellschaften mehr oder weniger und etablierten diese Zuordnung auch allmählich (HEUGH 2016: 237; WEBB 2006: 150; MSIMANG 1998: 169).[46] MAKALELA (2015b: 201) beschreibt dies in folgendem Zitat sehr anschaulich.

> „[U]ncoordinated work among different missionary groups from different nation states resulted in the Roman Catholic missionaries working in the southern part of the country (southern Sotho); the London missionaries in the west (Western Sotho) and the Lutherans in the north (Northern Sotho) where they created divergent orthographic systems that were consequently conceived as representing three distinct Sotho languages: Sepedi (by the German Lutheran missionaries), Setswana (by the London English Missionaries) and Sesotho (by the Catholic Italien missionaries)."

Die Schaffung der drei unterschiedlichen Staaten Botswana, Lesotho und Südafrika auf der Berlin-Konferenz 1884 trennte Sepedi, Sesotho und Setswana als Sprachen weiter, da in Botswana und Lesotho wiederum andere Missionsgesellschaften tätig waren und nun weniger Austausch zwischen

[45] LESTRADE (1944) bietet einen Überblick in frühe Publikationen über und in den Sprachen der Sotho-Gruppe.

[46] Hinsichtlich der Kategorisierung der verschiedenen Sprachen auf dem afrikanischen Kontinent und damit auch der Bantusprachen gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Klassifizierungen, wie u.a. WEBB (2002: 73), MESTHRIE (2002a: 14), HERBERT und BAILEY (2002: 62), HEINE (1976), COPE (1971), GUTHRIE (1967), GREENBERG (1963), COLE (1959), LESTRADE (1948), MAHO (2001) bietet einen knappen, guten Überblick, genauso wie HEUGH (2016) die Debatte hinsichtlich der Harmonisierung von afrikanischen Sprachen während des 20. Jahrhunderts für Südafrika sehr schön zusammenfassend darstellt.

diesen verschiedenen räumlichen Einheiten stattfand. Durch diese Trennung der jeweiligen sozialen Gruppen entwickelten sich zunehmend eigenständige Identitäten heraus, so dass es eine „Tswana"-Identität in Abgrenzung zur „Sotho"- und „Pedi"-Identität gab.

Infolgedessen gab es immer wieder Bestrebungen und Diskussionen, inwiefern nicht eine Harmonisierung dieser Sprachen und damit einhergehend eine Reduzierung anzustreben wäre. NHLAPO[47] war 1944 einer der ersten der eine Zusammenlegung zu je einer Nguni- und einer Sotho-Sprache forderte, was aber letztlich in nur einer Bantuprache für das heutige Südafrika münden sollte und v. a. CA de-stigmatisierte, indem er CA zwischen den verschiedenen Bantusprachen ausdrücklich begrüßte und Versuchen sehr ablehnend gegenüberstand, diese Sprachen „rein" zu halten (DESAI 2012: 38; NHLAPO 1944: 7 - 8). LESTRADE (1935: 137) forderte mit einer *unification* bereits ein gutes Jahrzehnt früher etwas ähnliches wie NHLAPO. Gerade in den 1940er und auch noch 1950er Jahren gab es einige Bestrebungen auf administrativer Ebene Widersprüche hinsichtlich der Korpusplanung zu überwinden. Auch die Erstellung zahlreicher Orthographien, wie u. a. 1951 die *Sotho Terminology and Orthography No. 1* und 1957 die *Zulu/Xhosa Terminology and Orthography No. 1,* zielten auf eine Reduzierung orthographischer Unterschiede zwischen dem Nguni- und Sotho-Sprachcluster (HEUGH 2016: 243). Letztlich konterkarierte aber die Implementierung des *Bantu Education Act* in den folgenden Jahrzehnten all diese Bemühungen und durch die Hervorhebung ethno-linguistischer Segregationen entstanden nunmehr viel nachhaltigere und tiefere Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen. Dies beeinflusste aber auch die gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen (MSIMANG 1998: 170). ALEXANDER (2003: 12) benennt in diesem Zusammenhang NHLAPO als „decades ahead of his time".

> „There is a great need for joining Bantu languages in South Africa into two chief Bantu languages. […] From these tongues we can at first build up two languages. Zulu and Xhosa, together with the branches known as Ndebele, Swazi, Baca, etc., are so much alike that, put together, they can make one good strong language called Nguni. In the same way, Pedi, Tswana, and Southern Sotho, together with Kxatla, Tlokwa, etc., are so much alike that joined together they can make one good strong language called Sotho" (NHLAPO 1944: 3 - 6).[48]

Inwiefern zu diesem Zeitpunkt evtl. eine Art „Zusammenfassung" von verschiedenen Sprachen und sprachlichen Varietäten und damit schlussendlich eine Reduktion der Sprachen möglich gewesen wäre, ist nunmehr eine anachronistische Diskussion, da letztlich spätestens die jahrzehntelange *Bantu Education* und deren ethno-linguistische Segregierung das Trennende hervorhob und somit auch diese Identitäten zunehmend zementierte.

[47] HEUGH (2016: 243) weist zu Recht daraufhin, dass NHLAPO kein Sprachwissenschaftler war, sondern ein Journalist und Rechtsanwalt.

[48] NHLAPO selbst ging in einer späteren Publikation auf die Widerstände gegen seine Harmonisierung bzw. Assimilierungsvorschlag aller Bantusprachen und sprachlicher Varietäten in Südafrika hin zu zwei und letztlich gar einer Sprache ein, indem er anmerkte: „I found myself turned into a target of bitter criticism" (1953: 13).

5.2 Kapkolonie, burische Republiken und zunehmende englische Einwanderung

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts kamen vermehrt englischsprachige Siedler ins Gebiet des heutigen Südafrikas und lebten vor allem in der seit 1806 wieder britischen Kapkolonie. Infolgedessen wurde auch 1807 die erste englischsprachige Schule eröffnet (PAASCHE 2006: 75) und ab 1812 die sogenannten *Church Clerk Schools*, in der der *church clerk* Schuldirektor und Englisch Unterrichtssprache war. Eine Integration der indigenen Bevölkerung sah der damalige Gouverneur Sir John Cradock zu keinem Zeitpunkt vor. Durch die zunehmende Anzahl englischsprachiger Siedler verfügte der neue Gouverneur Charles Somerset, dass alle niederländischen Lehrer durch englische Lehrer zu ersetzen seien und ernannte 1822 Englisch zur einzigen offiziellen Sprache und Rechtssprache (NGCOBO 2009: 207; PAASCHE 2006: 82 - 83; KAMWANGAMALU 2001: 366). Bereits seit Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelte sich aus den verschiedenen Dialekten der niederländisch sprechenden Siedler, vor allem Matrosen und Bauern, die nach Südafrika gekommen waren, das sogenannte Kap-Niederländisch. Auch wenn die VOC eine sehr aktive Sprachenpolitik verfolgte und ein „reines" Standard-Niederländisch für Südafrika bewahren wollte, so veränderte sich die Sprache gerade auch durch den Kontakt zu indoeuropäischen Sprachen und den Einfluss anderer nicht indoeuropäischer Sprachen, wie bspw. Malay, den Khoisan-Sprachen und anderen afrikanischen Sprachen stetig. Die Frage, inwiefern sich (Kap-)Niederländisch/Afrikaans eher als eine kreolische Sprache oder nach dem Einfluss gerade von Sprachen außerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie und v. a. des Niederländischen entwickelte, ist in der Wissenschaft sehr umstritten und bisweilen bis heute politisiert (VAN DER WAAL 2012: 449). Viele Historiker oder Sprachwissenschaftler sehen den Einfluss, also die Aspekte der Kreolisierung sehr gering und heben die geplanten sprachenpolitischen Maßnahmen hinsichtlich der Korpusplanung hervor (DE KADT 2006: 45). Diese Diskussion zwischen Reinheit und Kreolisierungseinflüsse auf Afrikaans begleitet die Sprache seit den Anfängen der Entwicklung bis zum heutigen Tag, was infolgedessen zu zahlreichen *taalstryde* (Sprachkämpfe) führte. ROBERGE (2002) stellt hierbei das Wechselspiel zwischen kreolischen Entwicklungen und gezielten Korpusplanungen vor.

Für die ankommenden englischsprachigen Siedler war (Kap-)Niederländisch und später auch Afrikaans keine vollwertige Kultursprache. Im Gegensatz zu allen anderen europäischen Siedlern vermischten sich die englischsprachigen Siedler nicht mit der (Kap)Niederländischen Bevölkerung und erlernten auch deren Sprache nicht (HOLMARSDOTTIR 2005: 27). Nach der britischen Besetzung des Kaps 1795 und erneut 1806 setzte relativ zeitnah eine Politik der Anglisierung ein, also eine linguistische Assimilierungspolitik, da bspw. ab den 1830er Jahren Englisch die einzige Verwaltungssprache war. Infolgedessen entwickelten sich bereits ab den 1830er Jahren bis Mitte des 20. Jahrhunderts immer wieder zahlreiche *taalstryde* und Sprache bzw. Sprachenpolitik wurde

verstärkt politisiert und emotionalisiert.[49] Die Diglossie zwischen Englisch als Sprache der Verwaltung und der Intellektuellen und (Kap-)Niederländisch/Afrikaans als Sprache der Matrosen und Bauern war sehr ausgeprägt. Afrikaans wurde durch die englischsprachigen Siedler despektierlich als *kombuistaal* (Küchensprache) bezeichnet, welche nicht für alle gesellschaftlichen Domänen verwendbar sei. Mit den Veränderungen nach Ankunft weiterer englischsprachiger Siedler und dem *Grote Trek* (Großen Treck) ins nördliche Landesinnere des heutigen Südafrikas veränderte sich (Kap-)Niederländisch/Afrikaans zunehmend. So entstanden 1844 *Transvaal* (1852 anerkannt) und 1854 der *Oranje-Vrystaat* oder *Orange Free State* als burische Republiken (siehe Abbildung 16), die in ihren Schulen Niederländisch als Unterrichtssprache verwendeten. Demgegenüber wurde die 1840 errichtete Republik of Natalia nie anerkannt und bereits 1842 von der Kapkolonie annektiert, so dass dort auch Englisch Unterrichtssprache wurde.

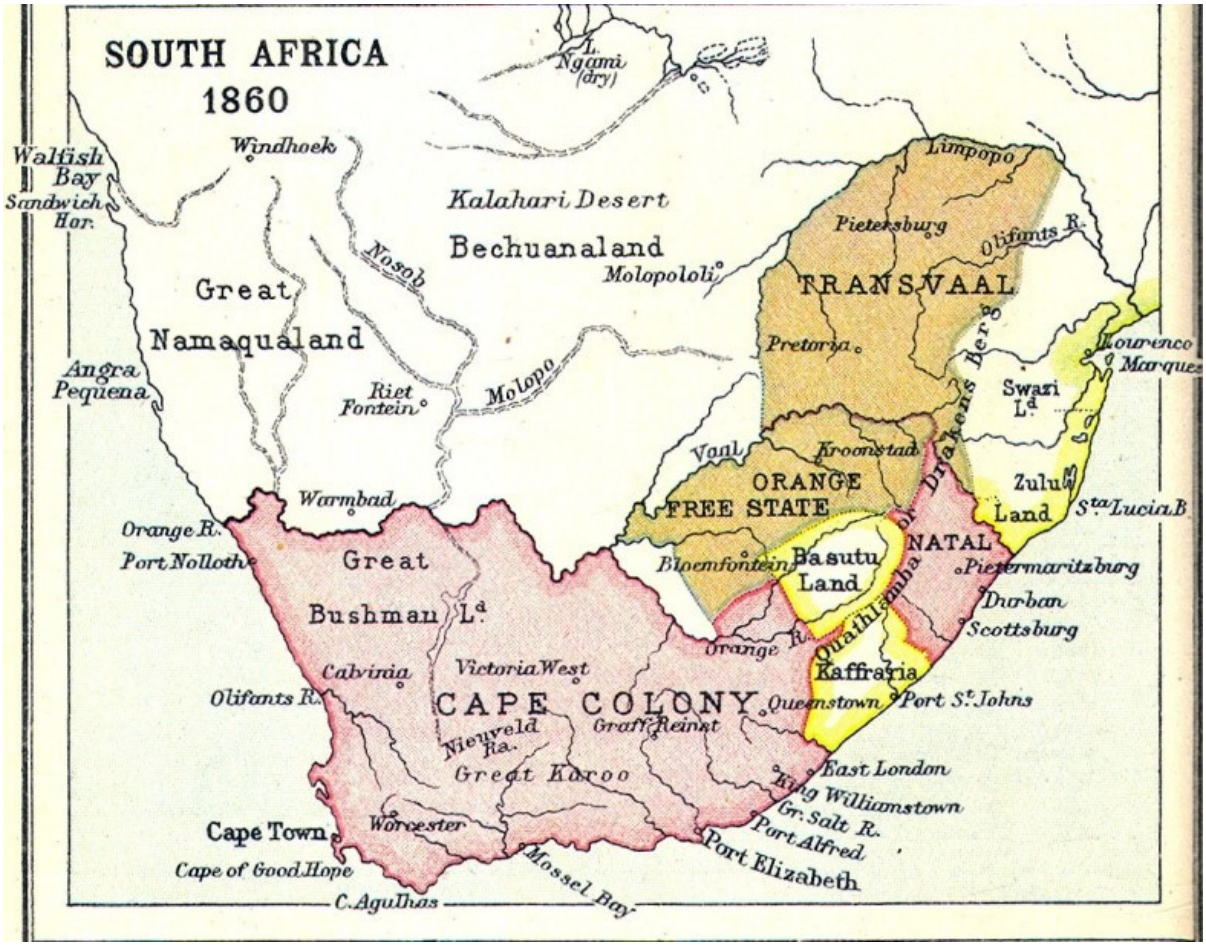


Abb. 16: Südafrika im 19. Jahrhundert
Quelle: SOUTH AFRICA HISTORY ONLINE 2015.

[49] EISENBERG (1957: 4 - 5) definierte die Identität der Afrikaans-Sprecher folgendermaßen: „Their rugged existence in the wilderness gave them a feeling of independence and a general dislike of authority and cosmopolitanism. Over the years they developed their own language and cultural traditions. From the Huguenots who had come to South Africa in 1633 [sic] they inherited a rigorous Calvinism and strong ecclesiastical discipline, and for lack of any other influences' became absolutely dependent on the Dutch Reformed Church for the religious, cultural and social life of the community. […] Geographically cut off from the rest of the world they remained unaffected by the revolutionary advance of the European Enlightement".

Zusätzlich entwickelte sich im 19. Jahrhundert ein sehr ausgeprägter Nationalismus unter den ehemaligen niederländischen Siedlern, diese begannen verstärkt Afrikaans zu verschriftlichen und als eigenständige Sprache, losgelöst von Niederländisch anzusehen. Durch die einsetzende Korpusplanung mit Hilfe der fortschreitenden Verschriftlichung wurde mit der Bibelübersetzung in Afrikaans begonnen. Bereits seit 1875 setzte sich die *Genootschap van de Regte Afrikaners* (GRA) (Verband der Aufrechten Afrikaner) für die gleichberechtigte Anerkennung von Afrikaans neben Englisch als vollwertige Kultursprache ein. Gerade die Diamant- und Goldfunde in 1867 und 1886 führten zu einer Migration v. a. englischsprachiger Siedler ins Landesinnere, also in die burischen Republiken. Diese als *uitlanders* (Ausländer) nach Transvaal eingewanderten Migranten gründeten bisweilen eigene private Schulen, so dass sie dort Englisch als Unterrichtssprache nutzen konnten (NIEDRIG 2000: 76). Insbesondere durch den zweiten Anglo-Burischen Krieg von 1899 - 1902 entwickelte sich neben dem Nationalismus auch ein verstärktes Gefühl für Afrikaans als eigenständige Sprache der ehemaligen niederländischen Siedler in Südafrika. Mit Lord Alfred Milner, den *British High Commissioner*, gab es bereits direkt nach Ende des Krieges eine ethnisch motivierte Aufladung der Sprachenpolitik. Seine zunehmend stärkere Politik der Anglisierung ab 1903 beinhaltete neben der ausschließlichen Nutzung von Englisch in der Verwaltung und dem Rechtssystem u. a. auch Englisch als einzige Unterrichtssprache und Niederländisch sollte lediglich zum Erlernen von Englisch dienen, so dass diese umfassende linguistische Assimilierungspolitik eine sehr starke und nachhaltige Opposition der Afrikaans-Sprecher hervorrief (MABILETJA 2008: 21; DE KADT 2006: 46; ALEXANDER 2003: 8; MESTHRIE 2002a: 15; FISKE und LADD 2002: 44; NIEDRIG 2000: 73), da sie nicht nur die Kapkolonie, sondern eben auch die ehemalilgen burischen Republiken Transvaal und Orange River Colony[50] umfasste. Als Reaktion darauf entstanden einige private burische Schulen, welche als *Christelike Nasionaal Onderwys* (CNO) / *Christian National Education* (CNE) bezeichnet wurden, an denen sich die überwiegend calvinistische und nationalistische Bildungsideologie der späteren *National Party* (NP) entwickelte. Letztendlich scheiterte Milner mit seiner Anglisierungspolitik (PAASCHE 2006: 112), sie wirkte sich aber dennoch nachhaltig auf die Spracheneinstellung eines großen Teils der Niederländisch-sprechenden Bevölkerung aus. Die eigene Identität wurde dadurch verstärkt auch über die Sprache Afrikaans in Abgrenzung zum Englischen wahrgenommen. Außer dem bereits erwähnten Verband gab es ab 1905 zwei weitere sprachenpolitisch aktive Vereinigungen. Zum einen die *Afrikaanse Taalgenootschap* (Afrikanische Sprachgesellschaft) und zum andere die *Afrikaanse Taalvereniging* (Afrikanische Sprachvereinigung), so dass die verstärkte Institutionalisierung der Sprachenpolitik offenkundig wurde, welche einen vorläufigen Höhepunkt in der verfassungsmäßigen Anerkennung 1909/1910 fand (siehe Kapitel 5.3). Ebenso gründete sich 1909 die *Akademie vir Wetenskap en Kuns* (Akademie für Wissenschaft und Künste), die sich auch der weiteren Korpusplanung von Afrikaans widmete. All diese Beispiele zeigen deutlich, welche große Bedeutung zivilgesellschaftliche Organisationen, also Maßnahmen auf dem Mikro-Level, ähnlich wie die beschriebenen *bottom-up* Initiativen CLACA (siehe Kapitel 4.3.4) oder KA (siehe Kapitel 4.3.3), für eine erfolgreiche Implementierung einer Sprachenpolitik haben. Gerade

[50] Von 1900 - 1909 hieß die burische Republik *Orange River Colony* und ab 1910 wieder *Orange Free State*.

diese vielfältigen Initiativen, ab 1875 durch die GRA auch in institutionalisierter Form, zeigen die Relevanz der Verzahnung von Mikro- und Makro-Level (WEBB 2006: 159; KAMWANGAMALU 2001: 369).

In der Kapkolonie selbst wurde 1839 ein Bildungsministerium (*Superintendent-General*) eingerichtet, welches offiziell für die öffentlichen Schulen verantwortlich war, so dass dies den allmählichen und schrittweisen Übergang der Bildungsverwaltung von kirchlicher auf staatlicher Seite bedeutete (PAASCHE 2006: 83; ABDI 2002). Ähnliche Entwicklungen gab es auch in Natal und den burischen Republiken. Trotzdem verzichteten viele Missionsschulen auf die marginale staatliche finanzielle Unterstützung und bewahrten sich lieber weiterhin ihre Eigenständigkeit (MEYER 1991: 38). Ein Großteil der weißen Bevölkerung ging bis Ende des 19. Jahrhunderts nicht in die Schulen der Kapkolonie und diejenige nicht-weiße Bevölkerung die eingeschult war, suchte zumeist Missionsschulen auf.

In 1875 fand der erste Zensus hinsichtlich des Alphabetisierungsgrades entlang der verschiedenen Bevölkerungsgruppen statt. Demnach waren 62,3 % der weißen Bevölkerung in der Lage zu lesen und zu schreiben, wohingegen die Werte hinsichtlich der verschiedenen Kategorisierungen der schwarzen Bevölkerung lediglich zwischen 2,7 % und 18,1 % lagen (CHRISTOPHER 2015: 511). Diese Zahlen stiegen bis zum letzten Zensus der Kapkolonie von 1904 für alle Bevölkerungsgruppen signifikant an, auch wenn der Abstand zwischen den jeweiligen Gruppen ungefähr gleich blieb. Erst ab 1905 begann allmählich eine vermehrte flächendeckende Einschulung der weißen Bevölkerung im Gebiet des heutigen Südafrikas (CHISHOLM 2012: 84). 1903 beinhaltete das *Scheme for Native Education* die folgenden vier relevanten Aspekte für die indigene Bevölkerung: 1. Religiöse und moralische Erziehung, 2. Sportliche Erziehung, 3. Soziale Erziehung und 4. Industrielle Erziehung (PAASCHE 2006: 149). Bereits der *Education Act No 25* von 1907 führte unter Artikel 29 aus, dass jedem nicht-weißen Kind der Zutritt zu Schulen für weiße Kinder verwehrt zu bleiben hat (ABDI 2002: 23).[51] Ebenso in 1903 begann die S*outh African Native Affairs Commission* (SANAC) ihre Tätigkeit und veröffentlichte ihren Report in 1905. Die Khoisan-Sprecher werden in diesem Report als „quite incapable of adopting the habits of European civilization" (SOUTH AFRICAN NATIVE AFFAIRS COMMISSION 1905: 66) bezeichnet, einhergehend mit der Feststellung, dass die gesamte indigene Bevölkerung in Südafrika lediglich für einfache manuelle Tätigkeiten einsetzbar sei und dies auch nur unter Kontrolle von Europäern, da bereits der bloße Kontakt zu Europäern Bildung für die indigene Bevölkerung sei (REILLY, J. D. 2016: 106; NIEDRIG 2000: 75). Dennoch war zu diesem Zeitpunkt (1903) bereits in Transvaal ein Curriculum nur für die schwarzen Schüler vorgesehen, in der Kapkolonie geschah die Implementierung erst 1921 und in Orange Free State erst 1924 (EISENBERG 1957: 80).

[51] NIEDRIG (2000: 74) verweist hier auf den *Cape School Board Act* von 1905, welcher eine ethnische Segregation vorsah und somit bis zum *Bantu Education Act* von 1953 und seiner endgültigen Implementierung für die schwarze Bevölkerung in 1955 den indigenen Kindern nahezu ausschließlich Missionsschulen offenstanden.

5.3 Südafrikanische Union und Apartheid

Während der Südafrikanischen Union und der Apartheid hatte Südafrika lediglich zwei offizielle Sprachen. Neben Englisch war dies (Kap)-Niederländisch und später Afrikaans, welches sich durch langjährige Maßnahmen der Korpusplanung so entwickelte, dass es in allen gesellschaftlichen Bereichen einsetzbar war. Der *South Africa Act* von 1909[52] erklärte beide Sprachen zu offiziellen Sprachen (LUVHENGO 2012: 48; PAASCHE 2006: 121) und sah die Gründung der Südafrikanischen Union aus den bisherigen vier Kolonien Kapkolonie, Natal und den zwei burischen Republiken Transvaal und *Orange Free State* zum 31. Mai 1910 vor. In Artikel 67 und 91 wird sichergestellt, dass alle Gesetze in Englisch und Niederländisch verfasst werden müssen. In Artikel 137 werden beide Sprachen zu offiziellen und gleichberechtigten Sprachen der Südafrikanischen Union erklärt. Dieser Artikel war sehr detailliert verfasst, indem er genau beschrieb welche Art von Dokumenten und Gesetzen in beiden Sprachen verfasst werden müssen.

> „Both the English and Dutch languages shall be official languages of the Union, and shall be treated on a footing of equality, and possess and enjoy equal freedom, rights, and privileges; all records, journals, and proceedings of Parliament shall be kept in both languages, and all Bills, Acts, and notices of general public importance or interest issued by the Government of the Union shall be in both languages" (UNIVERSITY OF WISCONSIN 2016: SOUTH AFRICA ACT 1909: Art. 137).[53]

Durch diese Maßnahme der Statusplanung und den damit einhergehenden Maßnahmen der Spracherwerbsplanung zur Verwendung von Afrikaans als Unterrichtssprache, gelang es den Status von (Kap)-Niederländisch/Afrikaans[54] entschieden zu steigern, so dass Afrikaans schließlich endgültig 1925 eine eigene offizielle Sprache wurde, da die Diglossie zwischen Niederländisch und (Kap-)Niederländisch/Afrikaans immer größer wurde und vermehrt Schüler große Probleme bei Niederländisch aufwiesen (LUVHENGO 2012: 48; MABILETJA 2008: 21; NIEDRIG 2000: 77). Der 1925 verfasste *Report of the Joint Committee on the use of Afrikaans in Bills, Acts and official documents of Parliament* über die Publikationen von 1905 bis 1925 führte mehr Publikationen in Afrikaans als in Englisch auf, also ein sehr beachtlicher Erfolg der Spracherwerbsplanung von Seiten der Afrikaans-sprachigen Bevölkerung und Institutionen, da durch die *South African National Convention* auch die Eltern das Recht zugesprochen bekamen, die jeweilige Unterrichtssprache (LoLT) auszuwählen. Dementsprechend gab es in der Südafrikanischen Union ab 1921 drei verschiedene Grundtypen an Schulen. Die ersten sechs Klassenstufen entschieden die Eltern welche Unterrichtssprache verwendet wird und daran anschließend gab es entweder *dual medium schools*, also konsequente und

[52] König Edward VII. stimmte am 20. September 1909 der Schaffung der *Union of South Africa* mit dem *South Africa Act* zu.

[53] Durch Section 1 des *Official Languages of the Union Act 8* von 1925 wurde rückwirkend erklärt, dass nunmehr das im *South African Act* von 1909 genannte Niederländisch zugleich auch Afrikaans umfasst (MALAN 2011: 383).

[54] Afrikaans wurde bereits ab 1914 allmählich als eigenständige Sprache akzeptiert und bekam seit 1920 denselben Status wie Englisch und Niederländisch (PAASCHE 2006: 140; NIEDRIG 2000: 76). Auch wenn Afrikaans zumeist einzig als Sprache der weißen Bevölkerung in Südafrika gesehen wird, so sprechen ebenso sehr viele *Coloured* Afrikaans als ihre L1, v.a. in der *Northern* und *Western Cape* Provinz.

vollständige Zweisprachigkeit an Schulen und in jeder Unterrichtsstunde, oder die *parallel medium schools,* also zwei getrennte Zweige in Afrikaans und Englisch als Unterrichtssprache und die jeweils andere lediglich als Unterrichtsfach, so dass dies eine ethnische Segregation auch zwischen Afrikaans- und Englisch-Sprechern bedeutete (KAMWANGAMALU 2001: 389; BUTHELEZI 2000: 28; NIEDRIG 2000: 79). In 1936 wurde Afrikaans bereits in der Lehrerausbildung von schwarzen Lehrern verpflichtend und ab 1938 auch verpflichtendes Schulfach. Diese Maßnahmen der Statusplanung und Spracherwerbsplanung im Bildungssystem wirkten sich auch auf die individuellen und gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen aus und werden als intensive Phase der *taalstryd,* teilweise auch als *taaltwis* (Sprachstreit) zwischen Afrikaans und Englisch oder auch bisweilen neutraler als *taalbeweging* (Sprachbewegung) bezeichnet (DESAI 2012: 33; KROS 2010: 53; NIEDRIG 2000: 79). Verschiedene Studien in den 1930er und 1940er Jahren belegten (scheinbar) die Vorteile eines bilingualen Unterrichts in beiden offiziellen Sprachen der Südafrikanischen Union, wobei bisweilen bereits diese Studien die Bedeutung der individuellen Spracheneinstellung auf Lernerfolge als eine den Lernprozess positiv beeinflussende Variable andeuteten (MACNAMARA 1966: 21 - 22). Neben den zahlreichen bereits genannten Organisationen, die sich für eine Stärkung von Afrikaans in einem monolingualen Bildungssystem einsetzten, muss v. a. die *Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge* (FAK) (Vereinigung von Afrikaans Kulturvereinigungen) gesehen werden. Bilingualer Unterricht wurde als allmähliche und sukzessive Anglisierung der afrikaanssprachigen Kinder gesehen, da gesamtgesellschaftlich die Diglossie zwischen Afrikaans und Englisch nahezu unverändert fortbestand. Bestehende Ressentiments zwischen der englischsprachigen und niederländisch/afrikaans-sprachigen Bevölkerung bestanden fort und die zwei Hauptkonfliktpunkte waren die Sprachenpolitik und Aspekte der Religion bzw. welche Rolle die Religion gerade innerhalb des Bildungssystems eingeräumt bekommen sollte (DE KADT 2006: 48; PAASCHE 2006: 128 - 131). Nach dem Wahlsieg der *National Party* (NP) in 1948 liefen somit bis 1957 sukzessive alle bilingualen Schultypen aus und es entstanden monolinguale Schulen für weiße Kinder in den beiden offiziellen Sprachen, wobei dies überwiegend Afrikaans-Schulen waren. In 1967 fand durch die Verabschiedung des *National Education Policy Acts* endgültig die vollständige staatliche Kontrolle des Bildungssystems statt, indem jede Elternmitbestimmung abgeschafft wurde. Ab 1975 gab es dann auch einen rudimentären Unterricht in afrikanischen Sprachen, wobei dieser meist nur etwa 30 Minuten wöchentlich umfasste (NIEDRIG 2000: 84) und somit die gesamtgesellschaftliche Spracheneinstellung hinsichtlich der Bantusprachen eher verfestigte. Während der Apartheid-Regierung der NP wurde Afrikaans bis 1994 massiv gerade in den Bereichen Korpus- und Spracherwerbsplanung gefördert. Diese Förderung fand sowohl staatlicherseits als auch durch die erwähnten zivilgesellschaftlichen Organisationen statt. Insbesondere von staatlicher Seite ist das *taalfees* (Sprachfest) von 1959 zu nennen, durch das die Standardisierung von Afrikaans besonders hervorgehoben werden sollte, und

die Errichtung eines monumentalen Denkmals für Afrikaans in Paarl 1975,[55] welches zugleich das weltweit einzige derartige Denkmal darstellt (siehe Abbildung 17).



Abb. 17: Denkmal für die Sprache Afrikaans in Paarl
Foto: Torsten Haas, 12/2016

Insbesondere durch die zahlenmäßige Minderheit und der Konkurrenz zu Englisch, lag der Fokus bei allen Maßnahmen der Korpusplanung sehr stark auf einer Vermeidung von englischen Lehnwörtern, um Afrikaans „reinzuhalten“, dabei findet der Begriff *handhawing* (Durchsetzung) sehr häufige Verwendung (VAN DER WAAL 2012: 450). Dies drückt sich auch bis heute in der nur sehr zögerlichen Öffnung der verschiedenen Afrikaans-Organisationen aus, wie u.a. die *Afrikaanse Taal- en Kultuurvereniging* (ATKV) (Afrikaans Sprach- und Kulturvereinigung). Eine allmähliche Öffnung und Veränderung stellt jedoch DE KADT (2006: 45) fest, indem nunmehr auch vermehrt *Coloureds* in jenen Organisationen repräsentiert sind.

[55] Bereits 1893 gab es ein Denkmal in Burgersdorp für die niederländische Sprache. Dieses Denkmal wurde aber nach dem anglo-burischen Krieg durch die britische Inbesitznahme zerstört und lediglich als Replik 1939 wieder aufgebaut (SOUTH AFRICAN HERITAGE RESOURCES AGENCY 2014).

> „The political will to transform Afrikaans into a language that could effectively take a leading role in various domains led to the creation of massive resources such as terminology banks, a wide range of dictionaries, and a significant literary output“ (KAMWENDO 2006: 56).

In Natal lag, bis zur Vereinheitlichung 1969 in allen vier Provinzen, die Wahl der Unterrichtssprache bei den Eltern.[56] Ab 1969 bestand die Zielsetzung in einem muttersprachlichen Unterricht in Afrikaans oder Englisch (DE WET und WOLHUTER 2009: 365).

Auch wenn sich bereits zwischen 1936 und 1945 die Zahl der Grundschulen in Transvaal für die schwarze Bevölkerung von 696 auf 974 durchaus in sehr großem Umfang erhöhte, so war dies dennoch für die Anzahl der schwarzen Kinder und Jugendlichen in keiner Weise ausreichend (KROS 2010: 58).[57]

Die Politik der Apartheid war maßgeblich durch die Trennung entlang der Hautfarben und/oder Sprachen geprägt, so dass dies auch sehr nachhaltig das südafrikanische Bildungssystem beeinflusste. Bereits vor der Einführung der Apartheid, durch die Regierungsübernahme der NP unter Dr. D. F. Malan in 1948, gab es jedoch schon eine Vielzahl an Gesetzen zur Rassentrennung. Diese Segregation verursachte eine erhebliche Fragmentierung und dadurch auch Duplizierung von administrativen Fachkräften, was dem ursächlichen Argument der Effizienssteigerung durch die staatliche Kontrolle anstelle der ehemaligen Missionsschulen diametral gegenüber stand (BUTHELEZI 2000: 29 - 30). Auch das Vorwort von JONES, des Herausgebers des damaligen Journals *Bantu Studies* und heutigen *African Studies,* spiegelt die grundsätzliche gesellschaftliche Haltung hinsichtlich der schwarzen Bevölkerung und deren Sprachen wieder.

> „Furthermore, the grammar, the grouping of dialects, and the standardisation for literary use of the leading native tongues in the Union and on its borders can scarcely make any advance under the conditions obtaining; and progress on many points like these is

[56] In Durban gab es 1899 die erste Schule die in Tamil unterrichtete und zeitweise etwa 50 Schulen die privat betrieben wurden und zumeist Moscheen angeschlossen waren. Dort war sehr häufig Gujarati und auch Urdu Unterrichtssprache. Dies wurde auch bis in die 1960er Jahre so fortgeführt, erst durch die Implementierung der *Bantu Education* für die indischstämmige Bevölkerung in 1965 fand eine Verwendung von Gujarati nur noch als Unterrichtsfach statt (NIEDRIG 2000: 78).

[57] ROSE (1965: 209) benennt für das Gebiet des heutigen Südafrikas 1920 insgesamt 2.593 Schulen mit 182.647 Schülern und 8.249 Schulen mit 1.684.426 Schülern im Jahr 1962, also eine sehr starke quantitative Ausdehnung des Bildungssystems für die schwarze Bevölkerung, die aber mit einer massiven qualitativen Verschlechterung einherging, da die Ausgaben pro schwarzem Schüler zwischen dem Schuljahr 1953/54 und 1969/70 mit 17 ZAR konstant blieb. Wohingegen sich die Ausgaben für weiße Schüler pro Kopf im selben Zeitraum von 128 ZAR auf 282 ZAR mehr als verdoppelten (THOBEJANE 2005: 10). BUTHELEZI (2000: 111) nennt hingegen für diesen Zeitraum 14 ZAR bzw. 238 ZAR. EISENBERG (1957: 85) verweist auf die großen regionalen Unterschiede zwischen den vier Gebietskörperschaften, da 1946 in der Kapkolonie 41,9% der schwarzen Kinder, in Natal lediglich 26,9% und in den beiden burischen Republiken zwischen 30% und 35% eingeschult waren.

> essential for the efficient performance of the white man's function in this country" (JONES 1921: 1).[58]

Lediglich in dem 1916 in Fort Hare gegründeten *South African Native College* stand einigen, wenigen privilegierten schwarzen Schülern die Möglichkeit eines Studiums offen, da es die einzige Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs für die schwarze Bevölkerung war. Bis zum 1959 erlassenen *Act 45 Extension of University Act* bestand für schwarze Studierende auch die Möglichkeit, an der Fernuniversität *University of South Africa* (UNISA) oder seit 1936 auch vereinzelt an den englischsprachigen Universitäten *University of Cape Town* (UCT) oder der *University of Witwatersrand* zu studieren. Nach 1959 war dies nur noch in sehr wenigen Ausnahmefällen außerhalb der UNISA und nur nach Ministerzustimmung möglich (DIGITAL INNOVATION SOUTH AFRICA 2016: Art. 31). Infolgedessen etablierte die NP-Regierung zunehmend Colleges für die nicht-weiße Bevölkerung, die ab 1970 Universitätsstatus erhielten. Ein vollständiger Ausschluss schwarzer Studierender von allen Universitäten war nicht möglich, da für die eigenständige Verwaltung der *Bantustans*[59] Fachkräfte benötigt wurden und auch die generellen ökonomischen Rahmenbedingungen vermehrt gut ausgebildete Arbeitskräfte erforderten. Der Zugang blieb aber nahezu ausschließlich auf die englischsprachigen Universitäten beschränkt (JUNGE 2017: 410 - 414). Durch den *Natives Administration Act* von 1927 (*Bantu Authorities Act*) wurde bspw. die räumliche Trennung zwischen der weißen und schwarzen Bevölkerung rechtlich fixiert. Die weiße Bevölkerung lebte in den Städten und die schwarze Bevölkerung durfte lediglich in den ländlichen Regionen leben. 1950 wurde dies durch den *Group Areas Act* dahingehend fortgeführt, dass nunmehr die Wohngebiete „rassisch" getrennt und durch die Verschärfung der Passgesetze (*Influx Control*) die räumliche Segregation, durch eine massive Einschränkung der Mobilität der schwarzen Bevölkerungsmehrheit, weiter vorangetrieben wurde. Dies hatte zur Folge, dass in den 1960er Jahren die Bevölkerung in den *Bantustans* um 70% anwuchs, aber in den *townships* konstant blieb (HOLMARSDOTTIR 2005: 32). Die *Bantustans* haben ihren Ursprung im *Native Land Act No*. 26 von 1913 (siehe Abbildung 18), welcher erstmals Gebiete mit Böden die landwirtschaftlich von minderer Qualität waren der schwarzen Bevölkerung zuwies (RURAL DEVELOPMENT AND LAND REFORM 2015).

[58] EISENBERG (1957: 44) verweist in diesem Zusammenhang auf die damalig sehr weit verbreitete Vorstellung der vollständigen Unterlegenheit der schwarzen Bevölkerung, die auch in der Wissenschaft bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts noch verbreitet war und die militärischen Niederlagen gegen die europäischen Kolonialmächte als Indiz der geistigen Unterlegenheit deuteten.

[59] BEINART (2012: 6) zeigt den abwertenden Charakter des Begriffes, insbesondere durch den Suffix „-tan", da dieser bei den ehemaligen abhängigen zentralasiatischen Staaten der Sowjetunion Verwendung fand.

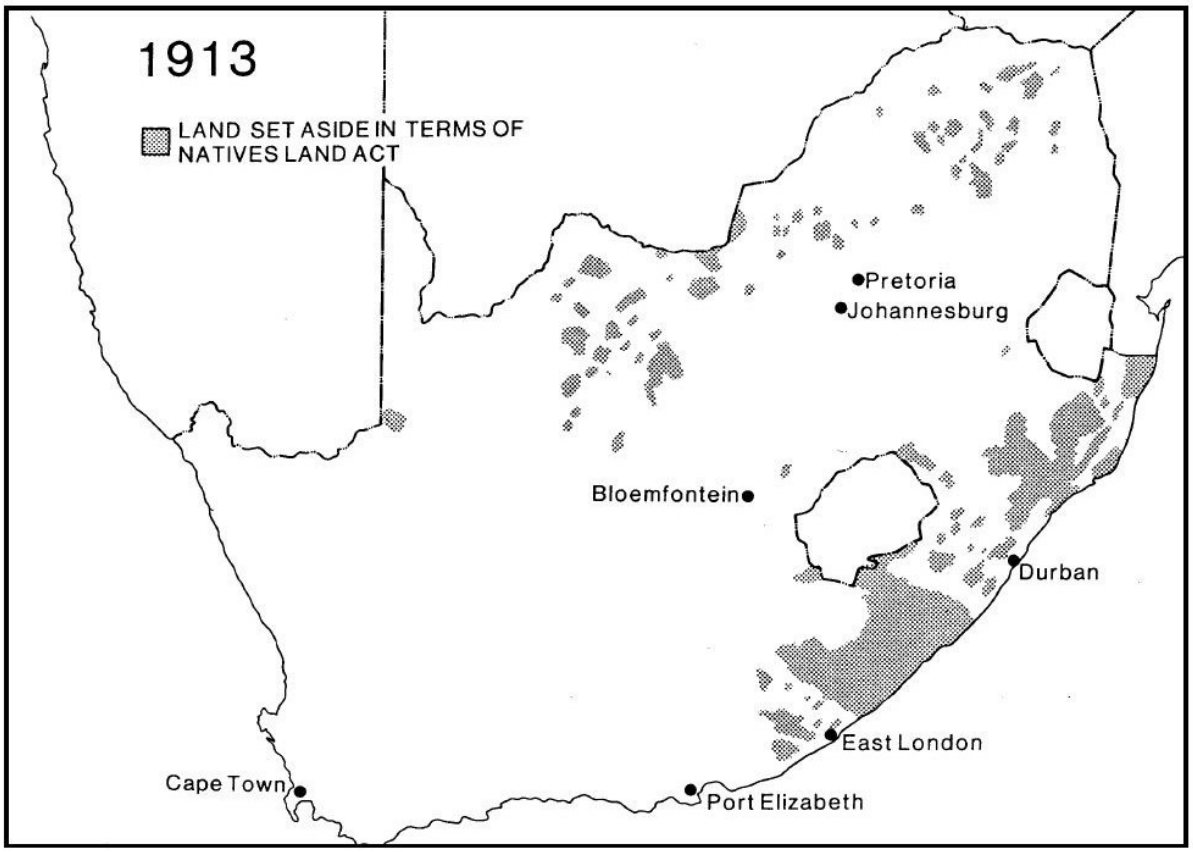


Abb. 18: Native Land Act 1913
Quelle: (RURAL DEVELOPMENT AND LAND REFORM 2015)

Daraus wurden dann später sogenannte *Homelands* oder *Bantustants*[60] für die schwarze Bevölkerung geschaffen (siehe Abbildung 19). Der schwarzen Bevölkerung war es lediglich zu Arbeitszwecken erlaubt, eine Stadt zu betreten. Durch die 1970 erlassene *Homeland Citizenship* bekam die schwarze Bevölkerung dann die „Staatsbürgerschaft" in den jeweiligen *Bantustans* zugesprochen (MEYER 1991: 20). Infolgedessen benötigten sie Pässe, da vier der zehn *Bantustans*[61] (die Transkei teilweise 1963 und endgültig 1976, Bophutswana 1977, Venda 1979 und die Ciskei 1981), durch „Ermutigung" von Seiten des südafrikanischen Staates zwischen 1976 - 1981 „unabhängig"[62] wurden (BARNES und HAYA 2002: 146).

[60] Die zehn *Homelands/Bantustans* waren: Leboa (Sepedi/Sesotho sa Leboa), GaZankulu (Xitsonga), Republic of Venda (Tshivenda), Bophutswana (Setswana), KwaNdebele (isiNdebele), Zululand (isiZulu), Ciskei und Transkei (isiXhosa), Kangwane (siSwati) und Qwaqwa (Sesotho) (MAKALELA 2015b: 202).

[61] Die historische Beurteilung hinsichtlich der Rolle und Besonderheit der *Bantustans* gegenüber anderen räumlichen Gebietskörperschaften, die im Prozess der Dekolonialisierung unabhängig wurden, sieht zumeist für die *Bantustans* einen Sonderfall (EVANS 2012: 120). Dass die Unabhängigkeit des ehemaligen *High Commission Territory* (HCT) Basotholand als Lesotho internationale Anerkennung fand und demgegenüber die Transkei nicht, war nicht zu jedem Zeitpunkt so vorherzusehen und die einzige mögliche Entwicklung. Vielmehr erschien die Transkei bspw. auch auf Karten von *National Geographic* (EVANS 2012: 122 - 123).

[62] Keine dieser *Bantustans* wurde je international anerkannt, vielmehr verloren die Bewohner dieser Territorien ihre südafrikanische Staatsbürgerschaft (HOLMARSDOTTIR 2005: 34).

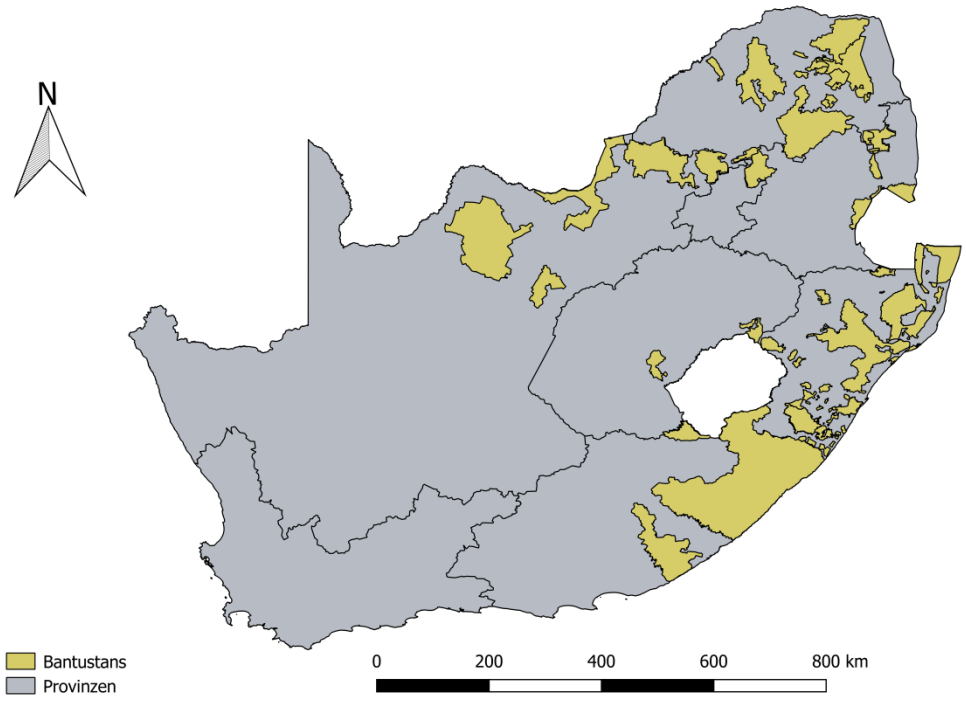


Abb. 19: Verteilung der Bantustans
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach AGRICULTURAL GEO-REFERENCED INFORMATION SYSTEM (AGIS) (2016)

Alle vier *Bantustans* besaßen in ihren jeweiligen Verfassungen auch Maßnahmen der Statusplanung innerhalb ihrer Sprachenpolitiken. Die Transkei änderte bereits sehr früh die Sprachenpolitik an Schulen und reduzierte die Verwendung von isiXhosa als Unterrichtssprache auf die ersten vier Schuljahre. Dazu hieß es im *Transkei Constitutional Act 15* von 1976 unter Section 41:

> „A bill shall become law on being assented to by the President and the secretary of the Assembly shall cause a copy of the Act in the Xhosa language (together with copies thereof in English and Sesotho) to be enrolled in record of the office of the registrar of the Supreme Court of Transkei and such copies shall be conclusive evidence of the provision of such law“ (FEDERATION OF FREE STATES OF AFRICA 2017).

Ähnliche Formulierungen fanden sich auch in den „Verfassungen“ der drei anderen „unabhängigen“ *Bantustans* wieder, die alle die jeweils dominante Bantusprache neben Afrikaans und Englisch zu offiziellen Sprachen erklärten (MALAN 2011: 384). Einzig der oben zitierte *Transkei Constitutional Act* 15 nennt mit isiXhosa und Sesotho zwei Bantusprachen. In der Folge besaß die schwarze Bevölkerung innerhalb der Südafrikanischen Union keinerlei Bürgerrechte mehr.

Große Auswirkungen auf das südafrikanische Bildungssystem und die Bantusprachen Südafrikas hatte der *Bantu Education Act*[63] *No. 47* von 1953, deren Implementierung 1955 für die schwarze Bevölkerung und 1964 bzw. 1965 für die *Coloured* und für die aus Indien stammende Bevölkerung erfolgte (SOUDIEN 2002: 211). Dieser trennte nunmehr die Bevölkerungsgruppen und etablierte völlig unabhängig voneinander operierende Bildungssysteme. Innerhalb der *Bantu Education* wurde bis Standard 6,[64] dem Ende von *Upper Primary,* in den jeweiligen Erstsprachen unterrichtet, wohingegen dies in den Schulen für die weiße Bevölkerung nur bis Standard 4 der Fall war (DESAI 2012: 37; DE WET und WOLHUTER 2009: 365). Infolgedessen übergaben die meisten anglikanischen und protestantischen Kirchen die Verantwortung ihrer Schulen in staatliche Kontrolle, da der *Bantu Education Act* kaum noch Freiräume hinsichtlich der Curricula oder des Unterrichts ermöglichte, trotz dieser reduzierten staatlichen Unterstützung und massiver staatlicher Kontrolle behielt die römisch-katholische Kirche die Verantwortung ihrer Schulen (JUNGE 2017: 411; FISKE und LADD 2004: 42; MEYER 1991: 45). Wie bereits erwähnt, war die Trennung zwischen den jeweiligen „Rassen" das wesentliche Element der Apartheid, welche auch innerhalb des Bildungssystems umgesetzt wurde. Die Schulen für die weiße Bevölkerung waren erheblich besser ausgestattet, hatten signifikant kleinere Klassengrößen und besser ausgebildete Lehrer. In Klassen für weiße Schüler unterrichtete ein Lehrer im Durchschnitt 18,7 Schüler, wohingegen ein Lehrer durchschnittlich 41,2 schwarze Schüler unterrichtete (REHKLAU 2013: 307).[65] Des Weiteren bestand das Ziel des Bildungssystems für schwarze Schüler lediglich darin, diese für ihre untergeordnete gesellschaftliche Rolle in Südafrika vorzubereiten (JUNGE 2017: 410; LUVHENGO 2012: 50; NGCOBO 2009: 209; KAMWENDO 2006: 56; THOBEJANE 2005: 2; RAMPEDI 2003: 2; MESTHRIE 2002a: 18; KAMWANGAMALU 2001: 392; BUTHELEZI 2000: 74; HEUGH 1999: 302).

> „For this reason the Bantu Education system featured a simplified curriculum. It was also underfunded with substandard facilities, poor quality or a lack of textbooks, overcrowded classrooms, underqualified teachers, and a lack of schools entirely in some urban areas (pupils were expected to attend schools in the homelands)" (HURST 2016: 222).

[63] In diesem Zusammenhang ist es sehr interessant die terminologischen Veränderungen der 1950er Jahre zu sehen, da nunmehr der Begriff „Bantu" den Begriff „Native" ersetzte. Zum einen geschah dies, da der Begriff „Native" nun zu viele Konnotationen zur Kolonialzeit aufwies und zum anderen, da die schwarze Bevölkerung nicht mehr als eine homogene Gruppe, sondern als heterogene Gruppe entlang ethno-linguistischer (konstruierter) Unterschiede gesehen wurde (PAASCHE 2006: 198).

[64] Das südafrikanische Bildungssystem umfasste zu dieser Zeit *Lower Primary*, die Sub A und Sub B und Standard 1 und 2 umschloss, *Upper Primary* mit Standard 3 bis 5 und *Secondary* mit Standard 6 bis 10.

[65] MEYER (1991: 67) merkt in diesem Zusammenhang an, dass diese oftmals über 90 Schüler betrugen, was eine qualitative Bildung unmöglich erschienen ließ. FLEISCH (2002b: 45) und NIEDRIG (2000: 93) nennen als Zahlen hier für schwarze Schüler 1:52 und für weiße 1:20, RAMPEDI (2003: 2) nennt gar das Verhältnis von 1:60 für Schwarze, aber auch für Weiße von 1:30, alle sind demnach negativer wie REHKLAU, wobei letztlich v.a. der immense Gegensatz unverrückbar bleibt. CASE und DEATON (1999: 1047) weisen in ihrer Untersuchung bzgl. verschiedener schulischer Einflussfaktoren und den Ergebnissen des südafrikanischen Bildungssystems zurecht darauf hin, dass eine präzise Berechnung der Klassengröße als Einflussfaktor durchaus problematisch ist, da bspw. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und deren Unterstützung ihrer Kinder den Bildungserfolg maßgeblich mitbeeinflussen, dies aber nicht wirklich zu quantifizieren ist.

Grundlage des *Bantu Education Act* bildete der *Report of the Commission of Enquiry into Native Education* von 1949 - 1951 (die sogenannte Eiselen-Kommission)[66] (DESAI 2012: 34; PAASCHE 2006: 190 - 195; SOUDIEN 2002: 212; NIEDRIG 2000: 83) mit der Analyse der bestehenden Unterschiede zwischen schwarzen und weißen Kindern an Schulen, in diesem Zusammenhang an Missionsschulen. Hauptziel der neuen Struktur des Bildungssystems sollte eine bürokratische Effizienzsteigerung sein, da Missionsschulen als nicht effizient, sondern vielmehr Ressourcen verschwendend angesehen wurden (FISKE und LADD 2004: 42; NIEDRIG 2000: 86). Auch wenn bereits seit 1945 der *Union Advisory Board on Native Education* als zentrale, nationale Institution für die Verwaltung des Bildungssystems existierte, so bestand diese Behörde zu einem nicht unerheblichen Anteil aus Repräsentanten der Missionsschulen, die eher ein Interesse an der Wahrung des status quo hatten. Auf Grund dessen wurde zunächst die Behörde in *Union Board on Native Education* umbenannt was gleichzeitig mit einer vollständigen Veränderung der Zusammensetzung einherging. Die vorherige Dominanz der überwiegend englischsprechenden anglikanischen Missionsschulen verschwand zu Gunsten einer heterogeneren Zusammensetzung mit je einem Vertreter der katholischen Bischofskonferenz, die *Federale Sendingraad van Nederlands Gereformeerde Kerke,* zwei Vertretern der *Federal Board of Bantu Teachers* und zwei „Experten" (Europäer), die als Vertreter der Nguni- und Sotho-Gruppe agierten (KROS 2010: 110; FLEISCH 2002b: 46). Die Eiselen-Kommission begründete die Notwendigkeit von weiteren Reformen durch den sogenannten „traffic jam" an Schulen, d. h. viele afrikanische Kinder begannen ihre Schulzeit zu einem verspätetem Zeitpunkt, mussten häufig ein Jahr wiederholen und verließen verfrüht, aber zugleich nicht dem Schulalter entsprechend die Schule wieder (FLEISCH 2002b: 42), so dass dies als *„school within a school"* durch die Eiselen-Kommission bezeichnet wurde. Grundlage dieser Annahmen bildeten neben eigenen Tests in 1949 (v.a. Mathematik und Englisch-Vokabeltests) auch die *Welsh Committee's investigation* oder auch der *Report of the Inter-Departmental Committee on Native Education* von 1935 und 1936. Dieser Report legte einen der Hauptaugenmerke auf die Frage der Unterrichtssprache und führte aus, dass einzig in Natal bereits von 1885 isiZulu als Schulfach Verwendung fand und neben Englisch als Unterrichtssprache fungierte, aber die Kapkolonie und die beiden burischen Republiken die Bantusprachen als Unterrichtssprache nicht verwendeten (PAASCHE 2006: 158; NIEDRIG 2000: 77).[67] Die Südafrikanische Union führte zwischen 1910 und 1922 allmählich eine afrikanische Sprache als Schulfach ein, so dass dies erstmals staatlicherseits eine teilweise Politik der Vernakulisierung darstellt. Im späteren Verlauf setzte sich schließlich an schwarzen Schulen die Verwendung der Bantusprache als Unterrichtssprache durch, in der Kapkolonie und *Orange Free State* bis einschließlich der 4. Klasse, in Transvaal hingegen nur bis zur 2. Klassenstufe und in Natal sogar bis

[66] Zur Person W. W. M. Eiselen und dessen Verbindungen als wesentliches Mitglied des *Broederbond* und seiner späteren Tätigkeit als *Chief Inspector* des *Transvaal Education Department* (TED), genauso wie seine intellektuellen und biographischen Wurzeln ist KROS (2002: 53 - 73) sehr informativ.

[67] Bisweilen wurde an Grundschulen auch in Fanagalo unterrichtet, um gerade das Lehren und Lernen der vielen Kinder mit indischem Hintergrund besser zu ermöglichen, da diese häufig Fanagalo auch in anderen Bereichen nutzten (NIEDRIG 2000: 77).

zur 6. Klassenstufe (DESAI 2012: 32).[68] Gleichzeitig merkte die Eiselen-Kommission zudem an, dass gerade in den ersten Grundschuljahren die Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache eine Last für viele Schüler sei (FLEISCH 2002b: 43) und deshalb die ersten vier Jahre Bantusprachen die Unterrichtssprachen sein sollten (SOUDIEN 2002: 213). Zusätzlich fand eine Feminisierung dieser vier Schuljahre statt, da nur noch Frauen dort unterrichteten oder Männer, die lediglich die geringeren Gehälter der Frauen bekamen, da diese meist nicht einmal erfolgreich die Sekundarschule durchlaufen hatten und über keinen Sekundarabschluss verfügten (BUTHELEZI 2000: 80). Dies hielt die Kosten der *Bantu Education* niedrig, bei gleichzeitiger quantitativer Ausdehnung des Bildungssektors für die schwarze Bevölkerung (CHISHOLM 2012: 86). Des Weiteren kritisierte die Eiselen-Kommission die relativ willkürliche geographische Verteilung der Missionsschulen, welche dazu führte, dass bisweilen Grundschulen noch Klassen der Sekundarschulen, also *lower secondary,* mitanboten und vice versa. Die Eiselen-Kommission strebte nun ein sogenanntes „planned feeder system" (FLEISCH 2002b: 44) an, indem auf Grundlage der demographischen Situation je eine Grundschule pro Siedlungsgemeinschaft und entsprechend geographisch verteilt dann eine Sekundarschule, die von eben diesen umliegenden Grundschulen gespeist wird, geplannt sein sollte. Da Eiselen selbst Sprachwissenschaftler war, fand er die willkürliche Zusammensetzung in den Missionsschulen, unabhängig vom jeweiligen linguistischen Repertoire der Schüler, hinderlich für den Lernerfolg (FLEISCH 2002b: 48). Zugleich sind durch den *Bantu Education Act* dann *school boards* entstanden. Dieser war für die Akquise weiterer Gelder genauso verantwortlich wie für die Einstellung und Entlassung von Lehrern. So war sie administrativ gesehen ein Vorläufer der heutigen SGBs, obgleich die damaligen *school boards* ungleich abhängigere Institutionen waren, da sowohl hinsichtlich ihrer Zusammensetzung als auch im Hinblick auf die Entscheidungen der *school boards* die finale Zustimmung der Regierung eingeholt werden musste (SOUDIEN 2002: 213). Zusätzlich fand keinerlei Ausbildung bzw. irgendeine Form des Trainings für die Mitglieder der damaligen *school boards* statt.[69] Daneben traf die Apartheid-Regierung alle Entscheidungen hinsichtlich des Curriculums der Fort-, Weiter- und Ausbildung von Lehrern und der Schaffung bzw. auch Abschaffung von Schulen (PAASCHE 2006: 201). Nach dem endgültigen Inkrafttreten der Reformen 1955 veränderte sich das Machtgefüge im Bildungssystem nachhaltig und grundlegend, indem nunmehr einzig der Staat und seine auf der Bürokratie der Afrikaans-Sprecher beruhende politische Elite die Geschicke des Bildungssystems lenkten. Dies beinhaltete zugleich auch eine nachhaltige linguistische Veränderung, da nun Afrikaans in der Verwaltung des Bildungssystems nachhaltig zu Ungunsten ehemaliger englisch sprechender europäischer Missionare gestärkt wurde.

Die flächendeckenden Studentenproteste in den 1940er Jahren an zahlreichen sogenannten *native educational institutions* in der Südafrikanischen Union bzgl. der unzureichenden Ausstattungen an

[68] Diese Sonderstellung behielt Natal auch für weiße Kinder, da bis zur Implementierung der CNO / CNE in 1967 die Eltern dort bestimmen durften, welche Unterrichtssprache zum Einsatz kam.

[69] Auch wenn es Informationsmaterialien in den verschiedenen indigenen Sprachen bzgl. der Aufgaben der *school boards* gab, so waren zum einen nahezu alle Inspektoren weiß und zum anderen verschiedene Regierungspublikationen wie *Inthuthuko*, Bantu oder *Bantu Educational Journal* wurden als reine Regierungspropaganda wahrgenommen (BUTHELEZI 2000: 96).

Schulen und Colleges und insbesondere die Unruhen im August 1946 an der *Cape Lovedale Institution* beeinflussten nachhaltig die Eiselen-Kommission und auch Eiselen persönlich.[70] Bereits 1939 gab es mit der *Bantu Parents' Association* in Natal den ersten rein zivilgesellschaftlich organisierten Protest von Elternseite auf Grund der Bedingungen des Bildungssystems (MEYER 1991: 42).

> „The events of the 1940s can only have served to vindicate Eiselen's belief that ill-conceived "liberal" policies and "European" - oriented mission education were hurrying the country to its doom" (KROS 2002: 63)

Der *Bantu Education Act* von 1953 und seine verwaltungstechnischen Vorläufer genauso wie seine jahrzehntelange Implementierung werden zu Recht kritisiert. Indem beide Systeme derartig kontrastierend gegenüber gestellt werden, neigt bisweilen die Darstellung dadurch zu einer gewissen Romantisierung der vorherigen Missionsschulen. Auch wenn die Bildung qualitativ sehr rudimentär blieb, so gelang es doch immerhin erstmals ein flächendeckendes, wenn auch qualitativ extrem ungleiches Bildungssystem für alle Bevölkerungsgruppen zu etablieren (FISKE und LADD 2004: 42). Selbst 1974 besuchten lediglich 40,13 % der schwarzen Bevölkerung mindestens vier Jahre die Schule, für die weiße Bevölkerung betrug dagegen dieser Wert 98,64 %, was selbst ca. 20 Jahre nach der Verabschiedung des *Bantu Education Acts* die enormen Unterschiede erkennbar werden lässt (BUTHELEZI 2000: 40).

> „Effective critiques of Bantu Education need not romanticise what had passed for „Native" education – a sprawling and inchoate system in which the vast majority of schools for Africans were state-aided mission schools in the decades prior to the 1950s" (KROS 2002: 54).

Der *Bantu Education Act* und die Apartheidpolitik bestimmte allerdings nicht nur die generell extrem ungleiche Ausstattung und Ausrichtung der Schulen für weiße und schwarze Schüler, sondern beeinflusste die Sprachenpolitik Südafrikas, wenn nicht des gesamten Sub-Sahara Afrikas, bis zum heutigen Tag negativ (KAMWENDO 2006: 56). Besonders muttersprachlicher Unterricht (*moedertaalonderwys*) in den Bantusprachen (während der Grundschuljahre) erfuhr eine nachhaltige Stigmatisierung (DE WET und WOLHUTER 2009: 368; ALEXANDER 2003: 9).[71] Dies war jedoch keineswegs von vorneherein negativ konstituiert, da zunächst die verstärkte durchgehende Verwendung der verschiedenen Bantusprachen während der Grundschule, der vermehrte Einsatz von afrikanischen Lehrkräften (*Bantu personnel*), aber auch eine stärkere praktische Ausrichtung der „Bantu-Schulen" den Kernelementen des Eiselen-Reports entsprach, welcher als Grundlage für den späteren *Bantu Education Act* diente (KROS 2002: 66; MEYER 1991: 44 - 45). Zudem veröffentlichte 1953 die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) eine Publikation mit dem Titel

[70] Gerade die Unruhen an der *Cape Lovedale Institution* hatten eine große Signalwirkung, da diese als „elite educational institution of the age for African students" (KROS 2010: 73) angesehen war.

[71] ALEXANDER (2002; 2003) prägte hierfür die Formulierung „Static Maintenance Syndrome", da sich in einem Großteil der Sub-Sahara Staaten die Sprecher von indigenen Sprachen nicht für ihre Sprachen einsetzen, also statisch, gewissermaßen paralysiert sind.

„The Use of Vernacular Languages in Education“ über die Vor- und Nachteile muttersprachlichen Unterrichts.

> „It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium“ (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION 1953: 11).

Die Bildungspolitik der 1950er Jahre fokussierte jedoch zunehmend die ethno-linguistische Segregation („linguistically zoned“ KAMWENDO 2006: 56) und strikte Trennung der Lerninhalte der einzelnen Ethnien (THOBEJANE 2005: 3; KAMWANGAMALU 2001: 391), also ein klares „inferior and humiliating curriculum“ (ALEXANDER 2003: 14). Grundlage dieser Politik war die sehr enge Verbindung von Sprache und Nation der Afrikaans-Sprecher und somit der NP-Regierung, die in der Aussage *Die taal is gans die volk* (Sprache und Volk sind eins) ihren kumulativen Höhepunkt fand (KAMWANGAMALU 2001: 392). Als Antwort auf diese ungleiche Bildungspolitik formulierte bereits 1955 der *African National Congress* (ANC) in der *Freedom Charter* die Forderung einer universellen und gleichen Bildung in den jeweiligen Erstprachen für alle gesellschaftlichen Gruppen (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1955).

> „Guiding African children, as successive volumes of the teacher's journal *Bantu Education* suggest, to an apprehension of the world through the scheduled gradations of tribe and community was an important hallmark of the education system inaugurated in the 1950s; it was supposed to pave the way to a kind of federation of ethnic regions under overall white control, which Eiselen and some of his colleagues had begun to envision in ever greater detail“ (KROS 2002: 67).

Trotz allem war einer der Erfolge, v. a. der anfänglichen Jahre der *Bantu Education* im Gegensatz zu den Missionsschulen, die umfangreiche qualitative Ausdehnung von Bildung, so dass nunmehr Bevölkerungskreise eingeschult wurden, die zuvor unberücksichtigt blieben. Das Hauptaugenmerk und die zu Grunde liegenden Beweggründe, gerade der Sprachenpolitik innerhalb des *Bantu Education Act,* lagen auf der ethnischen Segregation zwischen den verschiedenen indigenen Gruppen und beruhte weniger bzw. nur nebensächlich auf pädagogischen Erwägungen. Dadurch erfolgte nur eine sehr marginale Korpusplanung der afrikanischen Sprachen für deren geplanten limitierten Einsatz im Rahmen der Spracherwerbsplanung im Grundschulbereich (KROS 2010: 111). Zudem schufen die *Language Boards* insbesondere für technische oder naturwissenschaftliche Begriffe „künstliche“ Terminologien, die nicht in Beziehung zur jeweiligen Bantusprache standen. Somit bildet die Sprachenpolitik und insbesondere die Maßnahmen des Sprachenmanagements während der Apartheid einen Kern jener Segregationspolitik mit (negativen) Auswirkungen auf alle Bereiche des Sprachenmanagements, der Sprachenpolitik als solche, genauso wie den Spracheneinstellungen. Infolgedessen nahm Sprache und Sprachenpolitik in der gesamten sozio-politischen Geschichte Südafrikas eine sehr herausgehobene Stellung ein und war während der Apartheid immer ein sehr

umstrittenes politisches Thema. Durch die Sprachenpolitik setzte die NP-Regierung die Ziele der Apartheid in allen gesellschaftlichen Bereichen um (KAMWENDO 2006: 53).

> „Die Förderung der Sprachen sollte auch ohnehin bestimmte Grenzen haben. […] Somit wird klar, daß [sic] die Apartheidvertreter nicht beabsichtigten, eine richtige Entwicklung der Bantusprachen durchzuführen, wie z. B. für Afrikaans. […] Unter der strikten Rassentrennung, die danach folgte, wurden die einheimischen Sprachen auf die Kultivierung tribalistischer Gefühle hin ausgerichtet. Die unzureichende Unterweisung der afrikanischen Schüler in diesen Sprachen stellte Sprachbarrieren her, die später in ihrem Berufsleben in der europäischen Gesellschaft als Festigung der Rassentrennung auf Apartheid-Grundlage funktionierten, und dadurch ihre Chancen verminderten, sich neuere Kenntnisse oder Fertigkeiten anzueignen“ (DUNJWA-BLAJBERG 1980: 59).

Weiße Schüler wurden in ihren jeweiligen Erstsprachen (Afrikaans oder Englisch) unterrichtet, für schwarze Schüler waren diese Sprachen Zweit-, Dritt- oder gar Viertsprachen. Allerdings waren an den weiterführenden Schulen ab Standard 7 einzig Afrikaans und Englisch Unterrichtssprachen, so dass nur mit einer ausreichenden Kompetenz beider Sprachen ein erfolgreiches Bestehen der Sekundarschule möglich war (die sogenannte 50/50-Politik). Dies zwang diejenigen die keine der beiden Sprachen als L1 verwendeten dazu, gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen nur zum erfolgreichen Bestehen der Sekundarschule zu besitzen (DE WET und WOLHUTER 2009: 365). Alle anderen Bantusprachen hatten im südafrikanischen Bildungssystem nur eine untergeordnete Bedeutung. Die Idee, muttersprachlichen Unterricht einzuführen und insbesondere die Aufteilung der Bantusprachen beruhte keineswegs auf pädagogischen oder anderen wissenschaftlichen Überlegungen, sondern erwuchs einzig aus der Apartheidideologie. Gerade die völlig willkürliche Aufteilung zwischen den Bantusprachen (NDHLOVU 2008: 65 - 66; CHEBANNE 2005: 162; KASCHULA 1999: 66) und die Art und Weise wie diese eingesetzt wurden, hatte lediglich die Fortschreibung der getrennten Entwicklung zum Ziel.

> „English and Afrikaans were compulsory subjects for matriculation for all students, and African languages had a subordinate position in the apartheid education system. The situation in schools mirrored the situation in the broader society” (GILMARTIN 2004: 406 - 407).

Die Makroebene der Sprachenpolitik blieb während der Regierungszeit der NP unverändert. Die Verfassung von 1961 enthielt unter *Section* 108 eine nahezu deckungsgleiche Formulierung zur gleichberechtigten Sprachenpolitik von Afrikaans und Englisch, welche unter *Section 89* der 1983er Verfassung erneut nahezu wortgleich übernommen wurde (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1983). Auffallend hierbei ist v. a. die sehr präzise Formulierung, die keine Praktikabilitätsklauseln u.ä. enthielt, wie dies bspw. in der gegenwärtigen Verfassung von 1996 der Fall ist (siehe Kapitel 5.4). Dennoch gab es auch in den *Bantustans* zivilgesellschaftliche Opposition, wie bspw. in der Ciskei durch das *Zingisa* (Ausdauer) *Educational Project*, welches aus dem bereits seit 1941 bestehenden

Ginsberg Educational Fund (GEF) in 1979 entstand.[72] Durch die Verbindung zu kirchlichen Organisationen konnte *Zingisa* nunmehr weiterhin operieren und ermöglichte in den jeweiligen Winterschulen von Juni bis Juli bis zu 320 Schülern die Gelegenheit, ihre schulischen Kompetenzen v. a. in Mathematik und Englisch zu verbessern (BARNES und HAYA 2002: 150), ebenso wie die Vergabe von Stipendien an Studenten oder auch Aktivitäten der Erwachsenenbildung. Auch der ANC befand sich durch seine *Bantu Education Campaign* in vollständiger Opposition zu den Plänen des *Bantu Education Act* und rief zu einem Schulboykott auf. Einige Lehrer waren entweder organisierte Gegner oder versuchten innerhalb des Systems die Implementierung der gesetzlichen Vorgaben zu Gunsten der Schüler zu modifizieren. Es gab aber auch Lehrer die den *Bantu Education Act* gerade im Vergleich zu den vorherigen Missionsschulen als einen Fortschritt ansahen (SOUDIEN 2002: 214 - 221). Im weiteren Verlauf und besonders in den 1980er Jahren mit der verstärkten Zunahme gewalttätiger Proteste in Südafrika bildete sich mit der *Democratic Education Teachers Union* (DETU) von schwarzen Lehrern, der *Western Cape Teachers Union* (WECTU) der *coloured* Lehrer und der *Education for an Aware South Africa* (EDASA) der weißen Lehrer eine Opposition zum Apartheid Bildungssystem. Diese Vereinigungen verfolgten auch organisatorische Widerstände „to militate against the propagation of oppressive education" (KIHN 2002: 333).

Dies und die gezielte Nicht-Bildung der schwarzen Bevölkerung in den *Bantustans* hatte bis in die 1990er Jahre sehr große Auswirkungen, da bspw. ein Großteil der Lehrer an Sekundarschulen, wenn überhaupt, lediglich über eine Qualifikation als Grundschullehrer verfügte (BUTHELEZI 2000: 87). Dadurch gab es zum einen nicht genügend ausgebildete Fachkräfte und zum anderen war ein Großteil der jungen, schwarzen Bevölkerung von bis zu zwei Millionen Personen für eine Einstellung nicht genügend ausgebildet (PICARD 2005: 106).

Die Entscheidung von A. Treurnicht, dem erst 1976 ernannten *Deputy Minister of Bantu Administration and Education,* einem Hardliner unter Premierminister H. F. Verwoerd, 1976 an allen Schulen Afrikaans als Unterrichtssprache für die Hälfte der Unterrichtsfächer einzuführen, wurde das Symbol der gesamten restriktiven *Bantu Education* und führte zu großen, friedlichen Protesten am 16. Juni 1976, dem sogenannten *Soweto Uprising* (JUNGE 2017: 411; DESAI 2012: 38; LUVHENGO 2012: 51; VAN DER WAAL 2012: 450; NGCOBO 2009: 209; MABILETJA 2008: 22; PAASCHE 2006: 205 -206; ALEXANDER 2003: 8; MESTHRIE 2002a: 22; BUTHELEZI 2000: 30; NIEDRIG 2000: 90 - 96; CHISHOLM 1999a: 88; HEUGH 1999: 301; AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994). Diese richteten sich keineswegs nur gegen Afrikaans, sondern vielmehr gegen das gesamte Apartheid-Regime (KAMWENDO 2006: 56). Neben dieser Maßnahme der Sprachenpolitik war damit auch eine Schulstrukturreform verbunden, da die Schulzeit für schwarze Kinder auf zwölf Jahre verkürzt werden sollte, um diese an die Schulzeit der weißen Kinder anzugleichen. Dadurch wurde nunmehr die Grundschule von acht auf sechs Jahre

[72] Diese Umbenennung muss v.a. vor dem Hintergrund des gewaltsamen Todes von Steve Biko im September 1977 im Polizeigewahrsam gesehen werden, da infolgedessen die Apartheid-Regierung alle Organisationen, die in Kontakt zu Biko oder dem *Black Consciousness Movement* (BCM) standen, verbot und sie zugleich ihren räumlichen Bezug von der Stadt Ginsberg auf die gesamte Eastern Cape Region ausdehnte (BARNES und HAYA 2002: 149).

reduziert, auch wenn das 7. Schuljahr nach wie vor als eine Art „Übergangsjahr“ an Grundschulen unterrichtet wurde, so gehörte es nun formell zur Sekundarschule. Diese Regelung hat mit der Aufteilung der *Intermediate Phase* (siehe Kapitel 6.1) bis heute Gültigkeit. Die 7. Klassenstufe war nun sogleich die Abschlussprüfung der Grundschule, diese neue Einteilung erwies sich jedoch als problematisch, da nach nur 1-jährigem Unterricht diese Prüfung bereits in Afrikaans und Englisch durchgeführt wurde. Diese Gemengelage und die seit Jahren steigende Schülerzahl an schwarzen Grund- und Sekundarschulen (BUTHELEZI 2000: 82), so waren v. a. in städtischen Gebieten die Schulen sehr überfüllt, bildete die Ursache für die sich ab 1976 ausbreitenden Proteste. Auch wenn diese Proteste zunächst friedlich waren, so fanden sie nun großflächig im öffentlichen Raum statt, da die Schüler zu den jeweiligen Büros der Schulverwaltung marschierten. Diese Konfrontation eskalierte schließlich und führte zur Ermordung vieler Schüler[73] (KARLSSON 2002: 347).

> „The Soweto uprising was a culminating point in South Africa’s long history of segregated and unequal education, which was the norm from the earliest days of British rule“ (FISKE und LADD 2004: 41).

Dadurch wird deutlich wie spannungsgeladen Fragen der Sprachenpolitik zu diesem Zeitpunkt waren, da Afrikaans zum einen das Symbol der Apartheid darstellte[74] (KAMWENDO 2006: 56; BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR 2004: 72) und zum anderen diese Entscheidung nun zum Auslöser der Proteste wurde. Auch wenn das *Department of Bantu Education* 1978 beschloss, den Begriff „Bantu“ durch „Black“ zu ersetzen (Section 17 (1) of Act 102), so änderte dies nichts an der Tatsache, dass es von 1976 bis 1980 im gesamten Südafrika immer wieder zu Protesten kam. In 1979 ersetzte der *Education and Training Act* den vormaligen *Bantu Education Act*, allerdings waren diese Veränderungen bzw. Reformen nicht sehr umfassend. Neben der Lockerung der Sprachenpolitik, so verzichtete das neue Gesetz auf die Verwendung der beiden offiziellen Sprachen als Unterrichtssprache und Afrikaans war nahezu an keiner schwarzen Schule mehr Unterrichtssprache, beinhaltete die Reform eine Reduzierung des *moedertaalonderwys* auf 3 bis 4 Schuljahre. Zusätzlich war es v. a. die Erlaubnis, schwarze Schüler an weiße Privatschulen zuzulassen (DESAI 2012: 38 - 39; DE WET und WOLHUTER 2009: 365; PAASCHE 2006: 207; ALEXANDER 2003: 15; NIEDRIG 2000: 95; HEUGH 1999: 303). Diese Modifikationen halfen allerdings nicht und so kam es auf Grund der nach wie vor bestehenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen in 1984 und 1985 erneut zu gewalttätigen Protesten. Im März 1990 traten dann bspw. 6.000 (schwarze) Lehrer im heutigen Gauteng in einen Streik gegen die aus ihrer Sicht nach wie vor sehr zögerlichen Reformen,

[73] Gerade das Bild des sterbenden Hector Peterson, neben dem Tod von weiteren 500 Kindern und Jugendlichen in 1976 (MEYER 1991: 56), wurde in Post-Apartheid-Südafrika zu einem nationalen Symbol der vormaligen Unterdrückung durch die Apartheid (DESAI 2012: 38; KARLSSON 2002: 347). NIEDRIG (2000: 94) spricht hier von 575 Toten in 1976 und ist der Ansicht, dass vermutlich auch diese Schätzung noch zu niedrig sei.

[74] Bereits 1973 kritisierte der angesehene Dichter Breytenbach die Verbindung von Afrikaans und Apartheid, was er *Apartaans* nannte. Degenaar, ein Philosoph aus Stellenbosch, hob insgesamt die Notwendigkeit hervor, Afrikaans zu einer Sprache der Befreiung werden zu lassen, da nur eine positivere gesamtgesellschaftliche Spracheneinstellung die sichere Verwendung von Afrikaans in der Zukunft gewähren könnte (VAN DER WAAL 2012: 461). In diesem Zusammenhang, ist auch die seit den 1980er Jahren allmähliche Partizipation von *Coloureds* in alternativen Afrikaans-Sprachbewegungen zu sehen.

da es weiterhin keine grundlegende Umstrukturierung des segregierten Bildungssystems gab (MEYER 1991: 31). Insbesondere der Widerstand seit dem *Soweto Uprising* 1976 und dessen gewaltsames Ende führte zu einer zunehmenden Radikalisierung von Schülern und einer verstärkten Gewalt an Schulen, infolgedessen waren bisweilen Schulen über Jahre geschlossen und dementsprechend kam es zu weniger Schulabschlüssen.

> „[T]heir goal was not so much the transformation of the education system as the overthrow of the apartheid regime. Put differently, their demands and sphere of interest and operation related to issues bigger than the school. The politicisation of schools and schooling resulted in increased violence in schools. […] The rejection of authority by the youth overturned long-established school hierarchies. Students no longer respected or obeyed teachers. Violence between male teachers and students became and remains commonplace. […] Violence closed down many schools for years on end, but possibly its tragic and more enduring legacy is, first, the very low pass rates and second, the normalisation of violence and the promotion of violent masculinities“ (MORRELL und MOLETSANE 2002: 226 - 227).

Gerade dieser Aspekt der *long lasting legacy* der Apartheid und des Widerstandes gegen die Apartheid führte nicht nur zu zahlreichen Toten, sondern etablierte gerade bei vielen jungen (schwarzen) Männern eine „Kultur der Gewalt“ und normalisierte generell Gewalt in der südafrikanischen Gesellschaft. Außerdem schuf dies mangelnden Respekt gegenüber allen Obrigkeiten, welcher bis zum heutigen Tag Auswirkungen auf südafrikanische Schulen hat. Dadurch gibt es sowohl (sexuelle) Gewalt von Seiten der Lehrer als auch der Schülerschaft untereinander. Auch wenn, gerade im Gegensatz zu vielen anderen Sub-Sahara Staaten, sehr viele Mädchen eine Schule in Südafrika besuchten, so war diese Anomalie im afrikanischen Kontext nicht wirklich Ziel des *Bantu Education Act*, sondern vielmehr unbeabsichtigte Folge. Gerade Mädchen waren zu dieser Zeit die Opfer der (sexuellen) Gewalt und auch hinsichtlich des Curriculums bestand ein *gender-bias* bzgl. technischer Fächer zu Gunsten von Jungen (MORRELL und MOLETSANE 2002: 232).

Steve Biko beurteilte die Etablierung der *Bantustans* sehr negativ, da diese seiner Meinung nach insbesondere den Tribalismus der jeweiligen ethnischen Gruppen stärken würde und keinerlei positive Aspekte in deren Schaffung sah.

> „No bantustan leader can tell me that he is acting at his own initiative when he enters the realms of Bantustan politics. At this stage of our history we cannot have our struggle being tribalised through the creation of Zulu, Xhosa and Tswana politicians by the system. These tribal cocoons called ‘homelands’ are nothing else but sophisticated concentration camps where black people are allowed to ‘suffer peacefully’“ (BIKO 2004: 95 [Originalauflage 1978]).

Wissenschaftler sehen aus der heutigen Perspektive, neben den vielen bereits erwähnten negativen Aspekten und der grundsätzlich dahinter liegenden rassistischen Motivation, auch einige positive Aspekte. BEINART fast die seiner Auffassung nach vorliegenden positiven Entwicklungen bzw. Folgen der Schaffung von *Bantustans* für die dortige Bevölkerung mit folgenden Zitat zusammen.

> „There were benefits for the rural areas during the 'homeland' period, not least in the rapidly growing number of government posts, in provision of education and the transfer of land. […] [T]he mission schools – often rurally based – were in crisis in many parts of South Africa before Bantu Education was introduced, and could not reach the majority of children and youth. […] Bantu Education brought large new budgets and the 'homelands' did not have to stick with this system of teaching. Transkei abandoned it" (BEINART 2012: 14).

Ebenso werden in der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung bzw. Aufarbeitung eigenständige Entwicklungen innerhalb einiger *Bantustans* ausgeklammert oder finden kaum eine Berücksichtigung. PAASCHE (2006: 205) bezeichnet die politisch Verantwortlichen in den *Bantustans* als „usually little more than puppets in the hands of the Pretoria government". Andererseits gab es durchaus auch einige eigenständige Entwicklungen, bspw. beeinflusste und veränderte in Bophutatswana das *Primary Education Upgrade Programme* (PEUP) von 1979 bis 1988 sehr nachhaltig den Schulalltag. In 1980 startete das Programm mit lediglich sieben Schulen und umfasste 1985 bereits 760 der 840 Grundschulen, damit erreichte es 90% der Schulen (CHISHOLM 2013: 403). Das wesentliche Ziel von PEUP war die Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Zusammen mit anderen Programmen, wie unter anderem das *Molteno Project Breakthrough to Literacy* (MBL), (MURRAY 2002: 442; KINGWILL 1998) bestand auch ein Ziel von PEUP in einer stärkeren Fokussierung auf das individuelle Lernen der Schüler und mit welchen pädagogischen und didaktischen Maßnahmen dieses gefördert werden kann.

> „The most significant aspects of PEUP however were the pedagogical changes effected inside the classroom. Inside the classroom, children were divided into ability groups so that each child should, at least in theory, be able to participate to learn at his/her own pace, become an active learner and participate in the learning process. In the early grades, the Molteno Project's Breakthrough to Literacy method was a critical innovation to improve literacy" (CHISHOLM 2013: 416).

Während der Zeit der Apartheid und der Politik der *Bantustans* gründete die *South African Broadcasting Cooperation* (SABC) zwischen 1960 und 1983 neun Radiostationen in den vom Apartheidregime definierten neun indigenen Sprachen Südafrikas. Das Ziel dieser Stationen war es die jeweiligen ethnischen Identitäten zu stärken, so dass sich keine nationale Identität und Widerstand gegen das Apartheidregime entwickeln konnte. Gerade das Radio erreichte auch die entferntesten Zuhörer, die auch Analphabeten sein konnten.

> „For the government the most distinctive advantage of radio in African languages lay in its adaptability to the wealth of oral tradition in the country which enhanced its ability to directly reach even the poorest and most illiterate rural Africans and its adaptability to the wealth of tradition in the country" (LEKGOATHI 2012: 62).

Auch wenn die Zielsetzung dieser Radiostationen auf ethnischen Separatismus setzte, so bewirkten diese Stationen dennoch eine Weiterentwicklung der indigenen Sprachen, insbesondere bei Sprachen mit geringer Anzahl L1-Sprecher (LUVHENGO 2012: 61). Besonders *Radio Ndebele*, dem heutigen *Ikwekwezi FM*, die 1983 als letzte Station gegründet wurde, trug entscheidend zur Verschriftlichung und vor allem Standardisierung von isiNdebele bei, wodurch sich auch der Status

der Sprache bei den Sprechern nachhaltig verbesserte.[75] LEKGOATHI (2012: 63) sieht einen großen Einfluss von *Radio Ndebele* auf isiNdebele und einen nicht zu unterschätzenden Faktor, indem er anmerkt: „Ndebele radion contributed in no small measure to turning a spoken language into a standardised written language“. Durch die im Vergleich sehr guten Verdienstmöglichkeiten für die schwarze Bevölkerung, bewarben sich sehr viele Lehrer bei den Radiostationen. Auf Grund dessen waren ein Großteil der eingestellten Kommentatoren ehemalige Lehrer. Diese halfen entscheidend bei der Standardisierung von isiNdebele als Maßnahme der Korpusplanung mit. Deren Tätigkeit blieb meist nicht auf die verschiedenen Radiosendungen beschränkt, sondern viele Lehrer verfassten auch isiNdebele Bücher, die häufig zu einem späteren Zeitpunkt in den Schulen Verwendung fanden[76] (LEKGOATHI 2012: 64). Gerade der Einsatz von isiNdebele in einem modernen Massenmedium steigerte das Ansehen der Sprache beträchtlich, so dass diese Spracherwerbsplanung massive und nachhaltig wirkende Auswirkungen auf die individuelle Spracheneinstellung von isiNdebele-Sprechern hatte. Die hohe Bedeutung von isiNdebele für die Radiostation wurde bereits durch das erste Logo von *Radio Ndebele* klar erkennbar. *Sikhuluma isikhethu* (Wir sprechen unsere Sprache) drückte sehr deutlich die Zielsetzung aus (LEKGOATHI 2012: 70). Zur Eröffnung von *Radio Ndebele* hob LOUW, der Programdirektor des *SABC African Language Radio Programme,* in einer längeren Rede in isiZulu die hohe Bedeutung des Radios für isiNdebele hervor. Zugleich zog er Parallelen zur Entwicklung von Afrikaans, indem er isiNdebele als Variante von isiZulu beschrieb, wie es einst Afrikaans von Niederländisch gewesen wäre. Eine Entwicklung zu einer vollständigen Standardisierung für einen vollumfänglichen und gesamtgesellschaftlichen Einsatz wäre für jede Sprache möglich. Nachfolgend ein kurzer Auszug aus seiner Rede, die diese Parallelen sehr deutlich beschrieb.

> „Comparisons can be made between you [Ndebele] and the old Boers who spoke Afrikaans had to learn and read in Dutch in the same way that you have to read and write in Zulu today. The Boers triumphed and you will also win with the support of this radio station. There will be books in this language [isiNdebele] as a result of this station" (LOUW, zitiert nach: LEKGOATHI 2012: 71).

Dementsprechend hatten viele Sendungen kulturelle und bildungspolitische Themen zum Inhalt, die teilweise gezielt das (Er-)lernen von isiNdebele zum Ziel hatten, wie u. a. das Programm *Siyakha ilimi lethu* (Wir bauen unsere Sprache) (LEKGOATHI 2012: 75).

[75] Sehr ähnliche Auswirkungen bewirkte bspw. auch die Regierung des *Bantustans* Gazankulu durch die verschiedenen Zeitungen der Regierung wie *Nkluvuko, Nchangana, Mhalamhala* und weiteren offiziellen Zeitungen von Behörden wie *Nyeleti* oder *Vulavula*. Diese Spracherwerbsplanung half die Standardisierung und Verbreitung von Xitsonga voranzutreiben (MASUNGA 1999: 33).

[76] Als Beispiel kann Shorty Peter Mahlangu gesehen werden. Er war einer der ersten Kommentatoren bei *Radio Ndebele* und schrieb später viele isiNdebele Bücher, die anschließend in Schulen des *Bantustans* KwaNdebele zum Einsatz kamen (LEKGOATHI 2012: 71).

5.4 Entwicklungen in der Post-Apartheid-Ära

Im Übergang zu den ersten freien, gleichen und geheimen Wahlen aller Bevölkerungsgruppen für ein einheitliches Parlament in einem einheitlichen Staatsgebiet bedurfte es einiger Übergangsregelungen. An dieser Stelle kann nur knapp auf die Interimsverfassung von 1993, der *Constitution of the Republic of South Africa Act* 200, eingegangen werden. Die Interimsverfassung vereinte die vormalige Verfassung von 1983 und die vier Verfassungen der „unabhängigen" *Bantustans*.[77] Dies bedeutete den Abschied von der zuvor prägenden dyadischen Sprachenpolitik der Südafrikanischen Union, indem die Interimsverfassung in Artikel 3 nunmehr elf offizielle Sprachen nannte (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1993: Art. 3). Somit beabsichtigte die Republik Südafrika hinsichtlich ihrer offiziellen Sprachenpolitik auf dem Makro-Level eine Politik des linguistischen Pluralismus und der Vernakulisierung voranzutreiben. Bereits früh äußerte VAN DEN BERGHE (1967: 44 - 45), dass eine multilinguale Sprachenpolitik mit fünf Sprachen (Afrikaans, Englisch, Sotho, Xhosa und Zulu) noch praktikabel umsetzbar sei, indem dabei Englisch *primus inter pares* sein sollte. Damit einhergehend besaß die Interimsverfassung nun verschiedene Klauseln, die nicht mehr zwingend alle elf Sprachen detailliert gleichberechtigt in allen administrativen Ebenen des Staates vorsahen. Vielmehr strebte die Interimsverfassung nach einer Gleichheit aller elf Sprachen als wünschenswertes Ziel und hob lediglich hervor, dass keine Sprache durch die neue Verfassung nun weniger Rechte haben dürfte wie sie bereits zuvor zugestanden bekommen hatte. So formulierte die Interimsverfassung neben einer Sprachenpolitik auf der nationalen Ebene (Makro-Level) auch gesonderte provinzielle Regeln (Meso-Level). Inwiefern allerdings der Einschätzung von MALAN zugestimmt werden kann, bleibt fraglich. Da durch entsprechende Maßnahmen der Korpusplanung zunächst einmal per se jede Sprache für jede gesellschaftliche Domäne einsetzbar ist. Ob es generell für eine Verwaltung völlig unmöglich ist, gewisse administrative Abläufe für bis zu elf Sprachen anzubieten, kann ebenso angezweifelt werden.

> „The introduction of eleven official languages made it impossible to deal with these languages on the basis of equal treatment as was the case in all the previous constitutions up to 1994. Government simply does not have the means to achieve actual equal treatment for all eleven languages. Moreover, it is doubtful whether all the official languages have the vocabulary required for official use" (MALAN 2011: 385).

Trotzdem kann der grundsätzlichen Einschätzung von MALAN (2011) zugestimmt werden, da die absolute Gleichheit aller elf offiziellen Sprachen für Post-Apartheid-Südafrika aufgegeben wurde. Die Situation kann aber keineswegs als „11 = 1 + 1 = 2", wie SATYO (1999: 156) die südafrikanische Sprachenpolitik skizziert, angesehen werden. Wie die Untersuchungsergebnisse anhand des Bildungssystems in Kapitel 7 zeigen, spiegelt eine derartige Verkürzung und Vereinfachung die gesellschaftliche Realität in Südafrika nur unzureichend und dadurch falsch wieder. An dieser Stelle kann vielmehr der grundsätzlichen Einschätzung von BEUKES (2009: 35), BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR (2004: 71) und ALEXANDER (2003: 15) zugestimmt werden, welche die große

[77] Der *South African Citizenship Act* in 1995 regelte die komplexen Fragen der südafrikanischen Staatsangehörigkeit sowohl für die Bürger der ehemaligen Südafrikanischen Union und der Republik Südafrika als auch für die Bürger der vier ehemaligen „unabhängigen" *Bantustans* (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1995).

Bedeutung der verfassungsmäßigen Garantien für elf Sprachen und somit der Festschreibung eines linguistischen Pluralismus und der Anerkennung des Multilingualismus in Südafrika hervorheben, obgleich hinsichtlich der oftmals als laissez-faire bezeichneten Implementierung (BEUKES 2009: 36) durchaus sehr große Probleme vorlagen bzw. vorliegen.

> „Although the gap between the constitutional and legislative position on the one hand, and the actual practices in the classrooms and lecture halls on the other hand, remains very wide and often appears to be widening, the fact that these instruments exist is of the greatest significance. They represent democratic space for the legal and peaceful promotion of multilingualism and for mother tongue based bilingual education in South Africa" (ALEXANDER 2003: 71).

Nach Beendigung der Apartheid und den ersten friedlichen, fairen, gleichen und geheimen Wahlen 1994 mit dem Amtsantritt von Nelson Mandela als Präsident Südafrikas wandelte sich auch die Bildungs- und Sprachenpolitik grundlegend. Schon vor den ersten freien Wahlen im April 1994 verabschiedete der ANC im Januar 1994 den *Policy Framework for Education and Training* (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994).[78] Dieses Dokument befasste sich hauptsächlich mit der administrativen Vereinheitlichung des Bildungssystems, daneben setzte es sich auch ausführlich im fünften Teil mit Fragen der Sprachenpolitik auseinander, indem es v. a. die andauernde Benachteiligung aller Bantusprachen zu Gunsten von Afrikaans und Englisch hervorhob (DESAI 2012: 51). Zugleich zeigte das Dokument auch eine knappe historische Darstellung der Entwicklung der Sprachenpolitiken und der verschiedenen Diglossien und formulierte zudem durchaus recht präzise die Vorstellung einer Sprachenpolitik für das Bildungssystem, die insgesamt durch den Multilingualismus der südafrikanischen Gesellschaft inspiriert und geprägt sein sollte (siehe v. a. auch Kapitel 6.1).

> „South Africa is a country of many languages. Large numbers of South Africans of all races understand and use other languages in addition to their own. In fact, multilingual communication is probably the normal practice of everyday life for most South Africans.
> However, official language policy in South Africa has been interwoven with the politics of domination and separation, resistance and affirmation. Over the past two centuries, South Africa's colonial and white minority governments have used language policy in education as an instrument of cultural and political control, first in the battle for supremacy between the British and the Boers, and subsequently in maintaining white political and cultural supremacy over the black majority.
> In the process, the official language or languages of the state have been elevated and other South African languages have been either suppressed or marginalised. Language oppression has in turn provoked popular struggles for the defence of language rights, civic freedoms and political liberation. Such struggles have been waged by Afrikaners against British cultural and political imperialism, and by Blacks against Afrikaner-dominated white baasskap" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994).

Im Mai 1994 fand bereits *die Languages for All Conference* in Pretoria statt und somit nur gut einen Monat nach der ANC-Regierungsübernahme. In 1995 gründete sich bspw. die *Language Plan Task*

[78] Bereits 1955 formulierte der ANC in der *Freedom Charter* Forderungen hinsichtlich der Sprachenpolitik Südafrikas: „All people shall have equal rights to use their own language and to develop their own folk cultures and customs" und auch die Vorstellungen für ein einheitliches Bildungssystem „Education shall be free, compulsory, universal, and equal for all children" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1955).

Group (LANGTAG) als *bottom-up* Initiative und somit als zivilgesellschaftlicher Akteur des Mikro-Levels. Diese Entwicklung und Ausformulierung der südafrikanischen Sprachenpolitik nach 1994 hebt Südafrika erkennbar von den gezeigten Beispielen Ruanda (Kapitel 4.3.2), Botswana (Kapitel 4.3.3) oder auch Malawi (Kapitel 4.3.4) ab (BEUKES 2008: 5). Im Gegensatz zu diesen drei aufgeführten Beispielstaaten existierten allerdings in Südafrika schon vor 1994 ungleich zahlreichere zivilgesellschaftliche Organisationen, wobei die bedeutendsten das *National Language Project* (NLP) oder auch das *Project for the Study of Alternative Education in South Africa* (PRAESA) darstellen.

> „Under white minority rule, the state's language policy and specifically the official language policies in education have been mechanisms for the control of Black people, for reinforcing their exclusion from full social and economic participation and from political power, and for enforcing the cultural agenda of the ruling white group. English and Afrikaans have been privileged as official languages of the South African state. African South Africans have effectively been denied the right to choose the terms of their linguistic participation in public life and in education. In line with the policy of separate development, the major African languages have been accorded official status only in the Bantustans. In general, African languages have been under-valued and underdeveloped. All but a few non-African South Africans have been deprived of educational access to them" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994).

Da die Sprachenpolitik auch nach Beendigung der Apartheid ein politisch sehr sensibles Thema blieb, war es dies auch bei den Verhandlungen zur endgültigen Verfassung von 1996. Südafrika bildet dadurch eine Ausnahme in Sub-Sahara Afrika, da diese Verhandlungen und somit auch Beschlüsse hinsichtlich der Sprachenpolitik keine reinen *top-down* Entscheidungen von Politikern waren, sondern durchaus auch akademische und andere Fachleute zu Rate gezogen wurden (KAMWENDO 2006: 61). In 1995 führte dies zur Gründung der bereits genannten LANGTAG, die den *Minister of Art, Culture, Science and Technology* beriet und in 1996 einen LANGTAG-Report veröffentlichte, der alle Aspekte südafrikanischer Sprachenpolitik analysieren sollte. Trotz allem beinhaltet auch die Sprachenpolitik von Südafrika einige Aspekte der grundlegenden Probleme afrikanischer Sprachenpolitik.

> „[A]voidance, vagueness, arbitrariness, fluctuation, and declaration without implementation. […] If the policy is couched in sufficiently general terms, it may go down well, since it will be a catch-all formula that may be interpreted in a flexible manner. Apart from the policy being vague, implementation is not likely to be a burden to anyone, since it may not happen" BAMGBOṢE (1991: 111 - 113).

In der neuen Verfassung von 1996 finden sich einige Artikel zur Sprachenpolitik, v.a. zur Statusplanung wieder. Artikel 6 (1) nennt elf Sprachen als offizielle Sprachen der Republik Südafrika (siehe auch Abbildung 20) und führt unter Artikel 6 (5) mehr als ein Dutzend schützenswerte weitere Sprachen auf. An dieser Stelle werden unter Artikel 6 (2) vor allem die historisch benachteiligten Bantusprachen als besonders zu fördernde Sprachen hervorgehoben und dem Staat eine Verantwortung für den Status dieser Sprachen zugesprochen.



Abb. 20: Multilinguale Sprachenpolitik am Constitutional Court in Johannesburg
Foto: Michael M. Kretzer, 12/2010

Dadurch ist erkennbar, dass nicht zwingend eine Gleichheit aller Sprachen angestrebt ist, sondern vielmehr Art. 6 (2) eine *affirmative action clause* des linguistischen Pluralismus darstellt (MALAN 2011: 395) und durch die Wortwahl „must" zudem einen verpflichtenden Charakter innehat. Dies zeigt sehr deutlich die gerade in diesem Artikel inhärente Politik der Vernakulisierung nach COBARRUBIAS (1983), die der Verfassung von 1996 zu Grunde liegt. Die Formulierung „elevate the status and advance the use" deutet auf die staatliche Verpflichtung im Bereich der Korpusplanung hin. Dennoch bleibt auch dieser Artikel relativ vage, so dass eine judikative Kontrolle erschwert wird. Einzige Klarheit besteht dahingehend, dass Afrikaans und Englisch ausgeschlossen sind und sich Art. 6 (2) lediglich auf die Bantusprachen bezieht.

> „1. The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu.[79]
>
> 2. Recognising the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages" (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996).

Unter Artikel 6 (3) wird die praktische Umsetzung auf regionaler und lokaler Ebene genauer definiert, da eine höhere Anzahl an offiziellen Sprachen oftmals mit gewissen Praktikabilitätsklauseln

[79] An dieser Stelle wird die bereits erwähnte „Umbenennung" von Sesotho sa Leboa aus der Interimsverfassung von 1993 zu Sepedi deutlich (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1993: Art. 3 und 1996: Art. 6). Darüber hinaus listet die Verfassung von 1996 die Sprachen nach keinem erkennbaren Kriterium auf, wohingegen die Interimsverfassung von 1993 die Sprachen alphabetisch listete, wodurch erneut Afrikaans und Englisch zu Beginn standen und alle neun indigenen Sprachen als Appendix wirkten (NIEDRIG 2000: 67 - 68).

einhergeht oder diese Statusplanung sogar zu einer reinen Symbolpolitik führen kann (MALAN 2011: 388). Zumindest den jeweiligen legislativen, exekutiven und judikativen Entscheidungsträgern sowohl auf dem Makro- als auch dem Meso- und Mikro-Level ermöglicht dies einen großen Gestaltungsspielraum, der sogar ungleich umfangreicher ist, als dies die Interimsverfassung von 1993 unter Art. 3 einräumte. In diesem Zusammenhang ist DE KADT (2006: 50) der Auffassung, dass die größeren Gestaltungsspielräume und dementsprechend die erheblich vagere Formulierung in 1993 nicht möglich gewesen wäre und erhebliche Proteste der Afrikaans-sprechenden Bevölkerung hervorgerufen hätte.

Die Verfassung von 1996 gestattet die Auswahl von Sprachen, solange es mindestens zwei der elf offiziellen Sprachen sind. Insbesondere die Formulierung *„practicality, expense, regional circumstances and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in the province concerned"* ermöglicht den jeweiligen politischen Verantwortlichen einen nicht unerheblichen Interpretationsspielraum.

> „3. a. Municipalities must take into account the language usage and preferences of their residents.
>
> b. The national government and provincial governments may use any particular official languages for the purposes of government, taking into account usage, practicality, expense, regional circumstances and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in the province concerned; but the national government and each provincial government must use at least two official languages.
>
> 4. The national government and provincial governments, by legislative and other measures, must regulate and monitor their use of official languages. Without detracting from the provisions of subsection (2), all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably" (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996: Art. 6).

Insbesondere auch durch die Formulierungen „parity of esteem" und „be treated equitably" in Artikel 6 (4), durch die nicht mehr die gleiche Verwendung (*use or treatment*) als entscheidendes Kriterium auftaucht, stellt sich die Verfassung von 1996 durchaus sehr vage dar und erschwert auch der judikativen Ebene die Einhaltung dieses Artikels zu überprüfen und zu gewährleisten (NGCOBO 2012: 182; MALAN 2011: 392; BEUKES 2008: 18).[80] Für die jeweiligen Kreis- und Gemeindeverwaltungen wird sogar die Möglichkeit einer rein monolingualen Sprachenpolitik eingeräumt, sie haben lediglich die ethno-linguistische Zusammensetzung ihrer jeweiligen Gebietskörperschaft zu berücksichtigen (KAMWENDO 2006: 59). Gerade dieser Artikel räumt den

[80] In diesem Zusammenhang ist die Ablehnung des *Supreme Court* gegen Lourens, einem Rechtsanwalt aus Brits, in der *North West Province* sehr interessant. Dieser klagte gegen die bevorzugte Verwendung von Englisch im südafrikanischen Parlament, indem er ausführte, dass nur durch eine gleichberechtigte Verwendung aller elf Sprachen im Parlament der Begriff „official" auch eine Bedeutung hat. Der *Supreme Court* folgte hingegen diesen Ausführungen nicht und verwies insbesondere auf Art. 6 (3) (a) (SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2016) und auf den Oriani-Ambrosini-Fall, in dem es darum ging, dass jeder Abgeordnete ein Gesetz in seiner Sprache einbringen kann, wodurch eine sprachliche Freiheit und Nicht-Diskriminierung zwingend gegeben ist (SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2012). Einen sehr guten Überblick über 43 Beschwerden aus den Jahren 1998 - 2007 bei PanSALB hinsichtlich der Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas liefert NYIKA (2009).

politisch Verantwortlichen auch einen gewissen Freiraum für eine Politik der Internationalisierung nach COBARRUBIAS (1983) bzw. einer Verfolgung einer Mischform und somit eine Fortführung bzw. Festigung der gesellschaftlich existierenden Diglossie ein, da den Bantusprachen keine gleichberechtigte Verwendung in allen Bereichen eingeräumt bzw. zugetraut wird (DE WET und WOLHUTER 2009: 368), aber letztlich gerade nur dadurch der Status eben jener Bantusprachen erhöht werden kann. Auch im Bereich des Bildungssystems kam es sehr häufig zu Verhandlungen über die Frage der Unterrichtssprache, wie u. a. das wegweisende Urteil 2009 im Fall *Hoërskool Ermelo and Another vs Head of Department of Education: Mpumalanga and Others (219/2008),* welches u. a. die *Inkatha Freedom Party* (IFP) begrüßte (INKATHA FREEDOM PARTY 2009; SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2009). Gerade die durchaus häufige Anrufung von Gerichten bzgl. der Sprachenpolitik bezeichnet NGCOBO (2012: 184) als Versuch, die Implementierung der südafrikanischen Sprachenpolitik mittels Gerichtsurteilen durchzusetzen.

Die aktuelle Verfassung Südafrikas ermöglicht erstmals auch einen Ausschluss von Afrikaans und Englisch und eine bloße Verwendung der neun Bantusprachen. Diese Angst ist bei vielen, v. a. weißen Afrikaans-Sprechern, durchaus sehr ausgeprägt und sie befürchten, dass Englisch zunehmend Afrikaans verdrängt und die ANC-Regierung, wenn überhaupt, dann auf Grund von Art. 6 (2) lediglich für die Bantusprachen aktiv wird. Dies spiegelt sich sehr erkennbar auch und gerade im Bereich des Bildungssystems wieder. Der *Higher Education Act 101* von 1997 bildet den Rahmen des tertiären Bildungsbereiches und insbesondere dort entwickelten sich sehr heftige Kontroversen und Auseinandersetzungen. Diese entluden sich v. a. an der 1918 gegründeten Stellenbosch Universität in der *Western Cape* Provinz, welche als eine der Erfolge und Inbegriff der 2. Afrikaaans *taalbeweging* (Sprachbewegung) galt. Durch die Verabschiedung einer neuen Sprachenpolitik beabsichtigte die damalige Universitätsleitung, die Universität offener und bilingualer zu gestalten. Dies führte zur Stellenbosch *taaldebat* (Sprachendebatte) in den Jahren 2002, 2005 und 2009, infolgedessen der extreme Nexus zwischen Sprache und Identität gerade für (weiße) Afrikaans-Sprecher auch bzw. gerade in der Post-Apartheid-Ära Südafrikas offen erkennbar war. Zu keinem Zeitpunkt erkannten die Gegner die Notwendigkeit einer Reform bzw. Transformation der Stellenbosch Universität oder waren nicht im Stande, die *taaldebat* historisch bzw. sozio-kulturell zu kontextualisieren.

> „Hundreds of emotional letters to the editors of Afrikaans newspapers, articles in the press and protest documents were produced in the recurring cycles of the debate, which was mainly an outpouring of loyalty to the Afrikaans language. The emotional intensity of the debate can be linked to the symbolic role of Afrikaans as the core marker of identity, especially after the loss of the Afrikaner aspiration for a separate political future“ (VAN DER WAAL 2012: 453).

In diesem Zusammenhang ist auch der *Use of Official Languages Act 12* von 2012 zu sehen, der die Vorgaben hinsichtlich des Gebrauchs und insbesondere des Umfangs der Verwendung der elf offiziellen Sprachen detaillierter ausführt, da auch an öffentlichen Einrichtungen die Bantusprachen nicht flächendeckend zum Einsatz kommen, genauso wie in der Privatwirtschaft nach wie vor Englisch und Afrikaans dominieren. Teilweise änderte sich dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts, bspw.

setzte die *Amalgamated Banks of South Africa* (ABSA) ab 2006 mit isiZulu, isiXhosa, Sesotho, Sepedi, Xitsonga und Tshivenda sechs der neun Bantusprachen an *Automated Teller Machines* (ATMs) ein, die anderen Finanzinstitute wie *Standard Bank* oder *Nedbank* folgten diesem Beispiel einige Zeit später (PHAAHLA 2015: 184).

Trotzdem war eine Präzisierung der verfassungsmäßigen Vorgaben notwendig. Auch dieses Gesetz hebt die *parity of esteem and equitable treatment* hervor, wenngleich Section 4 (1) lediglich aufführt, dass alle staatlichen Institutionen innerhalb einer Frist von maximal 18 Monaten nach Inkrafttreten dieses Gesetzes ein Dokument der Sprachenpolitik formulieren müssen. Durch Section 4 (2) sind mindestens drei Sprachen auszuwählen, d. h. der *Use of Official Languages Act 12* geht damit im Jahr 2012 etwas präziser und weiter wie die Verfassung 1996 (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 2012). Besonders hervorhebenswert ist dabei die bilinguale Formulierung dieses Gesetzes in English und Xitsonga und damit bereits ein direktes Zeichen für die Bantusprachen setzt. Inwiefern dies lediglich Symbolcharakter hat oder aber wegweisend für eine präzisere Ausformulierung gerade zu Gunsten der Bantusprachen ist, muss abgewartet werden und wird die Zukunft zeigen. Trotz allem ist dieses Gesetz eine Maßnahme, um die verfassungsmäßigen Regelungen des Artikels 6 zu präzisieren. Durch die Verpflichtung aller staatlichen Behörden individuelle und präzise Sprachenpolitik-Dokumente zu formulieren, kann dieses Gesetz auch weitreichende gesellschaftliche Auswirkungen haben. Die Übergangsfrist lief Mitte 2015 aus, verlängerte sich allerdings um einige Monate, da eine nicht unerhebliche Anzahl an staatlichen Behörden nicht im Stande oder nicht willens war, die jeweiligen institutionellen Sprachenpolitiken zu präzisieren. Einige der großen nationalen Behörden und Ministerien entwickelten hingegen fristgerecht ihre Sprachenpolitiken. So veröffentlichte bspw. im Mai 2015 der *South African Revenue Service* (SARS) die neue (multilinguale) Sprachenpolitik. Hinsichtlich aller elektronisch ausfüllbaren Dokumente der Website und für das Intranet verwendet SARS nach wie vor lediglich Englisch, wohingegen auf der nationalen Ebene Afrikaans, Englisch, isiZulu und Sesotho in der Kommunikation zu anderen nationalen Regierungsbehörden Verwendung findet. Interessanterweise gibt es zusätzlich auch provinzielle Regelungen, so dass dies die jeweilige regionale linguistische Realität und dadurch Art. 6 (3) der Verfassung berücksichtigt. Neben Englisch wird durch den SARS Afrikaans noch in sechs Provinzen, isiZulu in drei Provinzen, isiXhosa, Sesotho, Setswana und Xitsonga in zwei der neun Provinzen eingesetzt. Alle elf Sprachen haben mindestens in einer der Provinzen offiziellen Status und Mpumalanga hat mit fünf offiziellen Sprachen die größte Anzahl (SOUTH AFRICAN GOVERNMENT 2015).

Auch das *National Department of Health* (NDoH) verabschiedete im Mai 2015 ihr Sprachenpolitik-Dokument und präzisierte das Ausmaß des Multilingualismus für das Gesundheitsministerium und alle angegliederten Behörden. Dieses Dokument führt IsiZulu, Englisch, Sesotho sa Leboa (Sepedi) als offizielle Sprachen auf, wobei das NDoH Sesotho sa Leboa und nicht wie in Art. 6 der Verfassung Sepedi verwendet. Ähnlich wie der SARS entschied sich auch der NDoH für einen rein englischen Internetauftritt, ermöglicht aber jedem Bürger die NDoH in einer der offiziellen Sprache zu kontaktieren und die Anfrage in eben jener Sprache beantwortet zu bekommen, genauso wie alle

öffentlichen Veranstaltungen in allen elf offiziellen Sprachen durchgeführt werden oder in den dominanten Sprachen der betreffenden Provinz (NATIONAL DEPARTMENT OF HEALTH 2015). Diese zwei Beispiele belegen erkennbar, wie viel mehr Präzision nun in den institutionellen Sprachenpolitiken enthalten ist. Inwiefern diese nun auch entsprechend implementiert werden, bleibt abzuwarten, wobei Kapitel 7.3 die Umsetzung durch die jeweiligen SGBs in den drei Untersuchungsprovinzen teilweise analysiert.



Abb. 21: Warnhinweis an einer Kaserne der *South African National Defence Force (SANDF)* in Zeerust, North West Province
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2013.



Abb. 22: PanSALB Schild in allen elf Sprachen in Pretoria, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 09/2009.

Auch die Provinzregierungen arbeiteten an ihren Sprachenpolitik-Dokumenten, so verabschiedete bspw. *North West* im Juni 2014 einen Entwurf für eine Sprachenpolitik und erklärte Setswana, English und Afrikaans unter Section 4 (1) zu den offiziellen Sprachen der Provinz *North West*, wobei insbesondere die umgekehrte alphabetische Anordnung interessant ist (SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2014: Section 4 (1)). Jede der drei offiziellen Sprachen kann bei einer mündlichen Kommunikation in einer Stadt- bzw. Kreisverwaltung oder bei Parlamentssitzungen zum Einsatz kommen, genauso wie alle Informationspublikationen der Regierungsvertreter in *North West* in einer der drei Sprachen veröffentlicht sein muss, dabei ist es unabhängig um welche es sich handelt (SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE 2014: Section 5). Einzig alle provinziellen Rechtsakte und Beschriftungen müssen in allen drei Sprachen übersetzt werden (siehe Abbildung 21) und es erfolgt neben einer generellen Anerkennung von Art. 6 der südafrikanischen Verfassung zusätzlich ein Hinweis, dass nunmehr alle Behörden der *North West Province* eigenständige Sprachenpolitik-Dokumente zu verabschieden haben.

Demgegenüber belegt die Provinz Gauteng ebenso unter Section 4 (1) alle elf offiziellen Sprachen mit dem gleichen Status, wobei unter Section 4 (2) das Sprachenpolitik-Gesetz allen Behörden und dem provinziellen Parlament die Verpflichtung auferlegt, mindestens zwei der elf offiziellen Sprachen für Regierungszwecke auszuwählen. Praktikabilität und provinzielle Verwendung der Sprachen sollen die Beweggründe für die Auswahl sein (GOVERNMENT PRINTING WORKS 2016). Bisweilen findet auch eine Beschriftung öffentlicher Gebäude bzw. Behörden in mehreren offiziellen Sprachen statt (siehe Abbildung 23).



Abb. 23: Amtsgericht in Kagiso, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2014.

Des Weiteren ist auch die verantwortliche Sprachenbehörde PanSALB in der Verfassung (Artikel 6 (5)) verankert. Eine der wesentlichen Aufgaben von PanSALB besteht in der Korpusplanung aller elf offiziellen Sprachen, wobei der Schwerpunkt auf den neun Bantusprachen liegt, da diese während der Apartheid benachteiligt waren und es für diese Sprachen kaum nennenswerte Maßnahmen der Korpusplanung gab. Auf Grund dessen gibt es bei PanSALB für jede offizielle Sprache einen sogenannten *National Language Body* (NLB), welcher mit entsprechenden zivilgesellschaftlichen Organisationen zusammenarbeitet, um Fragen zu den jeweiligen Sprachen zu erörtern und/oder die fortwährende Korpusplanung voranzutreiben, da nur daran anschließend auch eine verstärkte Spracherwerbsplanung möglich ist (siehe Abbildung 22). Eine der aktivsten war und ist der *NLB for Afrikaans* (NLBA), welcher u. a. bereits 2004 eine mehrtägige *Afrikaans Language Indaba* an der Universität Stellenbosch durchführte (PRINSLOO 2006: 138 - 146).

Maßnahmen der Korpusplanung der Bantusprachen zielen v. a. auf technische bzw. naturwissenschaftliche Begriffe, da durch eine beabsichtigte Ausdehnung der Spracherwerbsplanung die Form der Sprache dementsprechend vorhanden sein bzw. entwickelt werden muss (SEEPE 1998) (siehe Kapitel 4.2.3). Dementsprechend besteht bspw. die Möglichkeit, Lehnwörter aus Englisch oder Afrikaans zu verwenden oder auch eine Ausdehnung der Wortbedeutung vorzunehmen, um es für andere Bereiche einsetzen zu können. Viele Sprachwissenschaftler sehen nun in diesem Bereich die Möglichkeit, Synergien der Korpusplanung dahingehend zu nutzen, um dadurch lediglich zwei verschiedene technische Begriffe für die jeweilige Nguni- und Sotho-Gruppe zu entwickeln (ALBERTS 1998: 235).

Die Verfassung erkennt allerdings auch die besondere Verantwortung gegenüber den Khoisan-Sprachen und hebt deren Entwicklung und Verwendung genauso wie die der südafrikanischen Zeichensprache noch einmal gesondert hervor. KAMWENDO (2006: 60) bezeichnet daher PanSALB „as a permanent watchdog over linguistic rights".

> „6. (5.) A Pan South African Language Board established by national legislation must
> a. promote, and create conditions for, the development and use of
> i. all official languages; ii. the Khoi[81], Nama[82] and San languages;[83] and iii. Sign language;[84] and

[81] HOLMARSDOTTIR (2005: 68) hebt in diesem Zusammenhang die linguistisch falsche Schreibweise hervor, da die korrekte Schreibweise in Englisch Khoe sei.
[82] Warum die südafrikanische Verfassung mit Nama eine der Khoi-Sprachen gesondert hervorhebt ist fraglich.
[83] Auch wenn die *Northern Cape* Provinz in ihrem neuen Motto eine Khoisan-Sprache verwendet und damit diese Gruppen auch berücksichtigt, so sehen sich die Sprecher dieser Gruppen mit großen Herausforderungen konfrontiert und die Mehrzahl dieser Sprachen droht gänzlich zu verschwinden. Seit 1996 gibt es das *South African San Institute* (SASI) welches PanSALB hinsichtlich der verfassungsmäßigen Verantwortung unterstützen soll. Die Implementierung der Sprachenpolitik besteht im Hinblick auf die Schutzrechte der nicht-offiziellen Sprachen nach wie vor nahezu ausschließlich in der Verfassung (CRAWHALL 1999).

> b. promote and ensure respect for i. all languages commonly used by communities in South Africa, including German,[85] Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu[86] and Urdu; and ii. Arabic, Hebrew, Sanskrit and other languages used for religious purposes in South Africa" (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996: Art. 6).

Insbesondere im Unterschied zur Interimsverfassung von 1993 führt die Verfassung von 1996 keine individuellen Sprachenrechte hinsichtlich der Sprachenwahl in öffentlichen Verwaltungen auf. Dadurch bekamen die politisch Verantwortlichen auf allen staatlichen Ebenen erheblich mehr Gestaltungsspielraum u. a. bei Stellenausschreibungen. Auch wenn MALAN (2011: 398) an dieser Stelle von einer „general Anglicisation of the public service" schreibt, so kann seiner Darstellung in einer derart generalisierenden Weise keineswegs zugestimmt werden. Viele Südafrikaner verwenden in mündlichen Kommunikationen sehr häufig Bantusprachen und auch Schulen setzen diese in ihren Sprachenpolitiken ein (siehe Kapitel 7.5), ganz abgesehen von den *covert language policies* (SCHIFFMAN 2006; 1996). Dennoch ist auffallend, dass der ANC oder auch die anderen größeren Parteien Sprachenpolitik bisher nicht als Kern ihrer politischen Agenda bspw. bei Wahlkämpfen nutzen oder auch nur annähernd Anstrengungen hinsichtlich der Korpus- und Spracherwerbsplanung unternehmen wie dies bspw. die NP von 1948 bis 1994 tat (MOORMANN-KLIMÁKOVÁ 2016: 247). Auch wenn bspw. 2007 der damalige Präsident Thabo Mbeki in der wöchentlich erscheinenden Zeitung *ANC Today* Sprache, Sprachenpolitik und die Förderung der Bantusprachen für Südafrika als eine sehr bedeutende politische Maßnahme hervorhob, so war und ist nach wie vor durchaus eine Lücke zwischen den verfassungsmäßigen und sonstigen rechtlichen Regelungen und deren Implementierung erkennbar (BEUKES 2008: 13).

> „Quite correctly, many in our country have expressed concern about the place of the African languages in our society. This relates to such important matters as mother-tongue instruction in our schools, the study of African languages at the school and university levels, the publication of books and magazines in the African languages, the further development of these languages for use as media of instruction at higher levels of education, multilingualism, the use of indigenous languages in our state institutions, in the public discourse and public communication, and so on" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS TODAY 2007)

---

[84] Die *Deaf Federation of South Africa* (DeafSA) forderte bereits in 2006 die *South African Sign Language* (SASL) als 12. offizielle Sprache in die Verfassung aufzunehmen, so dass sie hinsichtlich der Statusplanung eine gestärkte Förderung erhalten sollte. Die DeafSA ist ein gutes Beispiel für eine Organisation die sich, ähnlich wie die verschiedenen zivilgesellschaftlichen Organisationen für Afrikaans, auf dem Mikro-Level für eine aktive Sprachenpolitik hinsichtlich des linguistischen Pluralismus einsetzt und v. a. den Begriff „Sign Language" durch SASL ersetzt, da Zeichensprache keine universelle Sprache ist, sondern es viele verschiedene Zeichensprachen gibt (GANISO 2012: 103; REAGAN 2008: 172 - 173). Zum Umfang und den linguistischen Besonderheiten der SASL und der Entwicklung sowohl in Post-Apartheid als auch während der Apartheid liefern AARONS und AKACH (2002) gute Details.

[85] Bis zum heutigen Tag leben einige zehntausende deutschsprachige Südafrikaner in Südafrika, die ihre Sprache zumeist nur privat und in religiösen Kontexten nutzen. Außerdem gibt es eine Vielzahl an deutschen Schulen und soziales und ökonomisches Leben von „alten" und „neuen" deutschsprachigen Südafrikanern (DE KADT 2002).

[86] MESTHRIE (2002b) liefert einen guten Überblick über die Entwicklungen und den größtenteils stattfindenden *language shift* der indischen Sprachen in Südafrika.

In diesem Zusammenhang ist die *Inkatha Freedom Party* (IFP) sehr interessant. Diese regional auf KwaZulu Natal konzentrierte Partei erhält ihre wesentliche Unterstützung von isiZulu-Sprechern und ist daher eine ethnisch fundierte aber eben keine ethnisch definierte Partei, so verfolgt sie trotz oder gerade deshalb eher das Ziel einer linguistischen Assimilierungspolitik und Internationalisierung durch Englisch bzw. maximal einer Nutzung von zwei Sprachen pro Provinz (INKATHA FREEDOM PARTY 2016; DE KADT 2006: 52). Im Gegensatz zur IFP bezieht die sozialistische Partei *Economic Freedom Fighters* (EFF) hinsichtlich verschiedener Aspekte der Sprachenpolitik etwas präziser Stellung. Die drittgrößte Partei Südafrikas erwähnt bspw. in einer ihrer Erklärungen vom Juli 2013 Sprache bzw. Sprachenpolitik nur im Hinblick auf die Khoisan, wobei die Undifferenziertheit und auch bisweilen Uninformiertheit hier deutlich wird, indem die EFF in diesem Zusammenhang von der Sprache der Khoi und der San spricht, wohingegen es eine Vielzahl an Khoisan-Sprachen in Südafrika gibt. Dessen ungeachtet führt die EFF aus:

> „The EFF will also pay particular attention to the marginalised minority, in particular the Coloured population, the Khoi [sic] and the San. […] The Khoi and the San should be recognised as a people and their language included in the Constitution as an official language“ (ECONOMIC FREEDOM FIGHTERS 2013).

Die größte Oppositionspartei und zweitgrößte Partei Südafrikas, die liberale *Democratic Alliance* (DA), hebt in ihrem Dokument *Learning for Success: DA Policy on Basic Education* vom Dezember 2013 die Bedeutung von Art. 6 und auch Art. 29 der Verfassung hervor. Dabei haben die SGBs für die DA eine herausgehobene Rolle und sollen weiterhin Entscheidungshoheit über die jeweilige Unterrichtssprache besitzen. Zusätzlich hebt die DA die Bedeutung von Materialien in den „required languages in schools“ (DEMOCRATIC ALLIANCE 2013: 27) hervor, was jedoch bereits eine einschränkende Formulierung darstellt. Des Weiteren ist die DA der Ansicht bis Klassenstufe 7 drei Sprachen zu lehren, wovon nach wie vor eine Englisch sein soll (DEMOCRATIC ALLIANCE 2013: 27). Positiv hervorzuheben ist sicherlich die verpflichtende Formulierung, dass alle Kinder mindestens drei offizielle Sprachen bis Klassenstufe 7 zu lernen haben. Dabei birgt die doppelt hervorgehobene Stellung von Englisch die Gefahr, dass der hier angedachte Multilingualismus lediglich bedeutet eine Bantusprache bis Klassenstufe 7 etwas zu erlernen und ansonsten die nach wie vor hervorgehobene Stellung von Englisch und Afrikaans weiter zu fördern. Demnach steht diese Formulierung durchaus in einem Widerspruch zu Art. 6 (2) der Verfassung, da dieses Programm keinerlei gesonderte Maßnahmen zur Förderung der jahrzehntelang marginalisierten Bantusprachen Südafrikas enthält. Genauso sieht der *Use of Official Languages Act* 12 von 2012 durchweg die Verwendung von drei Sprachen vor, so dass die von Seiten der DA beabsichtigte ausschließliche Verwendung von zwei Sprachen ab Klassenstufe 8 dazu ebenso in Widerspruch steht.

Daher kann der nachfolgenden Analyse von DE KADT weitgehend zugestimmt werden, obgleich diese Entwicklungen nicht nur derartig stringent zu sehen sind.

> „Clearly, there is no longer political mobilisation around language that can be useful for the purpose of language development. […] This translates into slow, indecisive and often

> impractical policy making on issues around language. The lack of a strong governmental stance on language development solidifies beliefs that the African languages are languages with no economic future, reducing incentives for education in these languages, which in turn significantly lowers the chances that these languages will ever come to be used outside of the home" (DE KADT 2006: 52 - 53).

Als weitere wesentliche legislative Maßnahmen hinsichtlich der Sprachenpolitik gelten v. a. der PanSALB Act, Act 59 aus 1995 und der *National Language Policy Framework* (NLPF)[87] aus 2003, dessen Verabschiedung fast ein Jahrzehnt benötigte (BEUKES 2009: 38). Durch den NLPF entstanden an jeder Regierungsbehörde *Language Units*, die als Hauptaufgabe eine fachspezifische Korpusplanung mit der anschließenden Übersetzung der jeweiligen Dokumente in die Bantusprachen hatte. Die Etablierung der *Language Units* zögerte sich allerdings einige Jahre hinaus und erfolgte erst im Juli 2007 durch einen Kabinettsbeschluss. Zusätzlich gab es noch den *South African School Act* (SASA) von 1996, in dem sich unter Section 6 (1) Aspekte der Sprachenpolitik genauso wiederfinden, wie unter Section 3 (4) im *National Education Policy Act* (NEPA) (siehe Kapitel 6.1) oder schließlich 2002 auch in der *Language Policy for Higher Education*, wobei auch der *South African Geographical Names Council Act* No 118 von 1998 Aspekte der Sprachenpolitik enthält (BEUKES 2009: 43; BEUKES 2008: 22).

Während den vorbereitenden Arbeiten und Diskussionen zur neuen Verfassung war gerade auch die Sprachenpolitik ein sehr umstrittener Aspekt und es fand eine Vielzahl, auch sehr emotional geführter Diskussionen der politisch Beteiligten statt. Ursprünglich beabsichtigten größere Teile der ANC keine derartige multilinguale Sprachenpolitik, sondern bevorzugten eher eine rein monolinguale Sprachenpolitik mit einer Ausrichtung auf Englisch, die für viele die Sprache der Befreiung symbolisierte (NGCOBO 2009: 211; WEBB 2002: 56). Häufig wird deshalb die Einigung auf eine multilinguale Sprachenpolitik als Ergebnis der Verhandlungen zwischen ANC und NP gesehen, also vielmehr ein politischer Kompromiss anstelle einer rein rational überzeugten Entscheidung. Seit der 1955 verfassten *Freedom Charter* beschäftigte sich der ANC kaum mehr mit Aspekten der Sprachenpolitik, da die meisten Anführer eher einen elitären Anglozentrismus verfolgten und lediglich einige wenige ANC-Vertreter der Sprachenpolitik große Bedeutung zuschrieben. Dies änderte sich allerdings grundlegend durch die Verhandlungen zur Interimverfassung, infolgedessen trat auch der ANC spätestens seit 1994 mit dem bereits zitierten Dokument *Policy Framework for Education and Training* (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994) für einen linguistischen Pluralismus und eine multilinguale Sprachenpolitik ein.

Auch innerhalb der Zivilgesellschaft gab es nicht nur Befürworter dieser neuen Sprachenpolitik. Insbesondere die Auswahl der elf Sprachen rief teilweise große Kritik hervor, da die neue Regierung die Klassifizierung der Sprachen aus der Apartheid übernahm. Zudem gab es auch Kritik von bestimmten Sprachgruppen an der neuen Verfassung, v. a. von der Khelovedu sprechenden Balovedu

[87] Der NLPF bildet ein Gesetzespaket aus dem *South African Languages Act*, dem *South African Language Practioners' Council Act,* einem Implementierungsplan und einem generellen *policy statement* (DEPARTMENT OF ARTS AND CULTURE 2003a).

Gruppe (ETHNOLOGUE 2016g). Die Interimsverfassung von 1993 listete in Artikel 3 die elf offiziellen Sprachen auf und bezeichnete Sepedi als Sesotho sa Leboa (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1993: Art. 3), später nennt die endgültige Verfassung von 1996 Sesotho sa Leboa dann wieder Sepedi (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996: Art. 6). Dies rief die sehr vehemente Kritik der Khelovedu-Sprecher hervor, die sich unter dem Begriff Sepedi nicht berücksichtigt fühlten und argumentierten, dass es sich bei Sepedi lediglich um eine Variante von Sesotho sa Leboa handelt. Diese Kritik der Khelovedu-Sprecher ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt aktuell und brisant, da diese die Aufnahme von Khelovedu als 12. offizielle Sprache in die südafrikanische Verfassung verlangen (CONSTITUTIONAL AND LEGAL SERVICES OFFICES 2012: 1). Im Gegensatz dazu ist Khelovedu für ETHNOLOGUE (2016g) lediglich ein Dialekt bzw. eine Variante von Sepedi. Um in diesem Zusammenhang ständig neue Diskussionen und Konflikte zu vermeiden, entschied sich PanSALB schon früh immer Sesotho sa Leboa anstelle von Sepedi zu verwenden (PERRY 2004: 514), obwohl in der Verfassung der Begriff Sepedi nach wie vor Bestand hat. Diese knappe Skizzierung des Konfliktes von Sepedi / Sesotho sa Leboa zeigt sehr eindrücklich die Relevanz der Wahrnehmung und die Bedeutung von Spracheneinstellungen auf, da an dieser Stelle ein Widerspruch zwischen den politisch Verantwortlichen und einzelnen betroffenen Sprechergruppen bestand und besteht.

5.5 Regionale Ausprägungen des Sprachenprofils Südafrikas

Die Kapitel 5.1 bis 5.4 beschreiben die historische Entwicklung hinsichtlich der Sprachenpolitik, Sprachenzusammensetzung und Sprachenverteilung, ehe nun die Darstellung der gegenwärtigen Situation der Sprachenverteilung erfolgt. Dabei liegen die Daten des aktuellen Zensus 2011 zu Grunde, eine weitere Datengrundlage bildet ETHNOLOGUE.

Südafrika besteht aus neun Provinzen und 52 Distrikten, die den deutschen Landkreisen gleichzusetzen sind. Die südafrikanische Bevölkerung ist seit 1996 von 40,6 Millionen auf 51,8 Millionen angewachsen. Gauteng ist nun mit 12,3 Millionen die bevölkerungsreichste und mit Abstand am dichtesten besiedelte Provinz Südafrikas (STATISTICS SOUTH AFRICA 2012: 18). Südafrikas elf offizielle Sprachen lassen sich mit Afrikaans[88] und Englisch[89] in zwei indo-europäische und neun Bantusprachen[90] einteilen. Diese wiederum bestehen aus einem Sotho-Cluster mit Sepedi, Sesotho[91]

[88] Hinsichtlich des heute gesprochenen Afrikaans gibt es mindestens drei große sprachliche Varietäten. Neben dem Standard-Afrikaans, welches v. a. die weiße Bevölkerung und allgemein Menschen mit mittlerem Einkommen verwenden, so bestehen zudem die nicht standardisierten und lediglich mündlich benutzten Varianten des Kaaps bzw. *Cape Afrikaans* und des *Griqua Afrikaans* bzw. *Orange River Afrikaans*, welche v. a. in den Provinzen *Northern* und *Western Cape* ein Großteil der *Coloured* Bevölkerung spricht (VAN DER WAAL 2012: 460; WEBB 2010: 111).

[89] LASS (2002) liefert einen sehr guten Überblick bzgl. der Besonderheiten des *South African English* (SAE), welches sich in den Jahrhunderten seit Ankunft erster englischsprachiger Siedler entwickelte, die überwiegend ein *Southern British English* (SBE) sprachen.

[90] Diese Sprachen Südafrikas gehören zur Sprachfamilie Niger-Kordofanien, deren Untergruppe wiederum die südöstliche Bantu-Zone ist, die ursprünglich GUTHRIE (1967: 82) als S-Zone bezeichnete.

und Setswana und einem Nguni-Cluster mit isiNdebele, isiXhosa, isiZulu und siSwati. Tshivenda und Xitsonga gehören keiner dieser beiden Gruppen an (siehe Abbildung 24).

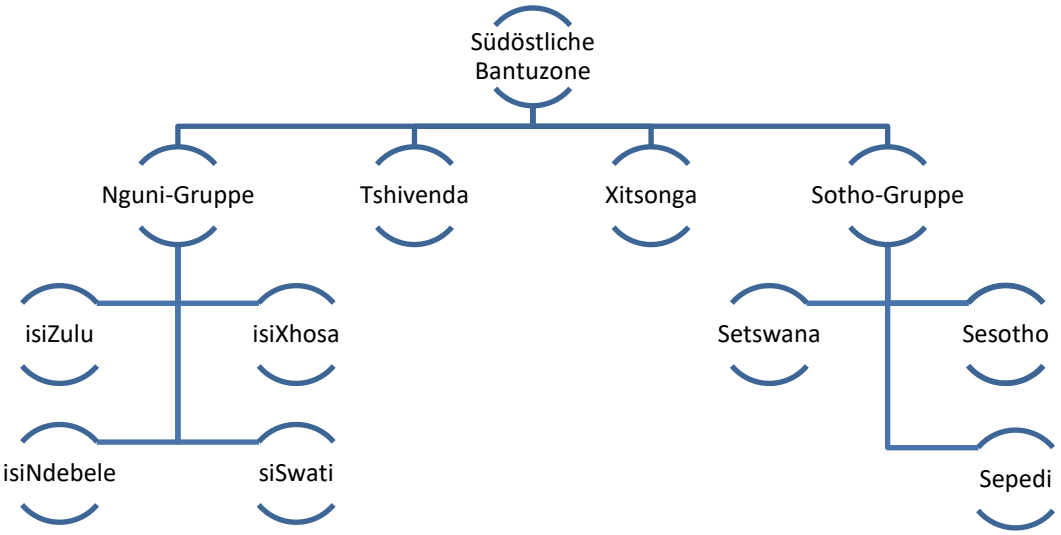


Abb. 24: Sprachfamilie der South-Eastern Bantu-Zone
Quelle: Michael M. Kretzer verändert nach MESTHRIE (2002a: 14), HERBERT und BAILEY (2002: 62), WEBB (2002: 73), COPE (1971), GUTHRIE (1967), COLE (1959) und LESTRADE (1948)

Neben diesen elf offiziellen Sprachen gibt es in Südafrika noch weitere Indo-europäische, Khoisan[92] und verschiedene indische Sprachen, genauso wie eine Vielzahl an neuzeitlich migrierten und Pidgin- bzw. kreolischen Sprachen. Die Anzahl der insgesamt gesprochenen Sprachen variiert, so listet ETHNOLOGUE (2016f) 34, KAMWANGAMALU (2001: 363) oder auch das DEPARTMENT OF ARTS AND CULTURE (2003b: 5) hingegen lediglich 25 Sprachen auf. Zusätzlich gibt es noch eine nicht unerhebliche Anzahl an Pidgin-Sprachen, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben. Neben Tsotsitaal oder auch isiTsotsi in Umlazi in KwaZulu-Natal (RUDWICK 2005) und Flaaitaal[93] bzw. Iscamtho, die überwiegend im urbanen Raum vorkommenden sprachlichen Varietäten (MESTHRIE 2002a: 12), ist v. a. Fanagalo[94] sehr bekannt und auch seit Jahrzehnten Forschungsgegenstand. Nach VOEGELIN und VOEGELIN (1964: 68) ist der linguistische Zusammenhang sowohl zu den anderen Bantusprachen als auch zu Afrikaans und Englisch unklar. DOKE (1939: 309) sah Fanagalo als eine *isolating language* an und COLE (1953: 2) als

[91] Zu den vielfältigen Varianten des Sesotho ist die Analyse von SEKERE (2004) sehr interessant, die zum einen Sesotho gegenüber Sekgolokwe und Setlokwa abgrenzt und zum anderen die Unterschiede zwischen einer schriftlichen und mündlichen Kommunikation in Sesotho bei Schülern in Qwaqwa in der *Free State* Provinz analysiert.

[92] Auch wenn die Khoisan-Sprachen Südafrikas meist zusammenfassend genannt werden, so bilden diese dennoch keine gemeinsame Sprachfamilie (MESTHRIE 2002a: 13 - 14), sondern bilden drei nicht miteinander in Beziehung stehende Sprachgruppen, die *Northern, Central* und *Southern* (TRAILL 2002: 45).

[93] MAKHUDU (2002) erklärt die Ursprünge dieser urbanen, kreolischen Sprache die zahlreiche Elemente aus Afrikaans aber auch viele Elemente aus den verschiedenen Bantusprachen hat.

[94] Fanagalo oder auch Fanakalo findet sich in beiden Schreibweisen wieder (ADENDORFF 2002: 179). In der Dissertation wird Fanagalo als Schreibweise verwendet.

eine Mischung zwischen isiZulu, isiXhosa, Afrikaans und Englisch. HEINE (1973: 44 - 45) weist hingegen die sehr große Nähe zu isiZulu auf, die über 95 % beträgt. Gerade in den urbanen Räumen entstehen zudem sehr viele verschiedene Mischformen wie bspw. Pretoria Sesotho. Diese Mischformen sprechen v. a Jugendliche und weisen Elemente von vielen verschiedenen Bantusprachen und/oder weiteren sprachlichen Varietäten auf, so dass bisweilen erhebliche Probleme bestehen, die jeweilige in der Schule verlangte bzw. erwartete Standardsprache zu verwenden (ALBERTS 1998: 234).

Im Hinblick auf die Sprachenverteilung in Südafrika gibt es teilweise sehr starke Konzentrationen. Die mit Abstand meisten L1-Sprecher weist isiZulu mit 22,7 % auf. Auch isiXhosa verfügt mit 16 % über eine sehr hohe Anzahl an L1-Sprechern. Ebenfalls hat Afrikaans mit 13,5 % eine L1-Sprecherzahl, die im zweistelligen Prozentbereich liegt. Die drei Sprachen des Sotho-Clusters bewegen sich jeweils zwischen 7,6 % und 9,1 %. Danach existiert erneut eine starke Reduzierung der L1-Sprecher hinsichtlich der anderen indigenen Sprachen. Einzig Xitsonga mit 4,5 % besitzt noch eine verhältnismäßig große Anzahl an L1-Sprechern, wohingegen isiNdebele, Tshivenda und siSwati mit 2,1 % bis 2,6 % nur über eine sehr kleine Sprecherbasis verfügen (siehe Abbildungen 25 und 26).

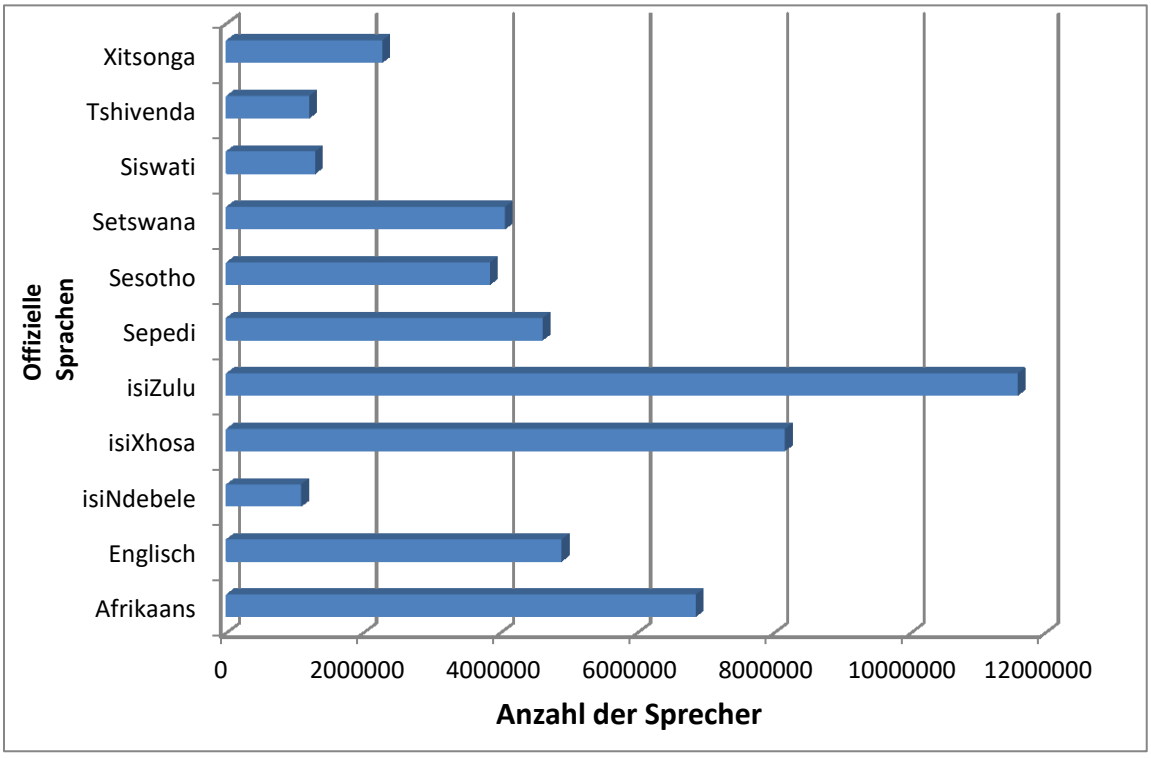


Abb. 25: Verteilung der offiziellen Sprachen in Südafrika in absoluten Zahlen
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach STATISTICS SOUTH AFRICA 2012: 23

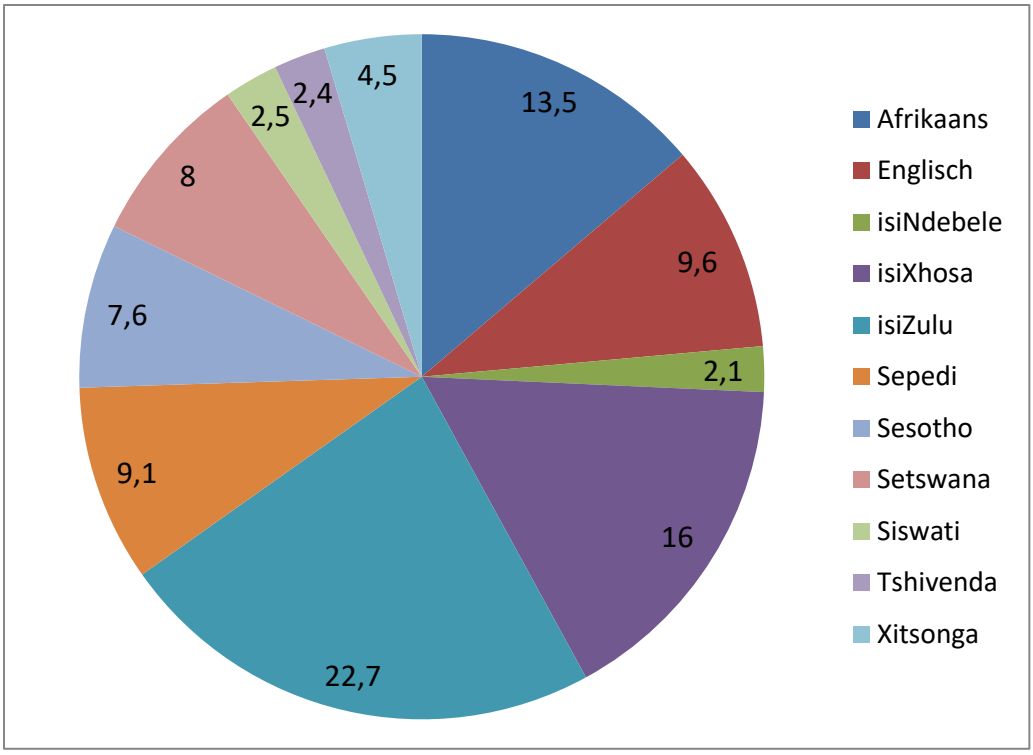


Abb. 26: Prozentuale Verteilung der offiziellen Sprachen in Südafrika
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach STATISTICS SOUTH AFRICA 2012: 24

Viele Sprachen in Südafrika weisen eine erhebliche räumliche Akkumulation in bestimmten Provinzen auf. So sprechen bspw. in Eastern Cape 78,8% isiXhosa (STATISTICS SOUTH AFRICA 2012: 25) und zusätzlich 10,6% Afrikaans, so dass keine weitere offizielle Sprache mehr zweistellige Prozentwerte aufweisen kann. Sehr ähnlich sieht die Situation in KwaZulu-Natal aus, wo 77,8% isiZulu und 13,2 % Englisch als L1 angaben, so dass jede weitere Sprache sogar unter 4% verbleibt. Dieses Muster wiederholt sich nahezu durchgehend für ganz Südafrika. Fast alle Provinzen verfügen über eine dominante und eine oder zwei weitere verbreitete Sprachen. Lediglich in Gauteng und Mpumalanga weist keine der offiziellen Sprachen Werte über 50% als L1-Sprecher auf, sondern lediglich knapp über bzw. unter 20%. Zudem haben alle offiziellen Sprachen in diesen beiden Provinzen eine nicht unerhebliche L1-Sprecherzahl, was im Gegensatz zu allen anderen sieben Provinzen steht, in denen die Mehrzahl der offiziellen Sprachen lediglich Werte um 1% hat. Limpopo und *North West* nehmen hier eine mittlere Position ein, da in *North West* viele Sprachen zwischen 2,4% und 5,8% L1-Sprecher haben und in Limpopo zwischen 1,5% und 2,6%. Diese Besonderheit bzw. Heterogenität in Limpopo und *North West Province* liegt auch in der räumlichen Nähe zu Gauteng begründet, wie Kapitel 1.4 zeigte.

6 Determinanten des Bildungssystems in Post-Apartheid-Südafrika

Nach der Darstellung der historischen Grundlagen und der Verteilung der Sprachen innerhalb Südafrikas, zeigt das sechste Kapitel die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten des

südafrikanischen Bildungssystems nach der Apartheid.[95] Das Kapitel 6.1 beschreibt zunächst den Aufbau und die Struktur des südafrikanischen Bildungssystems, ehe anschließend in Kapitel 6.2 detaillierter auf die verschiedenen curricularen Veränderungen seit 1994 eingegangen wird. Besonders die Entwicklungen und Übergänge zwischen und zu den verschiedenen Curricula und zum gegenwärtigen *Curriculum and Assessment Policy Statement* (CAPS) stehen dabei im Vordergrund, wobei aber auch die wesentlichen Merkmale der vorangegangenen Curricula, des *National Curriculum Statement* (NCS) / *Curriculum 2005 (C2005)* und dem anschließenden *Revised National Curriculum Statement* (RNCS) dargelegt werden. Kapitel 6.3 beschreibt die allgemeinen infrastrukturellen Gegebenheiten des Bildungssystems. Im Vordergrund von Kapitel 6.4 stehen verschiedene nationale und internationale Evaluationsstudien. Diese bewerten Südafrika im afrikanischen Vergleich und geben Informationen zu regionalen Unterschieden zwischen den Provinzen und zwischen urbanen und ländlichen Gebieten. Südafrika führt seit 2011 jährlich sogenannte *Annual National Assessment* (ANA) Evaluationen durch, deren Ergebnisse analysiert werden. Des Weiteren werden die Ergebnisse von internationalen Evaluationsstudien dargestellt, wie *The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) und *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

6.1 Struktur des Bildungssystems und rechtliche Vorgaben

Mit dem *National Education Policy Act* (NEPA) 1996 liegt die grundlegende Verantwortung der Gestaltung und Steuerung beim jeweiligen Bildungsminister, der in Übereinstimmung mit geltenden rechtlichen Vorgaben die Grundlinien der südafrikanischen Bildungspolitik bestimmt. Unter *Section* 4 beschäftigt sich auch dieses Gesetz mit der Sprachenpolitik an südafrikanischen Schulen, wobei es sehr offene und damit recht vage Formulierungen wählt (DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) 1996). Nach der Wahl von Jacob Zuma zum Präsidenten der Republik Südafrika, gab es eine Umstrukturierung des Bildungsministeriums in zwei Ministerien, zum einen das *Department of Basic Education* (DBE) und zum anderen das *Department of Higher Education and Training* (DHET).

Das Bildungssystem Südafrikas ist ebenso wie das deutsche Bildungssystem in Grund- und Sekundarschulen eingeteilt, auch wenn sich die Einteilungen sehr unterscheiden. Das *Early Childhood Development* (ECD) bildet die erste Stufe des südafrikanischen Bildungssystems. Die Grundschule beginnt mit der *Foundation Phase*, welche von Klassenstufe R, also ein Jahr Vorschule, bis zur 3. Klassenstufe reicht,[96] ehe daran anschließend von der 4. bis zur 6. Klassenstufe die *Intermediate*

[95] Auch wenn sich Bildung keineswegs nur auf die staatlichen Institutionen beschränkt, sondern dies lediglich eine institutionalisierte Form der Bildung ist und es daneben auch informelle Bildung im Rahmen der Familie, *peer group* u. a. gibt, so liegt das Hauptaugenmerk dieser Dissertation auf der institutionalisierten Bildung und des staatlichen Bildungssystems.

[96] COCKCROFT (2016: 78) hebt hervor, dass in Südafrika die Einschulung erst mit 7 Jahren erfolgt in Europa dagegen zwischen 4 - 6 Jahren.

Phase folgt. Da eine Vielzahl der Kinder, v.a. aus Familien mit einem weniger privilegierten sozio-ökonomischen Hintergrund, keinen Kindergarten besuchen, wurde die Vorstufe R eingeführt, um dadurch die Kinder auf den Schulalltag vorzubereiten. Ziel war es durch das *Education White Paper No. 5* aus dem Jahr 2001 ein *Reception year*, das sogenannte *Grade R,* flächendeckend und verpflichtend für alle 5- bis 6-jährigen Kinder ab dem Jahr 2010 anbieten zu können und diese Vorstufe zu mindestens 75% staatlicherseits zu finanzieren (DEPARTMENT OF EDUCATION 2001). Nachdem die schrittweise Einführung in 2001 begann, musste das Ziel allerdings auf 2014 verschoben werden (THE PRESIDENCY 2009). Zugleich beinhaltete das *Education White Paper No. 5 on Early Childhood Education* von 2001 (DEPARTMENT OF EDUCATION 2001) den Plan, die Vorstufe R an Grundschulen anzugliedern, was sich auch durch die Aufnahme in das gegenwärtige Curriculum ausdrückt. Ab der 7. Klassenstufe beginnt die *Senior Phase* und endet mit der 9. Klasse. Die Grundschulzeit hingegen schließt erst mit der 7. Klassenstufe ab, so dass das erste Jahr der *Senior Phase* noch in der Grundschulzeit unterrichtet wird, die beiden folgenden Jahre dann aber an einer Sekundarschule. Mit Abschluss der *Senior Phase* und dadurch zugleich mit dem Ende der *General Education and Training Band* (GET) endet die Schulpflicht. Die Klassenstufen 10 bis 12 bilden das *Further Education and Training Band* (FET) und sind in etwa der deutschen Oberstufe gleichzusetzen. Je nach Qualität des Abschlusses am Ende der 12. Klassenstufe ermöglicht das *National Senior Certificate* (NSC),[97] welches umgangssprachlich *Matric* heißt, zu einem Studium an einer der 24 südafrikanischen Universitäten[98] (siehe Abbildung 27).

Zusätzlich bestehen auch einige Schulen im Bereich *Special Needs Education* (SNE), wobei diese nicht wirklich flächendeckend in Südafrika vorhanden sind. Insgesamt gibt es lediglich 447 SNE-Schulen in Südafrika und davon 136 bzw. 79 Schulen in Gauteng und *Western Cape*. (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2016: 33). Alle SNE-Schulen werden unter dem *Education for Learners with Special Education Needs* (ELSEN) subsumiert. Außer den 24.060 öffentlichen Schulen existieren 1.681 unabhängige Schulen (*independent schools*) in Südafrika, dabei fällt mit 55 *independent schools* die relativ geringe Anzahl in *North West* auf (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2016: 3).

Die Grundlagen für das südafrikanische Bildungssystem formen die Verfassung von 1996, der SASA von 1996, der *National Education Policy Act* (NEPA) von 1996, die *Language in Education Policy* (LiEP) von 1997 und die 2013 formulierte *Incremental Introduction of African Languages (IIAL)*. Noch vor der Regierungsübernahme formulierte 1994 der ANC in dem bereits zitierten *A Policy Framework for*

[97] Das NSC bildet seit 2008 das Abschlusszeugnis (davor *Further Education and Training Certificate* (FETC)) an südafrikanischen Sekundarschulen (NORTHERN CAPE DEPARTMENT OF EDUCATION 2013).

[98] Der *National Plan for Higher Education* bildete im Jahr 2000 den Rahmen für die gesamte Neustrukturierung des tertiären Sektors, welche zugleich eine Reduzierung der Anzahl von *Higher Education Institutions* (HEIs) anstrebte (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2001a) und 2004 zu einer Reduzierung von 36 auf 23 HEIs führte (JUNGE 2017: 421; SCHÄFER und WILMOT 2012: 47). JANSEN (2004: 294) nennt hingegen nur 21 HEIs, die Website des *Department of Higher Education and Training* (DHET) listet 26 HEIs auf, da im August 2013 die *University of Mpumalanga* (UMP) und die *Sol Plaatje University* (SPU) entstanden, um in allen Provinzen mindestens eine HEI zu haben (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2017).

Education and Training die Vision für ein neues, multilinguales Südafrika, welches durch die Berücksichtigung von vier Prinzipien erreichbar sein sollte.

> „We envisage a time when all educational institutions will be implementing multilingual education, in order to facilitate learning and to enable all students to be confident, proficient and fluent users of at least two South African languages. In moving towards this goal, we shall be building on the linguistic strengths of learners and teachers, harnessing the rich multilingual reality of South Africa for effective education, and for effective participation in social, political and economic development.
> Four such lessons seem to have priority.
> • Language policy in education should be the subject of a nation-wide consultative process, to ensure that proposed changes in policy have the broad consent of the language communities which will directly affected by them.
> • No person or language community should be compelled to receive education through a language of learning they do not want.
> • No language community should have reason to fear that the education system will be used to suppress its mother tongue.
> • Language restrictions should not be used to exclude citizens from educational opportunities“ (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 1994).

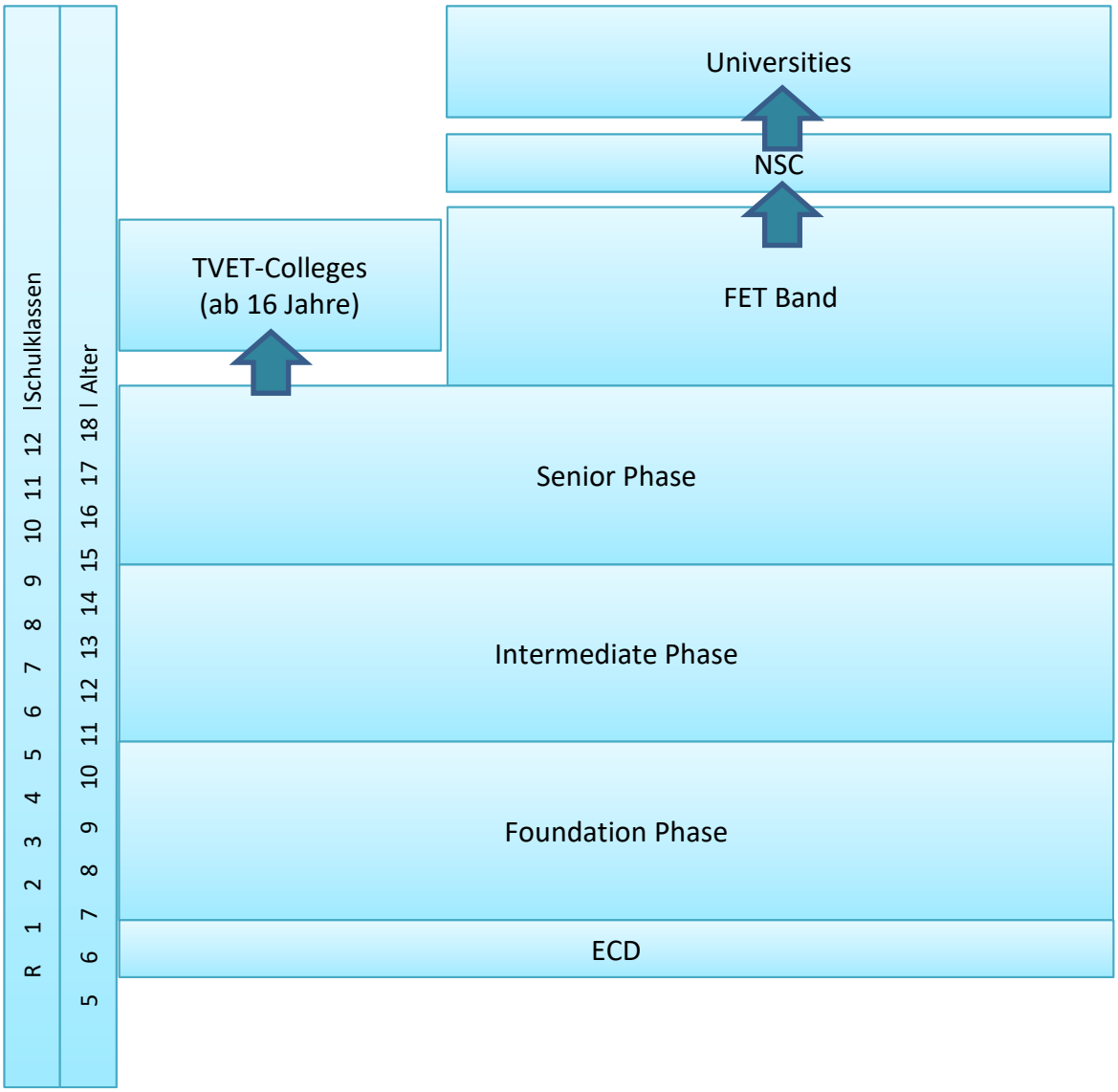


Abb. 27: Vereinfachtes Schema des südafrikanischen Bildungssystems
Quelle: Michael M. Kretzer

In der Verfassung sind v. a. der bereits erwähnte und beschriebene Artikel 6 und Artikel 29 von Relevanz. Artikel 29 beschreibt das allgemeine Recht auf ungehinderten Zugang zur Bildung in der eigenen offiziellen Sprache, wenn dies in verantwortbarer Weise praktisch umsetzbar ist, wobei die Formulierung eine Vielzahl an individuellen Rechten gegenüber Gruppenrechten in den Vordergrund stellt (NGCOBO 2009: 211; PEENS 2009: 34).

> „29. Education
> (1) Everyone has the right
> (a) to a basic education, including adult basic education; and
> (b) to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.
> (2) Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable. In order to ensure the effective access to, and implementation of, this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account
> (a) equity;
> (b) practicability; and
> (c) the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices." (REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 1996: Art. 29).

Während der Präsidentschaft von Mandela (1994 - 1999) ging es zunächst darum, das Bildungssystem grundlegend neu zu strukturieren. Dies war eine sehr komplexe Herausforderung oder wie SPAULL (2013: 436) es nennt „mammoth task", da der jahrzehntelangen Segregation und Benachteiligung der schwarzen Bevölkerung nun entgegengewirkt werden sollte. Neben einem einheitlichen und gerechte(re)n Bildungssystem, sah sich die Regierung zusätzlich mit einer sehr hohen Arbeitslosigkeit, einer sehr hohen Quote an (funktionellen) Analphabeten, einem Ausbau des sozialen Wohnungsbaus, dem Aufbau einer flächendeckenden Gesundheitsversorgung und eines massiven Ausbaus der sozialen Infrastruktur, wie Elektrizitätsversorgung und Wasserver- und -entsorgung, konfrontiert. Zusätzlich erschwert wurden alle Reformbemühungen innerhalb des Bildungssystems durch die beschränkten finanziellen Möglichkeiten des südafrikanischen Staatshaushaltes und der gleichzeitigen Erfüllung der Wahlversprechen hinsichtlich einer schnellen Verbesserung des Bildungssystems (CHISHOLM 2012: 90; HEUGH 1999: 308). Bereits 1996 enthielt das *National Policy on Teacher Supply, Utilization and Development* des Bildungsministeriums die Verknüpfung der Ziele Gleichheit *(equity)* und Kosten, so dass Rationalisierung und Umverteilung sehr früh auf der Agenda standen, da der Staat meist zwischen 80 % und bisweilen 90 % der Mittel für Lehrergehälter einsetzte (FLEISCH 2002a).[99] Dennoch verwendete die südafrikanische Regierung in den Jahren 1994 - 1999 jeweils über 20 % des Staatshaushaltes für das Bildungsministerium (CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR 1999). Durch die stark steigenden Einschulungsraten bedeutete dies jedoch jährlich eine gewisse Reduktion der Ausgaben pro Schüler. Ab 1996 sollte eine große Lehrerumverteilung stattfinden, welche allerdings nicht wirklich gelang, sondern vielmehr aktive

[99] Im Haushaltsjahr 2013/2014 setzte Südafrika nach wie vor 19% des Staatshaushaltes für den Bildungssektor ein, davon aber lediglich noch 68% für die Lehrergehälter, so dass 21% für die Instandhaltung und den Neubau von Gebäuden und Lehrmaterialien verwendet werden konnte (STATISTICS SOUTH AFRICA 2015).

bzw. passive Proteste und 1998 auch große Streiks hervorrief (FLEISCH 2002a). Die verschiedenen Lehrergewerkschaften wie *South African Democratic Teachers Union* (SADTU),[100] *National Professional Teacher's Organisation of South Africa* (NAPTOSA)[101] oder *Suid-Afrikaanse Onderwysersunie* (SAOU) (Südafrikanische Lehrergewerkschaft) befanden sich zunehmend in Opposition zur ANC-Regierung, da einer der Rationalisierungsmaßnahmen das sogenannte *new retrenchment tool* war und v. a. auf dem nicht-verlängern von Zeitverträgen beruhte. Dies betraf allerdings in überwiegendem Maße schwarze Lehrer und rief dementsprechende Streik-Androhungen hervor. Infolgedessen verließen sehr viele Lehrer die öffentlichen Schulen und wechselten zu der stark steigenden Anzahl privater Schulen (BOTHA 2002: 368). Diese gaben CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR (1999: 392) lediglich mit 170 an, wenn auch dies bereits stark steigend, also einen Bruchteil der heute bestehenden *independent schools*, so dass dieser Sektor dauerhaft anwuchs. Ironischerweise war der Widerstand bei schwarzen Lehrern und Schuldirektoren geringer, so dass es bspw. in *townships* zu Umverteilungen kam und die daraus resultierenden Lasten v. a. von jüngeren und weiblichen schwarzen Lehrern zu tragen waren, wie insgesamt im feminisierten Bildungssystem Südafrikas. So waren 1994 36 % der Lehrer, aber 58 % aller Schuldirektorenstellen männlich (MESTRY und SCHMIDT 2012: 536; CHISHOLM 1999b: 113).[102] Um einen Exodus der weißen Familien aus dem öffentlichen Schulsektor zu verhindern, ermöglichte die ANC-Regierung von Anfang an den Schulen, eigene Schulgebühren einzuführen. Diese Gelder helfen das Bildungssystem zu optimieren, indem der Staat sich auf die ungeheure Anzahl dysfunktionaler Schulen konzentrieren konnte, perpetuierte aber zugleich die Bimodalität des südafrikanischen Bildungssystems, auch wenn einzelne (schwarze) Schüler an diesen Schulen eingeschult und von den Schulgebühren befreit wurden (LAFON 2010: 423). Seit 2008 definierte das damalige DoE zudem Quintile bzgl. der sozio-ökonomischen Situation der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, so dass diejenigen aus den niedrigeren Quintilen per se von Schulgebühren befreit sind. Durch diese Maßnahme wird versucht der voranschreitenden extrem ungleichen sozio-ökonomischen Situation entgegenzuwirken, da Kindern aus prekären sozio-ökonomischen Situationen oftmals lediglich ländliche Schulen oder Schulen in *townships* offenstehen (YAMAUCHI 2011: 155). Trotzdem bleiben die Ungleichheiten auf Grund von indirekten Kosten, v. a. durch den Transport oder die Schuluniformen,

[100] Die Mitgliederzahlen von SADTU stiegen v. a. von 1996 bis 1999 um 88,3% von 106.000 auf ca. 200.000 Mitglieder an. SADTU, NAPTOSA und SAOU vertreten zusammen mit kleineren Gewerkschaften je nach Schwankung relativ konstant zwischen 93 - 97% der Lehrer (GOVENDER 2004: 274). SADTU verwies zudem auf die Notwendigkeit eines besseren Managements, um bspw. *ghost teacher* und *phantom schools* zu verhindern, also gezielten betrügerischen Absichten (CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR 1999: 396). Die Gewerkschaft vertritt mit über 240.000 Mitgliedern etwa ⅔ aller südafrikanischen Lehrer.

[101] NAPTOSA vertritt in etwa 56.000 Lehrer und ist damit die zweitgrößte Lehrergewerkschaft in Südafrika (NATIONAL PROFESSIONAL TEACHER'S ORGANISATION OF SOUTH AFRICA 2014).

[102] HURST (2016: 224), NAIDOO und PERUMAL (2014: 813), MESTRY und SCHMIDT (2012: 535), LUMBY und AZAOLA (2011: 76 - 81) und CHISHOLM (2001: 390) heben die großen Herausforderungen, aber auch Chancen, insbesondere von schwarzen Frauen in Führungspositionen an einer Schule oder auch innerhalb des DBE hervor, welche sich nach Antritt ihres Jobs als „Quotenfrauen“ fühlen und weniger als die kompetente, adäquate Besetzung dieser Position. Dies bestätigten in verschiedenen Gesprächen auch schwarze Mitarbeiterinnen bspw. an der *North-West University* dem Autor.

auch nach einer Schulgebührbefreiung meist bestehen, zudem bekommen bei jeder Schule die Kinder aus der sogenannten *feeder zone* oder der *catchment area* von 5km² Vorrang eingeräumt.

Gerade zu Beginn der Präsidentschaft ging es für eine Vielzahl der politisch Verantwortlichen auch darum, Erfahrungen zu sammeln, da keiner Kenntnisse in einem parlamentarischen System, geschweige denn Regierungserfahrung vorweisen konnte. Dies beinhaltete auch die gesamte administrative Verwaltung.

> „For the previous two decades, most of these anti-apartheid activists had been pre-occupied with the activities of social mobilisation, alliance building, international lobbying and non-violent civil disobedience. No one in the group had experience with the working of a parliamentary system, and few knew anything about running a large state bureaucracy" (FLEISCH 2002a: 17).

Es gab während der Apartheid entsprechend den verschiedenen *Bantustans* und Hautfarben 15 - 19[103] verschiedene Bildungsministerien. FISKE und LADD (2004: 43) nennen hierbei das *House of Assembly* (HOA) für weiße Schulen, das *House of Representatives* (HOR) für *coloureds*, das *House of Delegates* (HOD) für indische Schulen und für die Schulen der schwarzen Schüler in den jeweiligen *townships* das *Department of Education and Training* (DET), neben zehn weiteren Behörden für die zehn *Bantustans*. Da das HOA auch auf provinzieller Ebene operierte, werden dementsprechend auch 19 Bildungsministerien für die Apartheid genannt. Zugleich gab es daraus resultierend „a system of systems" (SAYED 2002: 382) mit einer Vielzahl an Curricula und Qualifizierungen, welches aus administrativer Sicht mit 105 Lehrercolleges in Südafrika zugleich sehr teuer war. So bestand nun zunächst die vorrangige Aufgabe darin, die einzelnen Bildungsministerien zusammenzuführen und ein einheitliches nationales und neun provinzielle Bildungsministerien zu etablieren, deren wesentliche Aufgabe in der Implementierung der nationalen Vorgaben bestand (CHISHOLM 2012: 91 - 92; DE WET und WOLHUTER 2009: 364). Demnach gibt es auch in Südafrika lediglich ein nationales Curriculum und keine provinziellen Curricula. Auch wenn curriculare Entscheidungen auf nationaler Ebene getroffen werden, so sind hingegen Budgetfragen nicht zentral geregelt. Die einzelnen Provinzen müssen sich lediglich an nationale Normen und Standards halten, bekommen allerdings ihre Budgetzuweisung zentral, also gewissermaßen semi-föderal, von der Nationalregierung. Anschließend entscheidet jede Provinz autonom über ihre Mittel (CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR 1999: 394). Insbesondere diejenigen Provinzen, die die ehemaligen *Bantustans* übernahmen, sahen sich mit sehr defizitären Haushalten konfrontiert, da die *Bantustans* in der letzten Phase ihres Bestehens die Ausgaben stark erhöhten und sich nunmehr viele der neuen Provinzen, wie u. a. auch Limpopo oder *North West*, gezwungen sahen, diese Defizite zu reduzieren. Es gelang, die Gegensätze auf dem Meso-Level von 1994 bis 2001 bereits sehr schnell zu reduzieren

[103] JUNGE (2017: 412), VENKAT und SPAULL (2015: 122), KANJEE und SAYED (2013: 442), und CHISHOLM (2012: 91) sprechen an dieser Stelle von 18 verschiedenen Bildungsministerien während der Apartheid, wobei HEYSTEK und TERHOVEN (2015: 624), wie SAYED (2002: 382), KAMWANGAMALU (2001: 389) und CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR (1999: 391) sogar von 19 sprechen. HOLMARSDOTTIR (2005: 51) weist in ihrer Dissertation auf die widersprüchlichen Angaben ebenso hin, die ihrer Ansicht nach, meist zwischen 17 - 19 liegen, so dass sie sich für 17 entscheidet. BOTHA (2002: 362) nennt hingegen lediglich 14 verschiedene Bildungsministerien.

und die Ausgaben pro Schüler erheblich anzugleichen (FISKE und LADD 2004: 104). Die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung[104] führte dazu, dass die gesamte Ausbildung in der Verantwortung der Universitäten lag, was auch der Professionalisierung des Lehrerberufes dienen sollte. Neben dem 4-jährigen *Bachelor of Education* ermöglicht auch das einjährige *Postgraduate Certificate of Education* (PGCE)[105] in Verbindung mit einem Bachelor-Abschluss eine Lehrerzulassung. Um die im System lehrenden Lehrer aus der Apartheid mittels *in-service training* zu verbessern, wurde das erwähnte ACE[106] als *re-skilling* oder *up-skilling* Maßnahme entworfen, das als 2-jähriges Fernstudium oder auch mit häufigeren Blockveranstaltungen bzw. einer Kombination von beiden möglich ist. Insbesondere das international anerkannte PGCE führte zu einem signifikanten *brain drain* v. a. nach Großbritannien, aber auch nach Australien, welcher nicht durch die seit 2003 wieder kontinuierlich ansteigenden Abschlusszahlen von PGCE-Studenten aufgefangen wird. Zusätzlich sind fast 50 % der PGCE-Absolventen weiß, die kaum in ländlichen Gebieten oder *townships* arbeiten, wo jedoch der größte quantitative aber auch qualitative Bedarf vorliegt und dadurch nicht nachhaltig bei der Reformierung des südafrikanischen Bildungssystems mitwirken.

> „Young PGCE-qualified teachers, the first generation of teachers educated in a non-racial democratic South Africa, do not carry the baggage of a divided and unequal past. They are potentially the most effective agents of change in South African schools" (SCHÄFER und WILMOT 2012: 51).

Wie alle Systeme so ist auch das südafrikanische Bildungssystem eher träge und Reformen und Veränderungen dauern eine gewisse Zeit, zumal die neue ANC-Regierung auch nicht im Stande war, alle Führungspositionen und öffentlichen Beschäftigten in Justiz, Verwaltung, an Schulen und Universitäten auszutauschen. Dadurch bestehen Denkweisen und Arbeitsformen der Apartheid fort, außerdem erhielten auch neue Beschäftigte, die nach 1994 eingestellt wurden ihre gesamte Bildung und Sozialisation während der Apartheid, so dass Veränderungen, trotz aller politischen Reformversuche, viele Jahre wenn nicht Jahrzehnte beanspruchen (WENDT 2012: 239).

> „Systems or models do not change overnight. Many of the state functionaries and teachers under the old regime still retain powerful decision-making positions within the new dispensation. New cadres trained under the old education system are still locked into a Eurocentric-specific paradigm" (BOTHA 2002: 366).

Zugleich etablierte in 1996 der Act 84, der *South African Schools Act* (SASA), unter Artikel 3 (1) die Schulpflicht für alle Bevölkerungsgruppen von 7 bis 15 Jahren (DEPARTMENT OF EDUCATION 1996) und

[104] SCHÄFER und WILMOT (2012: 46) führen 281 Institutionen auf, die eine Form an Lehrerausbildung anboten.

[105] Einen Überblick über das PGCE-Curriculum und dessen studentische Wahrnehmung liefern BERTRAM, MTHIYANE und MUKEREDZI (2013). MUKEREDZI und MANDRONA (2013) zeigen einen Einblick in die ersten Berufserfahrungen von *student teachers* und KIGGUNDU und NAYIMULI (2009) über dessen Bedeutung für das Fortbestehen im Lehrerberuf.

[106] So gibt es bspw. auch ein *ACE in School Leadership*, welches sich explizit mit der Verbindung von Management und Lehraufgaben auseinandersetzt und durch das sich angehende Lehrer, Schulmanagementmitglieder aber auch Schuldirektoren mit den bestehenden administrativen und finanziellen Leitungsaufgaben, aber auch mit dem Management von Lehren und Lernen als vielfältiges komplexes Aufgabenspektrum beschäftigen können.

unter Artikel 6 die Option, dass jede Schule mittels der SGBs die Sprachenpolitik für sich selbst, entsprechend den gesetzlichen Rahmenbedingungen bestimmen kann. Der SASA schaffte alle formellen rassischen Segregationen im Bildungssystem nach 1994 ab, mit dem Ziel sowohl auf Schüler- wie auch auf Lehrerseite gemischte Klassen zu bekommen. Dies geschah aber nur in sehr geringem Umfang, da zum einen die während der Apartheid geschaffenen räumlichen Strukturen fortbestanden und zum anderen Schulen Schulgebühren erheben durften, was zunächst die Zusammensetzungen an den Schulen nur wenig veränderte (CHISHOLM 1999a: 92).

Im Einklang mit dem globalen Trend, u. a. auch verstärkt durch die *Jomtien Education for all* Konferenz in 1990, zu einer verstärkten Dezentralisierung, um effizientere und demokratischere Schulen zu etablieren, entstanden in Südafrika die bereits erwähnten SGBs.[107] Die durch *Section 16* (1) des SASA gebildeten SGBs sind als klarer Gegenentwurf zur vorherigen autoritären Handhabung während der Apartheid zu sehen, auch wenn es dort bereits schon die erwähnten *school boards* gab, so lag deren Aufgabe eher in der reinen Umsetzung von Vorgaben und kaum in der Gestaltung. Die SGBs sollten nunmehr helfen, die während der Apartheid entstandenen Gegensätze und Konflikte zwischen Schule und Bevölkerung durch ein verstärktes *community involvement* zu überwinden, auch wenn dies in ländlichen Gebieten bisweilen Eltern, die nicht lesen oder schreiben können bzw. die die Funktionsweisen der SGBs nicht verstehen, durchaus vor Herausforderungen stellt (HARTELL, DIPPENAAR, MOEN und DLADLA 2016: 122; XABA und NHLAPO 2014: 426; BAGARETTE 2012: 98; HEYSTEK 2006: 122).[108] Gerade die Sprachenpolitik liegt explizit in der Verantwortung der SGBs und nicht bei den Schuldirektoren. Diese sind entsprechend des SASA für eine erfolgreiche Implementierung der vom SGB beschlossenen Sprachenpolitik verantwortlich, obwohl in der Realität Schuldirektoren eine erheblich aktivere Rolle, bedingt durch ihre doppelte Funktion und ihrer traditionellen Führungsaufgabe, wahrnehmen. Da die SGBs keine in der Verfassung verankerten Institutionen sind, ist eine generelle Abschaffung möglich, wenn auch auf Grund der gesellschaftlichen Anerkennung doch sehr unwahrscheinlich. Seit der Etablierung 1996 gab es eine Vielzahl an Veränderungen hinsichtlich der Aufgaben und Verantwortungen, da die SGBs und die provinziellen Regierungen in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Je mehr Rechte die jeweiligen SGBs bekommen, desto marginaler wird der Gestaltungsspielraum der provinziellen Regierungen auf dem Meso-Level. Insgesamt stehen SGB, Schuldirektor, provinzielles und nationales Bildungsministerium in einem Beziehungsgeflecht, um über die Belange der Schule Entscheidungen zu treffen. Insbesondere die kontinuierliche Kooperation zwischen den Schuldirektoren und den Verantwortlichen in den SGBs ist hierbei entscheidend.

[107] WOOLMAN und FLEISCH (2008: 57 - 58) liefern einen sehr guten Überblick bzgl. der Bereiche in denen die SGBs durch den SASA Entscheidungsbefugnisse innehaben.

[108] XABA (2011: 202) hebt in diesem Kontext die sowohl auf provinzieller Ebene als auch auf Distrikt-Ebene stattfindenden Bemühungen hervor, die SGBs zu unterstützen und mit Hilfe von *capacity-building*-Initiativen die Mitglieder bzgl. ihrer Rechte und Pflichten zu schulen, so dass die SGBs ihre von Seiten des SASA vorgesehenen Aufgaben besser erfüllen können.

> „The professional management of a public school must be undertaken by the principal under the authority of the Head of Department. It is necessary for the principal to help the SGBs because there must be cooperation between the principal and the members of the SGB for a school to run smoothly. The principal is there in a school to manage and the SGB is there to govern" (DLADLA 2013: 25).

Besonders die Tatsache, dass etwa 30 % aller Schuldirektoren über 55 Jahre sind, führt zu einer jährlichen Austauschrate von etwa 1.000 Schuldirektoren mit negativen Folgen, speziell bei Schulen mit prekären sozio-ökonomischen Voraussetzungen. Während der Übergangsphase, aber auch in den Jahren danach verschlechtern sich die NSC-Resultate kurz- bis mittelfristig (WILLS 2016: 113). Sehr häufig kam es hinsichtlich der Sprachenpolitik auch zu gerichtlichen Auseinandersetzungen und Beschwerden bei PanSALB, welche zumeist bzgl. der Stellung von Afrikaans entstanden. Je nach regionalen Gegebenheiten urteilten die Gerichte unterschiedlich, einen guten Überblick dazu bieten WOOLMAN und FLEISCH (2008), PEENS (2009) und NYIKA (2009).

Die SGBs,[109] welche entscheidenden Einfluss auf die Sprachenpolitik der jeweiligen Schule haben, wirken bspw. bei der Festlegung von Schulgebühren und der Anstellung von Lehrern, u. a. auch für Bantusprachen mit. Sie besitzen aber auch das Vorschlagsrecht für neue Schuldirektoren, so dass Schulen eine vermehrte Autonomie bekamen (WILLS 2016: 111; DLADLA 2013: 23; BAGARETTE 2012: 99; BECKMANN und MINNAAR 2010: 140; LAFON 2010: 434; HEYSTEK 2006: 480; MDA 2004: 181; MOYO 2002: 157; MURRAY 2002: 437). Die SGBs verfügen über Sprachen und sozialen Gruppen hinweg über eine generelle gesamtgesellschaftliche Anerkennung (WOOLMAN und FLEISCH 2008: 48). Gerade durch viele falsche Annahmen der Elternseite erfolgen bisweilen durch die SGBs auch undifferenzierte und uninformierte Entscheidungen, indem viele Eltern ihre Kinder bspw. in Schulen mit englischer Unterrichtssprache anmelden. Dazu merkt aber NDHLOVU (2015: 171) an, dass dies nicht zwingend auf Grund der Unterrichtssprache erfolgt, sondern in einem engen Nexus zur besseren Ausstattung jener Schulen steht. Auf der anderen Seite bestehen aber gerade auch für gut bis mittel ausgestattete Schulen in suburbanen Räumen bisweilen ebenso große Herausforderungen durch die SGBs, da gerade viele Eltern der Mittelklasse direkt oder indirekt bzw. gewollt oder unbeabsichtigt versuchen, starken Einfluss auf das Schulmanagement und auch den Lehrbetrieb zu nehmen. Je nachdem wie der Schuldirektor seine Leitungsfunktion interpretiert, variiert der Einfluss der Eltern stark, kann dadurch aber auch sehr umfassend sein (HEYSTEK 2006: 475).

> „[S]ome principals appear to have unwittingly become 'parent pleasers' and permit parents, to a greater or lesser degree, to interfere in the professional management matters of the school without due consideration for the implications it may hold for the teachers and learners" (BECKMANN und MINNAAR 2010: 153).

[109] Der Anteil der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten innerhalb der SGBs beträgt immer mindestens 50% plus eine Stimme, neben den weiteren Vertretern wie den Schuldirektoren, Lehrern der Schule, anderen nicht-pädagogischen Angestellten und Schülern ab der 8. Klassenstufe (DEPARTMENT OF EDUCATION 1996). Insgesamt finden sich in den SGBs überwiegend die jeweils sozio-ökonomisch gut situierten Eltern wieder, da diese bspw. die Möglichkeit haben von der Wohnung zu den jeweiligen SGB-Treffen zu fahren (VAN WYK 2007: 135). Das Management der Schule liegt in der Verantwortung des Schuldirektors und der SGB übt die *governance* aus, obgleich teilweise diese Trennung nicht so klar und leicht anwendbar ist (HEYSTEK 2006: 473).

Autoren wie HARTELL, DIPPENAAR, MOEN und DLADLA (2016: 124), VAN WYK (2007: 137), HEYSTEK (2006: 475) und BECKMANN und KARVELAS (2006: 16) heben auf Grund dessen die Wichtigkeit eines Trainings aller SGB-Beteiligten hervor.

> „Teachers often mentioned the necessity of providing appropriate training for school governors, particularly the parent representatives. They also suggested that the SGB members should receive copies of the SASA in their own language and undergo training on the content thereof by people fluent in the local vernacular" (VAN WYK 2007: 137).

Das grundlegende Ziel des 1997 verabschiedeten LiEP liegt in der verstärkten Förderung des Multilingualismus und der Bantusprachen innerhalb des Bildungssystems, wobei die LiEP neben den elf offiziellen Sprachen sogar die anderen in der Verfassung genannten Sprachen berücksichtigt, um v. a. den Gegensatz zwischen häuslichen bzw. im sozialen Kontext verwendeten Sprache(n) und den an Schulen eingesetzten Sprache(n) entgegenzuwirken (DEPARTMENT OF EDUCATION 1997). Entsprechend den verfassungsmäßigen Vorgaben zielt das LiEP v. a. auf die lange Zeit benachteiligten Sprachen. Infolgedessen fordert das Dokument Schulen auf, Multilingualismus zu fördern. Die SGBs sind in der Pflicht, entsprechende Dokumente an den jeweiligen Schulen zu formulieren, welche Sprache(n) Verwendung finden und wie Multilingualismus dadurch unterstützt wird (siehe Kapitel 7.3). Auch wenn den Lehrern nicht explizit die Möglichkeit eingeräumt wird, mittels CA zwei oder mehr Sprachen in einer Unterrichtsstunde, sondern lediglich zwei oder mehr Sprachen an einer Schule zu verwenden, so erfolgt erstmals eine Berücksichtigung der sprachlichen Zusammensetzung der jeweiligen Schulen bzw. Klassen (PLÜDDEMANN 2015: 189; MAKOE und MCKINNEY 2014: 661; HEUGH 2013: 220; DE WET und WOLHUTER 2009: 368; SOOKRAJH und JOSHUA 2009: 326; MADIBA und MABILETJA 2008: 204; HOLMARSDOTTIR 2005: 253; BROOM 2004: 510; MDA 2004: 180; NIEDRIG 2004: 85 - 86; WEBB 1999: 360; DEPARTMENT OF EDUCATION 1997). Allerdings gibt es im LiEP keinen Bezug zu den curricularen Entwicklungen in Südafrika, was sich für eine kohärente multilinguale Sprachenpolitik hinderlich erweist (HEUGH 2002: 466). Dies hebt auch DICHANZ (2007) hervor wenn er ausführt, dass bisher die Schulen keine bzw. kaum Sprachenpolitik-Dokumente formulierten. Seine einseitige extrem negative Darstellung der ersten Jahre der Sprachenpolitik in Post-Apartheid-Südafrika ist sehr schade, da er nur von einem „Sprachenproblem" spricht und das LiEP als hinderlich ansieht und nicht als ein Mittel, das die sozio-ökonomischen Gegensätze überwinden kann. Er beschreibt die multilinguale Sprachenpolitik schlichtweg als völlig unpraktikabel oder als eine „Sisyphusarbeit" (DICHANZ 2007: 20).[110] Vielmehr ist die Fokussierung der damaligen ANC-Regierung auf die curriculare Neuausrichtung mit dessen Implementierung und weniger auf die LiEP bzw. die gemeinsame Abstimmung beider Instrumente problematisch (NIEDRIG 2004: 88).

[110] NIEDRIG (2004: 82) weist bspw. auf die höchsten Abschlussraten für Englischprüfungen im Jahr 1976 hin, die kontinuierlich sanken, nachdem das *Soweto Uprising* zu einer Verringerung des L1-Unterrichts führte und sie darauf hindeutet, dass ein verstärkter Gebrauch von Englisch nicht mit einer Verbesserung der Englisch-Kompetenzen einhergeht und auch insgesamt der Höchststand der Sekundarschulabschlüsse in 1976 lag. Diese Ausführungen sind so sicherlich richtig, obgleich auch die generell zunehmende Gewalt und Instabilität an südafrikanischen Schulen zu dieser Zeit zu jener Verschlechterung mit beitrug (siehe Kapitel 5.3).

Zwei wesentliche Strukturmerkmale bilden den Kern der LiEP. Zum einen die Verwendung der Erstsprache der Schüler als Unterrichtssprache, v. a. in den ersten Schuljahren, und zum anderen die gleichzeitige Verwendung von weiteren Sprachen als FAL und auch SAL. Dabei haben die Eltern auch eine gewisse Freiheit hinsichtlich der Schulwahl für Ihre Kinder. In diesem Zusammenhang ist es allerdings essentiell, die Eltern auch über die Vor- und Nachteile von L1-Unterricht zu informieren, da bisweilen viele unterschiedliche Vorstellungen bei den Erziehungsberechtigten existieren, wie u. a. die Forschung zu den LOITASA-Pilotschulen[111] offenlegte. So wollen Eltern, dass ihre Kinder Englisch sprechen können, was allerdings nicht zwingend eine Verwendung als Unterrichtssprache voraussetzt, allerdings zumeist so interpretiert bzw. aufgefasst wird sowohl von den Eltern als auch als Grundlage für Entscheidungen der SGBs (BROCK-UTNE 2010: 642). Durch das LiEP-Strukturmerkmal der Erstsprachenverwendung können dadurch Schüler in ihren jeweiligen Erstsprachen unterrichtet werden, wobei dies nicht für alle Schüler möglich ist. Hierzu liefert die LiEP unter Artikel 5 (6/2) Grenzwerte, ab deren Erreichen eine Schule die betreffende Sprache als Unterrichtssprache anbieten muss. Für die Klassenstufen 1 bis 6 müssen es mindestens 40 Erstsprecher sein, dieser Wert reduziert sich für die Klassenstufen 7 bis 12 auf 35 Schüler. Allerdings muss die Schule eine Sprache als Unterrichtssprache erst anbieten, wenn dies die Eltern auch verlangen (DEPARTMENT OF EDUCATION 1997). Sehr wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die SGBs alle elf offiziellen Sprachen und SASL bei vorliegenden Gegebenheiten zur jeweiligen Unterrichtssprache der Schule erklären können. Insbesondere die hervorgehobene Stellung von SASL als quasi 12. offizielle Sprache des südafrikanischen Bildungssystems ist durchaus von internationaler Relevanz, da in dieser Form einzigartig (HEUGH 2002: 466). Durch die LiEP fand auch eine terminologische Neubenennung statt, indem das Dokument von *Home Language* anstelle von *mother-tongue* spricht. Trotz dieser Umbenennung führte die *long lasting legacy* der Apartheid sowohl bei der LiEP als auch beim C2005 dazu, den Fokus nicht zu pointiert nur auf die Erstsprache zu legen.

> „However, although the term 'mother tongue' was replaced in the new education policy documentation by the term 'home language', the residual stigma of apartheid mother-tongue education led to a misunderstanding that a policy that advanced the use of the home language as the language of learning and teaching (LoLT) alongside English was too close to the policy of the previous regime" (HEUGH 2013: 219).

Insgesamt fand in den ersten Jahren nach der Verabschiedung des LiEP keine systematische Untersuchung hinsichtlich dessen Implementierung statt. Auf nationaler Ebene bildet lediglich der Bericht „*The status of the Language of Learning and Teaching (LoLT) in South African Public Schools: A Quantitative Overview*" im Jahr 2007 eine Ausnahme (siehe Kapitel 6.3), durch die es eine systematische Erfassung der Unterrichtssprachen an Schulen gab (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2010). Die einzige provinzielle Ausnahme bildete 2002 die *Western Cape Province*.[112] Neben den

[111] Die Abkürzung LOITASA steht für *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*.

[112] Es gibt nur wenige Fallstudien, die die Implementierung der LiEP analysieren, wie bspw. MASHIYI (2011) im Mthatha-Distrikt in *Eastern Cape*, wobei diese lediglich Lehrer an sechs Sekundarschulen beinhaltete oder die Studie von MADIBA und MABILETJA (2008) die sieben Schulen im Großraum Polokwane untersuchten, RAMMALA (2002) und v. a. von HOLMARSDOTTIR (2005) an drei Grundschulen.

zahlreichen Aussagen von Politikern, wie u.a. der damalige Präsident Mbeki oder auch der Minister für Hochschulbildung Dr. Nzimande, deuten auch verschiedene Fallstudien, wie die von MADIBA und MABILETJA (2008) im Capricorn-Distrikt in der Limpopo Provinz, auf eine nur mangelhafte und allmähliche Implementierung der LiEP hin. HEUGH (2000: 29), MADIBA und MABILETJA (2008: 221) und FISKE und LADD (2004: 193) verweisen in diesem Zusammenhang auf die fehlenden klaren Vorgaben hinsichtlich einer Implementierung, was dessen mangelhafte Umsetzung mitunter auch erklärt. Ähnliches gilt auch für den 2002 erlassenen *„Language Policy for Higher Education"* (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2002), da gerade während der ersten Dekade nach dem Ende der Apartheid das studentische Interesse an einem Studium am *Department of African Languages* sank.[113] Der im Kapitel 5.4 erwähnte *„Use of the Official Languages Act"* im Jahr 2012 war diesbezüglich mit genauen Zeitvorgaben eine ungleich präzisere rechtliche Vorgabe, so dass diese Implementierung auch nachvollziehbarer überprüfbar ist. Der *Minister of Higher Education* Dr. Nzimande betonte während seiner Amtszeit sehr häufig die große Bedeutung der Korpusplanung, v.a. auch der damit zusammenhängenden Spracherwerbsplanung der Bantusprachen (siehe Abbildungen 28 und 29), besonders in Verbindung zu den HEIs (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2011).

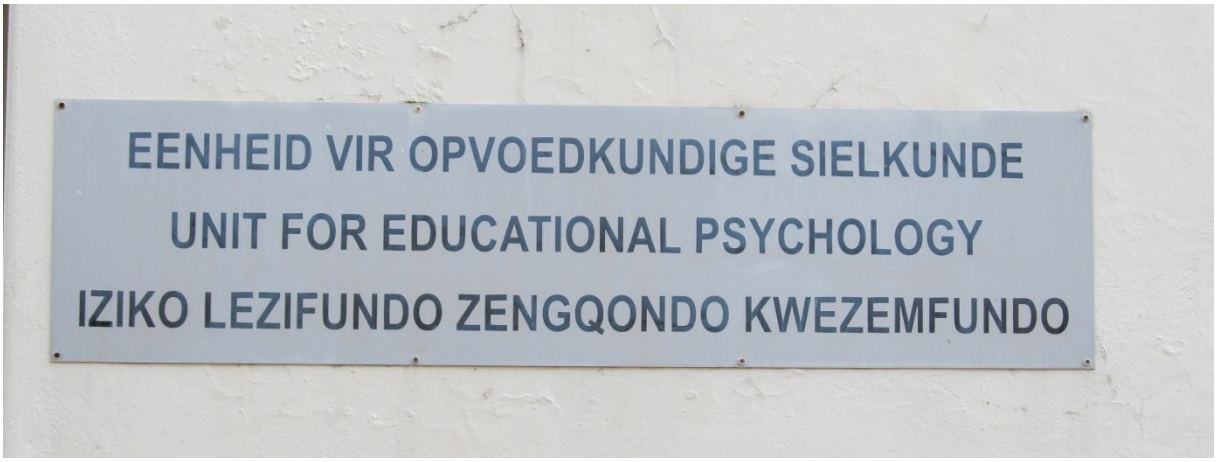


Abb. 28: Mehrsprachiges Schild an der Stellenbosch Universität
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2012

[113] Auf Grund dessen verabschiedete bereits 2002 das DoE den *„Report on Development of Indigenous African Languages as Mediums of Instruction in Higher Education"* (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2003) und 2012 das *„Green Paper for Post-School Education and Training"* (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2012), welche beide die Situation für die Bantusprachen an südafrikanischen HEIs für unbefriedigend und nicht ausreichend für eine Verbesserung des Status und deren Verwendung betrachten (KASCHULA und MASEKO 2014: 15).



Abb. 29: Mehrsprachige Orientierungstafel des Sprachenzentrums, Stellenbosch Universität
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2012

An der *Rhodes University* in *Eastern Cape* gelang es bspw. die Studentenzahlen des *Department of African Languages* von 100 auf 300 zu erhöhen, da es in Südafrika gesamtgesellschaftlich eine große Nachfrage gibt, insbesondere wenn Multilingualismus in Bildung und Wirtschaft vermehrt Anwendung findet. Durch das *South African Norway Tertiary Education Programme* (SANTEP) gelang es, u.a. isiXhosa-Module für Rechtswissenschaften, Journalismus und Psychologie zu entwickeln, Materialien für Geographie bzw. Politikwissenschaften zu erarbeiten (KAMWANGAMALU und TOVARES 2016: 424; KASCHULA 2013: 211) oder auch die Planung von *Bachelor Education (Honours)*-Modulen in isiZulu (MGQWASHU 2014: 91).[114] Die *University of KwaZulu-Natal* (UKZN) erklärte sich selbst zur *Premier University of African Scholarship* und führte für alle *Undergraduate Studenten* ein verpflichtendes isiZulu-Modul ein, wodurch isiZulu als akademische Sprache gestärkt und zunehmend etabliert werden soll (UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL 2013). Für diese Maßnahmen erhielt die UKZN Unterstützung durch SANTEP (KAMWENDO, HLONGWA und MKHIZE 2014) und erste Studenten formulierten bereits ihre Master-thesis in isiZulu (NKOSI 2014: 248). Mit Hilfe von SANTEP gelang es zusätzlich Abschlussarbeiten in verschiedenen Bantusprachen zu verfassen, genauso wie die fortwährende Korpusplanung, gerade für technische und naturwissenschaftliche Bereiche. Die sehr aktive Spracherwerbsplanung durch die UKZN, was sich auch in einer Steigerung der Studentenzahlen

[114] Ein weiteres Beispiele ist die *University of Cape Town* (UCT) an der alle Medizinstudenten Kompetenzen in Afrikaans, Englisch und isiXhosa bei Patientengesprächen nachweisen müssen (KAMWANGAMALU und TOVARES 2016: 424; KASCHULA und MASEKO 2014: 28) oder auch die Erstellung von Glossaren und anderen Studienmaterialien in Sesotho, isiXhosa und isiZulu, um dadurch alle Studenten in englischsprachigen Kursen zu unterstützen (VAN DER WALT 2013: 52).

ausdrückt (NKOSI 2014: 250 - 260), zeigt eine positive Beeinflussung der Spracheneinstellung gegenüber isiZulu. So erklärte Dr. Nzimande im Oktober 2015 bei einem Treffen von Vertretern der HEIs den engen Nexus zwischen Sprachenpolitik, Spracheneinstellung, Lesekultur und auch curricularen Aspekten, die u. a. einer „Afrikanisierung" des tertiären Sektors in Südafrika bedürfen.

> „Most poor students are studying in a language in which they are not sufficiently fluent. This problem is aggravated in institutions which are primarily Afrikaans medium. […] We are not on a level playing field, and we cannot ignore the legacy of the past. All of us have to actively fight to build a more just and equal society. Language policies or practices which exclude black students are not acceptable. […] An important curriculum issue is the study of African languages. […] Strengthening them is a central strategy in developing the languages of the majority of our people, in particular because of the role these departments can play in producing African language teachers and developing African language literature, something that can help in developing a culture of reading among children and young people" (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2015).

Die Grundvoraussetzung bzw. Bedingung für den Beginn eines Studiums an einer südafrikanischen Universität sollte daher die Beherrschung einer Bantusprache sein, da nur durch eine derartige Aufwertung der Bantusprachen zu akademischen, ökonomischen, legislativen und judikativen Sprachen Südafrikas[115] auch die gesellschaftliche Stellung dieser Sprachen steigt und sich dadurch auch die individuellen und gesellschaftlichen Spracheneinstellungen bzgl. der Bantusprachen verändern (PHAAHLA 2015: 186; PRAH 2015: 27 - 28; NKOSI 2014: 261; BUSCH 2010: 291; WEBB 2010a: 166; WEBB, LAFON und PARE 2010: 286 - 287; BEUKES 2009: 45; DE WET und WOLHUTER 2009: 368; BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR 2004: 72; MDA 2004: 186; HEUGH 2002: 469; HEUGH 1999: 310).[116] Dies hob bereits 2007 Mbeki (siehe Kapitel 5.4) hervor, welcher zugleich die enge Verknüpfung des Bildungssystems, des Verlagswesens, der Medien, den staatlichen Behörden und dem generellen öffentlichen Diskurs betonte und diesbezüglich Handlungsbedarf sah (BEUKES 2009: 37).

> „It is ironic that the Bantu languages in South Africa are seen in socio-political terms as minority languages despite their numerical strength. They have very little prestige, have a very low market value, and are regarded as being used by low-status people in low-function contexts. A telling example is the headteacher, interviewed in the LingbeT research project, who commented that some learners come to school 'with no language at all', meaning, of course, no proficiency in English, but implying that learners' proficiency in an African language is of no use at all" (WEBB, LAFON und PAARE 2010: 284).

Einhergehend mit der Ratifizierung des *„Use of Official Languages Act"* 2013, gab es im selben Jahr auch von Seiten des DBE zwei sehr bedeutende Dokumente, die eine verstärkte Hinwendung zu einer

[115] Problematisch zeigt sich dabei die Abhängigkeit der Verlage, die Titel in Bantusprachen veröffentlichen von der Verwendung im südafrikanischen Bildungssystem (KASCHULA 2008: 127), da dadurch meist nur Bildungsverlage einige Titel (bspw. der Verlag Heinemann 16 in isiXhosa und 12 in isiNdebele) in Bantusprachen in ihr Program aufnehmen. Andere Verlage, welche nur im Bereich non-fiction verlegen, vertreiben so gut wie gar keine Titel in den Bantusprachen (MÖLLER 2014: 99).

[116] Während die überwiegende Mehrzahl der Parlamentsdebatten in Englisch oder auch teilweise in Afrikaans stattfindet, gibt es nur sehr vereinzelte Beispiele von Debatten oder Reden in einer Bantusprache. Häufiger findet CA statt, so verwendet bspw. u. a. auch Präsident Zuma in seinen Reden im Parlament teilweise isiZulu, wie dies auch andere Abgeordnete tun (PARLIAMENT OF THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA 2016).

multilingualeren Bildungspolitik erkennen lassen. Dabei erfolgt die Formulierung des Multilingualismus nicht mehr nur ausschließlich in der Präambel bzw. lediglich an verschiedenen Stellen der Dokumente, sondern bildet den Kern jener zwei Dokumente. Inwiefern dies nun, wie HEUGH (2013: 230) es formuliert, „somewhat surprisingly" geschah oder in Beziehung zu einer verstärkten Implementierungsinitiative einer multilingualen Sprachenpolitik und auch einer zunehmenden linguistischen Vernakulisierungspolitik steht, werden v.a. die zukünftigen Entwicklungen zeigen. Dennoch bemerkte bereits BEUKES die immense Bedeutung von gezielten strategischen Maßnahmen der Spracherwerbsplanung, um die gesellschaftlichen negativen Spracheneinstellungen gegenüber den Bantusprachen zu verändern.

> „It is foolish to imagine that negative attitudes towards the value of the African languages, and the lack of knowledge about the value of these languages as languages of learning and teaching would change markedly, without a dedicated plan of action and focused strategies" (BEUKES 2009: 49).

Das erste Dokument mit dem Titel „*The State of Literacy Teaching in the Foundation Phase"* bildet v.a. eine Kompilation von Forschungsergebnissen, wohingegen das zweite Dokument „*The Incremental Introduction of African Languages (IIAL) in South African Schools"* durchaus die Sprachenpolitik im südafrikanischen Bildungssystem nachhaltig verändern kann. Neben der darin erwähnten Option, die Verwendung der Bantusprachen bis zur 6. oder sogar bis zur 12. Klassenstufe auszudehnen, besitzt es bisweilen revolutionäre Ansätze, die zusätzlich die Sprachenpolitik in vielen Bildungssystemen in Sub Sahara Afrika dadurch reformieren könnte. Um ein national geeintes Bewusstsein zu etablieren bzw. zu festigen, nennt es die verpflichtende Einführung einer dritten Sprache für alle Schüler in Südafrika. Dies hat zur Folge, dass jeder Schüler in Südafrika mindestens eine Bantusprache erlernt, wodurch die Entwicklung von Materialien durch die Spracherwerbsplanung vorangetrieben und der Status der Bantusprachen zukünftig eine Aufwertung erfährt (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2013). Die IIAL soll auch den nach wie vor nicht guten Ergebnissen bei den verschiedenen Evaluationsstudien, wie ANA, PIRLS, TIMSS oder auch SACMEQ (siehe Kapitel 6.4), entgegenwirken.

> „Poor learning outcomes in South Africa are to a great extent a result of poor language proficiency and utility" (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2013: 7).

Unterstützt wird dies durch die Untersuchung der „*National Education Evaluation and Development Unit"* (NEEDU)[117] und den 2010 verfassten UNESCO Report „*Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*", die explizit das IIAL-Dokument zitiert. Bei der Implementierung von IIAL finden durch alle Phasen hindurch Veränderungen statt, da es nunmehr alle Schüler verpflichtet drei Sprachen zu lernen, sei es als HL oder als FAL (DEPARTMENT OF BASIC

[117] Diese fand in einer Studie 2012 heraus, dass lediglich in etwa 70% der untersuchten Schulen die Erstsprache der Schüler auch als Unterrichtssprache verwendet wurde. Auch wenn der Bericht von Extremfällen an Schulen in Johannesburg berichtet, in der alle elf offiziellen Sprachen als Erstsprache der Schüler vorkommen, so ist doch deutlich häufiger eine Kongruenz zwischen Erst- und Unterrichtssprache möglich (NATIONAL EDUCATION EVALUATION AND DEVELOPMENT UNIT 2013).

EDUCATION 2013). In der 1. und 2. Klasse bedeutet dies bspw. ein Anstieg der Stundenzahl von 23 auf 25 und in der 3. Klasse von 25 auf 28 Stunden. Für die weiteren Phasen plant das IIAL ebenso 4 - 5 Schulstunden ein, um die dann der wöchentliche Unterricht zu verlängern ist. Auffallend ist die erneut umgekehrt alphabetische Listung der als HL und FAL angebotenen offiziellen Sprachen (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2013: 13), nur nicht-offizielle Sprachen bzw. Fremdsprachen wie bspw. Mandarin bieten Schulen als SAL an.[118] Das IIAL-Dokument gibt auch erste Hinweise zur Implementierung dieser Politik in den verschiedenen Schulen. Demnach benötigt nun jede südafrikanische Schule mindestens einen Lehrer von Bantusprachen, wobei dies in ländlichen Regionen bzw. in vielen Provinzen wegen der räumlichen Konzentration der Bantusprachen umsetzbar ist. In den urbanen und semi-urbanen Regionen soll nach gültigen Vorgaben entsprechend den vorhandenen Sprachen eine oder mehrere Bantusprachen ausgewählt werden. Des Weiteren benennt IIAL auch das *multi-grade model*, welches bei sehr ländlichen, kleinen bzw. sehr heterogenen Schulen einsetzbar ist, da es einen die Schulklassen übergreifenden Unterricht in einer Bantusprache als HL oder FAL anbietet. Daneben führt IIAL auch die Option von einem *itinerat teacher model* auf, indem ein Lehrer von Bantusprachen an mehreren Schulen unterrichtet (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2013: 24).

> „If this draft policy is ratified and becomes the template for new policy and is in fact implemented through the curriculum, this would constitute a major shift in policy. A policy that requires all students to learn three languages may be considered to be a multilingual policy […] The two recent documents of national significance … are potential game-changes in South African education" (HEUGH 2013: 231).

Im Jahr 2014 begann zunächst die Implementierung des IIAL in der 1. Klassenstufe an 231 Schulen aus acht Provinzen, ehe ab 2015 dann in *Free State* 33 Pilotschulen der 1. Klassenstufe dazukamen, so dass dadurch insgesamt 264 Schulen der 1. und 2. Klassenstufe IIAL implementierten. Diese Zahl erhöhte sich 2016 auf 838 Schulen und bis zum Jahr 2019 sollen alle 3558 Schulen, die bisher keine Bantusprachen anbieten, diese als Unterrichtsfach einführen. Interessant ist hierbei in einem Rundschreiben des Bildungsministeriums vom November 2016, dass für die gesamte *Foundation Phase* lediglich eine Unterrichtsstunde wöchentlich für diese dritte Sprache vorgesehen ist und in allen anderen Phasen lediglich zwei Stunden, so dass dieses Dokument der Präzisierung von IIAL mit einer Reduktion der Unterrichtsstunden für die dritte Sprache einhergeht (KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION 2016).

Neben den dargestellten Determinanten existieren auch internationale Akteure, die das südafrikanische Bildungssystem beeinflussen. Sehr häufigen, wiederkehrenden und gleichzeitig sehr nachhaltigen Einfluss übt dabei v. a. das *British Council* aus (BROCK-UTNE 2010: 636; GRANVILLE, JANKS, MPHAHLELE, REED, WATSON, JOSEPH und RAMANI 1998: 258). Die Entscheidung des DBE eine engere chinesische Kooperation auch im Bildungsbereich einzugehen und Mandarin zunächst an 14 später

[118] In der *Intermediate* und *Senior Phase* wird mittels CAPS Deutsch, Mandarin und Serbisch, in der *FET Band* hingegen nur noch Mandarin als nicht-offizielle Sprache für alle Schulen in Südafrika angeboten (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017).

dann an 27 Pilotschulen in Gauteng, im *Tshwane South District,* einzuführen, (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2016), rief massive gesellschaftliche Kritik, u. a. von SADTU, hervor. Diese Kritik richtete sich überwiegend gegen die Tatsache, dass zunächst chinesische Lehrer Mandarin unterrichten sollen und gleichzeitig viele qualifizierte südafrikanische Lehrer ohne Beschäftigung sind und das Lehren von Bantusprachen eine viel wesentlichere Bedeutung hat, als der Import von chinesischen Lehrern und einer weiteren Sprache für die Sprachenpolitik an südafrikanischen Schulen (SOUTH AFRICAN BROADCASTING COOPERATION 2015). Seit Mai 2014 gibt es bspw. das *Learn English Audio Project* (LEAP), welches in drei Provinzen an 159 Schulen startete (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014: 22). Im Rahmen des Dokumentes „*The English Effect"* gibt der *British Council* das Ziel aus, die Verbreitung der englischen Sprache innerhalb der öffentlichen Bildungssysteme in *low and middle income countries* nicht nur als Unterrichtsfach, sondern v. a. als Unterrichtssprache zu fördern, um bspw. die ökonomischen Potentiale eines englischsprachigen Mathematikunterrichtes zukünftig entschiedener zu nutzen (BRITISH COUNCIL 2013: 15 - 16).[119]

6.2 Curriculare Veränderungen seit 1994

6.2.1 Die Entwicklung von National Curriculum Statement (NCS)/Curriculum 2005 (C2005) zum Revised National Curriculum Statement (RNCS)

Zu Beginn der ersten Regierung nach der Apartheid lag das Hauptaugenmerk hinsichtlich curricularer Veränderungen auf der Entfernung von rassischen Formulierungen und des Ausschlusses von offensichtlich veralteten und umstrittenen Inhalten und Lehrmaterialien (SPAULL 2013: 436; CHISHOLM 2005a: 193). Eine sehr einschneidende und nachhaltige Veränderung im südafrikanischen Bildungssystem gab es mit der Einführung des sogenannten *Curriculum 2005*,[120] welches ab Januar 1998 in allen 1. Klassenstufen eingeführt wurde und bis zum Jahr 2005 in allen Klassenstufen implementiert sein sollte, daher auch die Bezeichnung *Curriculum 2005* oder *C2005* (KAMWANGAMALU 2001: 396). Wegen Implementierungsproblemen verschob sich die endgültige Umsetzung schon frühzeitig auf 2008. Das *Curriculum 2005*, welches heutzutage unter dem Begriff OBE weitaus bekannter ist, bezeichnet JANSEN (1998: 321) als „the most ambitious curriculum policy since the installation of a government of National Unity", wohingegen KAMWANGAMALU (2001: 396) der Auffassung ist, dass sich hinsichtlich der Sprachenpolitik und der Art und Weise von Prüfungen eine Kontinuität zur Apartheid zeigt und diese Reform daher keine größeren Veränderungen zur Folge hatte. Andere Autoren hingegen beurteilen die curricularen Veränderungen ähnlich wie JANSEN

[119] Eine derartige Unterstützung von Seiten des *British Council* erfolgt keineswegs aus rein philanthropischen Überlegungen, sondern beruht ausschließlich auf ökonomischen Motiven. In einem Bericht des BRITISH COUNCIL (2013: 4) wird Englisch als „one of the UK's greatest assets" bezeichnet und mit über 13 Milliarden £ vereinen die fünf britischen Verlage Pearson, Reed Elsevier, Informa, *Oxford University Press* und *Cambridge University* Press ca. 25% der weltweiten Verlagsumsätze (BRITISH COUNCIL 2013: 14).

[120] Der vollständige Name für das C2005 lautet *National Curriculum Statement* (NCS) *for Grades R - 9* und ist streng genommen nicht nur ein Curriculum, sondern drei Curricula für die jeweiligen drei Phasen des GET.

(1998) als einen Paradigmenwechsel (WENDT 2012: 236; TODD und MASON 2005: 222) oder wie BOTHA (2002) als einen radikalen Bruch mit den vorherigen Curricula der Apartheid und zugleich als größte Bildungsreform in der Geschichte Südafrikas, obgleich dies auch durchaus sehr kontrovers diskutiert wird.

> „Outcomes-based education, without a shadow of a doubt, constitutes a radical break with the previous education approaches of the apartheid South Africa of earlier. […] This legislation was seen by many citizens, educators and politicians as one of the most controversial changes in the history of South African education, and probably is the most significant curriculum reform in the history of South Africa" (BOTHA 2002: 362 - 363).

OBE legte den Schwerpunkt auf *Outcomes*, also auf Ergebnisse und weniger auf den spezifischen Lerninhalt. Dadurch sollten die Prüfungen sehr zielorientiert und weniger auf bestimmte Inhalte ausgerichtet sein, wie auch der gesamte Unterricht Schüler-orientiert gestaltet sein sollte (HARLEY und WEDEKIND 2004: 197; KAMWANGAMALU 2001: 399). Die Idee der Fokussierung auf Standards und einzelner Kompetenz-Level entstand in den USA und beeinflusst nun weltweit Bildungssysteme (CHISHOLM 2015: 401; BOTHA 2002: 364). Die Implementierung der OBE in eher reichen und fortschrittlichen, gut ausgestatteten Staaten und Bildungssystemen, wie Australien, Neuseeland, in Teilen der USA oder auch Großbritannien erwies sich im südafrikanischen Kontext als problematisch, da die quantitativen und qualitativen Voraussetzungen diesem konstruktivistischen Curriculum, trotz einiger Modifikationen, keineswegs entsprachen (JUNGE 2017: 418; HEUGH 2013: 228; KANJEE und SAYED 2013: 447; CHISHOLM 2005b: 86; TODD und MASON 2005: 223; FISKE und LADD 2004: 157; HARLEY und WEDEKIND 2004: 200; BOTHA 2002: 363; KAMWANGAMALU 2001: 400). Dabei war das, auf Grund von finanziellen Limitierungen, nur unzureichend stattfindende Training der Lehrer sehr problematisch (SAYED 2004: 258; BOTHA 2002: 367),[121] welches jedoch hauptsächlich vor dem Hintergrund des fundamentalen Wandels des C2005 als OBE-Curriculum und der daraus resultierenden Abkehr von einer Konzentration auf Inhalte und einer starken Lehrerzentrierung besonders wichtig war (KANJEE und SAYED 2013: 450). OBE beinhaltete einen signifikanten Rollenwechsel des Lehrers, der nun Moderator und Unterstützer des eigenverantwortlichen Lernens der Schüler sein sollte, was zugleich auch in verstärktem Maße andere Sozialformen, wie bspw. Gruppenarbeit einschloss und in deutlichem Gegensatz zur Apartheid stand (WENDT 2012: 237; THOBEJANE 2005: 21; CHISHOLM 1999b: 121). Gerade diese verstärkte Freiheit und Schülerorientierung des C2005 führte naheliegender Weise dazu, dass sich die Schüler in ihrer Erstsprache unterhalten, worauf allerdings das C2005 zu keinem Zeitpunkt eingeht, genauso wenig wie auf die Option von CA, da so die Gefahr bestand, dass die schriftliche und mündliche (Schüler-)Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen stattfindet. Dazu bekamen die Lehrer weder im C2005 noch im späteren CAPS Hinweise (NIEDRIG 2004: 89; HARLEY, BARASA, BERTRAM, MATTSON und PILLAY (2000: 288).

> „Key tenets of the national curriculum are its outcomes-based design and learner-centred pedagogical approach. The latter embraces the notion of active and visible learners

[121] Außerdem war deren Fokus zu sehr auf die neuen Terminologien und zu wenig auf direkte pädagogische und didaktische Schulungen der Lehrer gerichtet (TODD und MASON 2005: 233).

> constructing their own knowledge, and an active but invisible teacher, whose role it is to facilitate rather than direct learning. It emphasizes a non-authoritarian classroom environment, and the importance of activity and skills as a basis for knowing and knowledge“ (SCHÄFER und WILMOT 2012: 44).

Zugleich bedeutete OBE eine fortlaufende Beurteilung der Schüler anstelle von traditionellen Abschlussprüfungen am Ende der jeweiligen *Terms*, welche der Öffentlichkeit als Indikator für die Qualität einer Schule dienten und deren Veröffentlichung in den lokalen Zeitungen erfolgte. Dies ist bei einem sehr inhalts- und lehrerzentrierten Curriculum wesentlich leichter möglich. Zugleich legte C2005 das Hauptaugenmerk auf *literacy*, also dem Erlernen von Lesen und Schreiben, und *numeracy*, also den mathematischen Fähigkeiten, was 70% des Unterrichts in der *Foundation Phase* umfasste und ab Klassenstufe 4 noch 50%. Im Kern bildete daher das C2005 eine vollkommene Abkehr vom *Bantu Education Act* und der CN0/CNE. Insbesondere gab es im C2005 eine Anzahl von übergreifenden Themen und Problemstellungen und keine spezifischen auf ein bestimmtes Schulfach bezogenen Lerninhalte mehr, insgesamt war letztlich gar das Wort *content* ein Tabu (CHISHOLM 2015: 408). Diese Unzulänglichkeiten führten zu einer andauernden massiven Kritik am NCS, die einerseits bestimmte Aspekte beinhaltete und andererseits aber auch das gesamte NCS betraf. So fand bereits vor der endgültigen Implementierung eine inhaltliche Revision des NCS statt, welche im Jahr 2002 als *Revised National Curriculum Statement (RNCS)* als offizielle Politik verabschiedet wurde. Sehr interessant sind in diesem Kontext die Vorgaben des RNCS für Englisch als FAL-Schulfach von 700 - 1.500 Wörter am Ende der *Foundation Phase,* dabei sind 1.500 Wörter anzustreben, wenn diese FAL dann Unterrichtssprache wird. Afrikaans- und Englisch-Sprecher betrifft dies so gut wie nie, da diese sehr selten Unterricht in der FAL erhalten und daher die Schüler für die Bewertung in einer Bantusprache lediglich 700 Wörter am Ende der *Foundation Phase* benötigen (DEPARTMENT OF EDUCATION 2002: RNCS). Viel erschreckender ist die Tatsache, dass im Vergleich zur Apartheid die heutigen Wortvorgaben bisweilen niedriger sind (HEUGH 2013: 223).

> „English and Afrikaans L1 speakers have fewer and less onerous expectations placed on their L2 requirements, simply because they are not expected to learn through their L2. In terms of a curriculum designed to establish equal access to education, the revised curriculum fails African language speakers on two grounds: the curriculum and ESL [English as a Second Language] learning conditions are inadequate to facilitate transition to English medium by Grade 4, and those privileged under the previous government, English and Afrikaans speakers, continue to be privileged under the new system“ (HEUGH 2013: 224).

Während des Review-Prozesses fand auch die Entwicklung und Umsetzung des *Advanced Certificate in Education* (ACE) als *in-service teacher education* Programm statt (SCHÄFER und WILMOT 2012: 45). Einer der Gründe für die Revision des C2005 war auch das sehr schlechte Ergebnis bei TIMSS 1999. Als problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung durch die Lehrer dar, da diese die Veränderungen nicht in Relation sahen, sondern vielmehr C2005, RNCS und auch OBE als drei verschiedene Curricula und nicht als Modifikationen bzw. RNCS als Reform des C2005 (PUDI 2006: 101) erkannten.

Dabei blieben im Wesentlichen die Prinzipien der OBE im RNCS bestehen, obgleich es für die Lehrer nach der Reform präziser ausformulierte Curriculum-Materialien gab (JUNGE 2017: 419; CHISHOLM 2015: 409; HEUGH 2013: 223; KANJEE und SAYED 2013: 452; CHISHOLM und CHILISA 2012: 382; BANTWINI 2010: 85; HEUGH 2007: 208; PUDI 2006: 168; TODD und MASON 2005: 231; FISKE und LADD 2004: 104). Das RNCS-Curriculum sollte „streamlined and strengthened" sein (DEPARTMENT OF EDUCATION 2002; 2000a), also eine stärkere Orientierung an Inhalten und nicht mehr rein auf Kompetenzen, sozusagen eher ein hybrides Curriculum zwischen Kompetenzorientierung und präzisen Prüfungsstandards mit einer Reduzierung der *learning areas* von acht auf sechs und einer Vereinfachung der im C2005 verwendeten Formulierungen, die JANSEN (1998: 323) als zu komplex, unverständlich und missverständlich bezeichnete. Einer der wesentlichen Kritikpunkte lag in der grundsätzlichen Ausrichtung des C2005/NCS, als eine OBE-Pädagogik, die daher neben der vollständigen Fokussierung auf die Schüler auch konstruktivistische Denkweisen beinhaltete. Dadurch sollten neue Lernkonzepte und Lerninhalte an dem bereits vorhandenen Wissen bzw. Konzepten und täglichen Realitäten der Schüler anknüpfen. Kritiker des C2005 und der OBE nahmen dies zum Anlass, die generelle Konzeption und Zielsetzung des C2005 und OBE in Frage zu stellen (JANSEN 1998: 323 - 329), da es bei nicht oder nur geringen Anknüpfungspunkten schwierig bzw. unmöglich ist, eine derartige Pädagogik umzusetzen ohne das Schüler bestimmte, ihnen völlig unbekannte Konzepte erlernen.

> „To these critics, education that remains focused on the local, known, and everyday is not education, for at the heart of the educational endeavour is a leading away from the known, familiar, and everyday into universal process. Denying access to these universal processes of knowledge-creation is implicitly a denial of education" (CHISHOLM 2005a: 194).

Um dieser andauernde Kritik am C2005 entgegenzutreten und zugleich sicherzustellen, dass das anschließend modifizierte Curriculum eine breitere Anerkennung erfährt, bestand die paritätische Besetzung des *Review Committee* aus Mitarbeitern des Bildungsministeriums und Vertretern verschiedener zivilgesellschaftlicher Gruppen und Personen, dadurch war das C2005 keine *top-down* Entscheidung, sondern eine Mischung aus *top-down* und *bottom-up* (CHISHOLM 2005b: 85). Die Zusammensetzung umschloss sowohl die provinziellen Bildungsministerien als auch verschiedene NGOs, Lehrergewerkschaften und Experten von Universitäten bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung einer ausgewogenen Besetzung hinsichtlich Geschlecht, Provinz und ethnischer Zugehörigkeit (CHISHOLM 2005a: 196). Das *Review Committee* bestand aus acht Arbeitsgruppen für die acht Lerngebiete: Languages (HL; FAL; SAL), Mathematics, *Natural Science, Social Science, Arts and Culture, Technology, Economic and Management Science* und *Life Orientation*. Das RNCS wurde schließlich 2002 in allen elf offiziellen Sprachen publiziert, nachdem es zuvor diverse öffentliche Anhörungen und Debatten gegeben hatte. Dabei entfernte das RNCS einige als zu komplex erscheinende Formulierungen des C2005, behielt jedoch die bereits dort vorgenommenen Umbenennungen von einigen Kernbegriffen bei, die bis heute Bestand haben. So heißen in Südafrika Lehrer *educator* anstelle von *teache*r, Schüler *learner* anstelle von *student* oder *pupil*, Schulfächer sind *learning areas* statt *subjects* und Schulbücher bezeichnet das C2005 und RNCS als *Learning and*

Teaching Support Materials (LTSM) und nicht als *textbooks* (DEPARTMENT OF EDUCATION 1997).[122] Die Einordnung der *Learning Areas* des C2005 basierte bereits auf einer Entscheidung des *Committee of Heads of Education Departments*, welches bereits 1991, also noch zu Apartheid-Zeiten, das Dokument *„A Curriculum Model for Education in South Africa"* verabschiedete und bspw. bereits eine stärkere Ausrichtung auf die zukünftige Berufstätigkeit beinhaltete.[123] Eine weitere kontroverse Diskussion entstand über den Stellenwert des Schulfachs „Geschichte" bzw. inwiefern dieses im C2005 Berücksichtigung finden sollte. Das RNCS führte deshalb „Geschichte" und „Geographie" zur *Learning Area Social Science* zusammen (GAUTENG DEPARTMENT OF EDUCATION 2001), auch um das politisch brisante Schulfach „Geschichte" nicht derartig in den Vordergrund zu stellen.

> „History as separate learning area was taboo for the original framers of C2005 for some departmental officials, because it was seen as involving content. Such a response is testimony to the deep aversion to the nature of the history taught under apartheid. History teaching was symbolic of apartheid; reinstating history was, and is, for these critics, like reinstating apartheid" (CHISHOLM 2005a: 199).

Auf Grund dessen beinhaltete das Schulfach *Social Science* eine Ausrichtung auf lokale, regionale, nationale und globale Aspekte mit der Berücksichtigung der verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten und der Darstellung der unterschiedlichen religiösen Weltanschauungen und Lebensweisen. Daher führte dies zu einer sehr ausgeprägten Opposition evangelikaler Christen gegenüber dem RNCS, da Religion keine eigenständige *Learning Area* zugesprochen bekam, obgleich die evangelikalen Christen eine Rückkehr zum *status quo ante* forderten.[124] Dies war und bleibt hingegen unmöglich, gerade weil Religion im Kontext der Apartheid als CNO/CNE den Kern des gesamten Systems bildete (siehe Kapitel 5.3).

SADTU, als eine an der Entwicklung und Formulierung des C2005 stark involvierte Lehrergewerkschaft, sah daher nur einen sehr geringen Reformbedarf und forderte eine Beteiligung der Lehrer an allen stattfindenden curricularen Veränderungen. Andere Lehrergewerkschaften wie die NAPTOSA oder die SAOU standen einer Überarbeitung des C2005 hingegen ungleich offener und pragmatischer gegenüber, wobei v. a. die SAOU Aspekte des Implementierungszeitplans und der Sprachenpolitik im Hinblick auf Afrikaans verändert sehen wollte (CHISHOLM 2005b: 90). Insgesamt gab es vorhersehbare Probleme bei der Implementierung des C2005, aber auch unvorhersehbare, wie bspw. die zweigeteilte Reaktion der Lehrer.

> „The picture of difficulties with respect to a `resource hungry` curriculum like C2005 in historically under-resourced schools seems to be straightforward and predictable, but the

[122] TODD und MASON (2005: 233) und FISKE und LADD (2004: 161) weisen auf diese annähernd 100 neuen Terminologien hin, die für eine nicht unerhebliche Anzahl an Lehrern verwirrend war und auch teilweise bereits in Englisch Verständnisprobleme hervorriefen, verstärkt aber in den Bantusprachen.

[123] CHISHOLM (2005a: 198) merkt hierbei an, dass durchaus auch verschiedene arbeitgebernahe Lobbygruppen bzw. Lobbyinteressen versuchten, ihren Einfluss auf die curricularen Reformen wirken zu lassen.

[124] Bereits *Section* 7 des SASA setzte die Religionsfreiheit und Neutralität der Weltanschauungen fest (DEPARTMENT OF EDUCATION 1996). Trotzdem forderten v. a. die *Frontline Fellowship*, der *Pestalozzi Trust* oder die *African Christian Democratic Party* Religion als eigenes Schulfach zu berücksichtigen (CHISHOLM 2005b: 92).

> picture with respect to teachers is both complex and anomalous. […] We argued earlier that C2005 was primarily a political, not a pedagogical development. […] Available evidence suggests that teacher support for C2005 pivots on support for its *political* project“ (HARLEY und WEDEKIND 2004: 207).

Im Rahmen des LOITASA Projektes[125] wurden dann verschiedene Schüler an Pilotschulen in *Western Cape* hinsichtlich ihrer *Natural Science*-Kompetenzen in ihrer Erstsprache isiXhosa und auch in Englisch getestet. Alle jeweiligen Materialien waren in beiden Sprachen vorhanden, um die beiden ansonsten identischen Schülergruppen vergleichen zu können.

BROCK-UTNE und DESAI (2005: 224 - 253) zeigen ein sehr anschauliches Beispiel anhand einer Schüleraufgabe. An einer Sekundarschule (Klassenstufe 4 und 7 an einer *township* Schule in *Western Cape*) bekamen die Schüler ein Comic gezeigt, um die unterschiedlichen Schreibkompetenzen in isiXhosa, der überwiegenden Erstsprache der Schüler, und im Vergleich dazu, in Englisch feststellen zu können. Dies veranschaulichte sehr eindrucksvoll die extrem limitierten Kompetenzen der Sekundarschüler in Englisch, einer Fremdsprache, gegenüber isiXhosa, die zumeist ihre Erstsprache oder zumindest ihre im sozialen Kontext nahestehende Sprache ist. Auch nach drei Jahren Unterricht in Englisch zeigen sich bei Schülern der Klassenstufe 7 nur geringfügige Veränderungen. Eine Vielzahl an Autoren verweist auf die häufig während des Unterrichtes verwendeten Formen von CA, um dadurch den Schülern entsprechende Sachverhalte genauer erklären zu können (NDHLOVU 2015: 169; MAKGATO 2015: 186; HEUGH 2013: 221; HORNBERGER und VAISH 2009: 314; MURRAY 2002). Bereits früh führte HEUGH die Relevanz der Sprachenpolitik, gerade hinsichtlich der Wahl der Unterrichtssprache, auf, um die Gleichheit als wesentliches Ziel aller Bemühungen im Bildungssystem von Südafrika zu erreichen.

> „The gap between the middle class and the working class will not narrow since most students will continue remain linguistically excluded from meaningful access to learning. The bottom line is that until there are materials (text-books) in each of the learning areas from Grade 1 - 12 in all 11 official languages, and until matriculation examinations can be written through each of these languages, there can be no equality of education in South Africa“ (HEUGH 1999: 309).

Ein reines Reduzieren auf die Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache zur Lösung der Herausforderungen und Probleme des südafrikanischen Bildungssystems ist jedoch eine zu starke Verkürzung und Vereinfachung, auch wenn die Auswahl der Unterrichtssprache an diesen LOITASA-

[125] Von 2002 bis 2006 finanzierte der *Norwegian University Fund (*NUFU) das LOITASA-Projekt. Es war eine *South-South-North-Cooperation,* angelegt als *longitutinal study,* um verschiedene Klassen über einen längeren Zeitraum hinsichtlich der Verwendung der jeweiligen Bantusprache oder Englisch zu beobachten bzw. zu analysieren (BROCK-UTNE, DESAI und QORRO 2005: 14).

Pilotschulen einen positiven Einfluss hatte, so war dennoch auch die Art und Weise des Unterrichts, also die gewählte Sozialform, genauso wie die Lehrmethoden von entscheidender Relevanz.[126]

2006 fand der Review-Prozess im RNCS seinen Abschluss, wodurch das RNCS ab 2008 für alle Klassenstufen den Lehrkräften und Schulen als verbindliches Curriculum vorlag. Nach der Implementierung kristallisierte sich heraus, dass C2005 von gut ausgestatteten Schulen umsetzbar war, aber gerade ländliche oder *township*-Schulen mit schlechterer Ausstattung und weniger gut ausgebildeten Lehrern vor sehr große Probleme stellte. Wie TODD und MASON (2005: 231), HARLEY, BARASA, BERTRAM, MATTSON und PILLAY (2000) anmerkten, verstärkte es die Spanne zwischen eben diesen unterschiedlichen Schultypen weiter. Die Ursachen dazu sind u. a. in der Entwicklung des C2005 zu suchen, da die mit den südafrikanischen Vertretern zusammenarbeitenden internationalen englischsprachigen OBE-Experten nie ländliche oder multilinguale *township*-Schulen besucht haben und Sprache als isoliertes Fach und nicht die generelle Herausforderung des Multilingualismus und die hohe Bedeutung der Unterrichtssprache sahen (NIEDRIG 2004: 88). BANTWINI (2010: 86) fand in seiner Untersuchung außerdem heraus, dass viele Lehrer C2005 und RNCS als relativ kongruente Curricula deuteten und die Modifikationen übersahen, was umso problematischer ist, da das RNCS den Lehrern gerade durch mehr Klarheit helfen sollte. Im Jahr 2009 fand daher eine weitere Revision des Curriculums statt und wie CHISHOLM (2012: 95) es ausdrückt: „its remaining outcomes-based elements reconfigured and a more tightly-scripted curriculum developed“. Dadurch erfolgte ab 2010 die Einführung des *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)* und es gab wieder allgemeine curriculare Lernziele, schulfachspezifische Ziele und Ziele für jeden *term* (CHISHOLM 2015: 411; DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2011). Dieses neue Curriculum konzentriert sich wieder erheblich stärker an präziseren Hilfestellungen bzw. auch genauen Vorgaben für Lehrer. Einer der wesentlichen Kritikpunkte am C2005 und RNCS lag in den fortdauernden Tests der Schüler durch offenere pädagogische Prüfformen wie Portfolios oder Projekte, anstelle von rein punktuellen Prüfungen. Diese Vorgehensweise bezeichnete die Lehrerseite im *Curriculum Review 2009* als *burdensome* und forderte *proper examinations* (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2009: 35).

6.2.2 Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)

Das neue CAPS hingegen ist ein sehr detailliert vorgebendes Curriculum, welches nationale Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zwischen allen staatlichen Schulen in allen neun Provinzen anstrebt und im Gegensatz zu den vier Dokumenten des C2005 auch nur aus einem Dokument

[126] LANGENHOVEN (2005: 287) bietet ebenso Beispiele von zwei weiteren LOITASA-Pilotschulen, die anhand einer geographischen Unterrichtseinheit zum Themenkomplex *Earth and Beyond* mit den verschiedenen Unterkategorien wie *air, water* und *climate* überprüft wurde. Auch hier waren erhebliche Unterschiede erkennbar, indem 56% der beiden isiXhosa-Gruppen die Aufgaben erfolgreich beantworteten, aber lediglich 30% der beiden Englisch-Gruppen. Auffallend waren zudem die großen Unterschiede zwischen den beiden Schulen, die einer genaueren Analyse bedürfen, was LANGENHOVEN leider lediglich andeutet, aber nicht selbst durchführte.

besteht. Auf Grund dessen findet jährlich ein *Annual National Assessment (ANA)* als nationaler Vergleichstest in allen Fächern statt (vgl. auch Kap. 6.4.3). Dies hat zur Folge, dass das südafrikanische Bildungsministerium genau vorschreibt, welche Materialien und Bücher verwendet werden dürfen bzw. welche Themen und Konzepte zu welchem Zeitpunkt des Schuljahres Gegenstand des Unterrichts sind. Es strebt also eine nationale Uniformität v.a. in curricularen Aspekten, aber letztlich auch im gesamten Bildungssystem an. Gerade die nun sehr detaillierten Vorgaben, Themen und Zeiten sollen besonders den dysfunktionalen Schulen und denjenigen Schülern mit großen Lerndefiziten helfen. Ähnlich wie bereits bei RNCS ist bei CAPS die Anzahl der Tests ungleich ausgeprägter und dessen Dauer, Art und Weise detailliert vorgegeben (KANJEE und SAYED 2013: 460; DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2012b). RAMATLAPANA und MAKONYE (2012: S 8) bezeichnen daher CAPS als ein zu detailliert beschreibendes Curriculum, welches die Lehrkräfte in ihrer professionellen Arbeit zu sehr einschränkt, da Lehrer auf dem Mikro-Level eine gewisse Entscheidungsautonomie benötigten, um allen Schülern gerecht zu werden.

Als generell sehr problematisch zeigt sich für alle bisherigen curricularen Reformen die Tatsache der unkoordinierten Maßnahmen zur Sprachenpolitik. Weder das C2005 noch der anschließende RNCS oder das aktuelle CAPS wurden in Übereinstimmung bzw. gemeinsam mit den LiEP oder dem aktuellen IIAL entwickelt, sondern vielmehr asynchron formuliert und implementiert. Dies erschwert eine Kohärenz und auch eine erfolgreiche Bildungspolitik dauerhaft (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE und ZIMMERMAN 2012: 10; SOOKRAJH und JOSHUA 2009: 330; THOBEJANE 2005: 21; BROCK-UTNE und HOLMARSDOTTIR 2004: 72; HEUGH 1999: 308). Kritisch erwies sich beim C2005 und auch beim CAPS die Definition aller sprachenpolitisch relevanten Punkte lediglich unter dem Aspekt der *Learning Areas,* also von HL, FAL und SAL, und nicht der Unterrichtssprache per se über alle *Learning Areas* und Phasen hinweg. Da zudem im Rahmen der LiEP nie Aspekte der Korpus- und Spracherwerbsplanung in allen elf offiziellen Sprachen zur Diskussion standen, ist dies auch ein Zeichen, wie zu keinem Zeitpunkt andere Sprachen als Afrikaans und Englisch ab Klassenstufe 4 angedacht waren (NIEDRIG 2004: 88; HEUGH 1999: 308). Vielmehr ist das gegenwärtige CAPS die Sprachenpolitik im Bildungssystem, also das „neue LiEP“ und durch die Einführung von Englisch als Unterrichtsfach in der *Foundation Phase* offenbart CAPS ein *early-exit-Model* mit einem frühen Wechsel auf Englisch als Unterrichtssprache (PLÜDDEMANN 2015: 190; HEUGH 2013: 220). Ob und inwiefern durch IIAL oder andere politische Reformen das Bildungssystem auch von der *overt language policy*, also der de jure Situation, partizipiert und verstärkt Bantusprachen verwendet bzw. sich multilingual verändert, zeigt die Zukunft. IIAL ist dafür sicherlich ein nicht zu vernachlässigender erster Schritt. Auch wenn das Bildungsministerium sowohl das C2005 als auch das RNCS und CAPS in alle offizielle Sprachen übersetzte, so sind alle Curricula lediglich in Englisch formuliert und danach übersetzt worden, dadurch fanden z. T. Besonderheiten der Bantusprachen keine Berücksichtigung (MADIBA 2012: 21; HORNBERGER und VAISH 2009: 312).

Gerade in einem multilingualen Kontext waren detaillierte Angaben zu den Unterrichtssprachen und eine bessere Übereinstimmung zwischen LiEP und curricularen Veränderungen zu erwarten.

6.3 Regionale und sozio-ökonomische Rahmenbedingungen des Bildungssystems

Das südafrikanische Bildungssystem ist grundsätzlich als ein zweigeteiltes System zu sehen. Die im folgenden Kapitel 6.4 vorgestellten und analysierten Evaluationsstudien verdeutlichen eine klar erkennbare bimodale Verteilung der Schüler, welche nach wie vor sowohl entlang der historisch gewachsenen Unterschiede als auch entlang sozio-ökonomischer Gegensätze einer sehr gespaltenen südafrikanischen Gesellschaft existieren. Nach wie vor bedingt die geographische Lage die Qualität von südafrikanischen Schulen sehr stark, da während der Apartheid die einzelnen Schulen sehr unterschiedliche Unterstützung erhielten, je nach räumlicher und sozio-kultureller Situation und Schülerzusammensetzung (siehe Kapitel 5.3 und Abbildungen 30 und 31). Diese Bedeutung des Standortes für die Qualität einer Schule besteht nach wie vor und perpetuiert sich nun durch sozio-ökonomische Faktoren. Gute Bildung in Südafrika korreliert bspw. sehr stark mit Landpreisen (YAMAUCHI 2011: 147) und der Möglichkeit, Schulgebühren zu erheben. Diese Bedingungen verstärken die Situation weiter, was die Grundlage für die neuen Subventionen des DBE bildet. BECKMANN und KARVELAS (2006: 19) verdeutlichen daher, dass nach der rassischen Segregation nun eine sozio-ökonomische Segregation in Südafrika existiert.



Abb. 30: Sekundarschule in Pretoria, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2014



Abb. 31: Grundschule in Itsoseng, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013

Ein Großteil der Schwarzen und größtenteils auch der *Coloureds* lebt in *townships* und ländlichen Gebieten und nur nach einem sozialen Aufstieg erfolgt ein Umzug in überwiegend von Weißen bewohnte Wohngebiete, aber bspw. leben keine Weißen in *townships* oder ländlichen Gebieten. Eine Ausnahme bilden hier die Farmer, die aber auch von der schwarzen Bevölkerung räumlich getrennt leben. Gerade schwarzen Schülern in ländlichen Gebieten, also bspw. den ehemaligen *Bantustans*, aber auch in den einzelnen *townships* bleibt eine qualitative Bildung (*meaningful education*) zumeist verwehrt bzw. zumindest doch erheblich erschwert, sei es aus geographischen oder finanziellen Aspekten. Diese Schüler verbleiben an schlecht ausgestatteten, unsicheren Schulen (siehe Abbildung 32) mit meist im Vergleich geringer qualifizierten Lehrern[127] (BOTHA 2002: 368).

> „Black students usually live far from good schools (situated in expensive neighborhoods), which make such schools geographically inaccessible, and those same schools usually charge higher school fees, which makes them financially inaccessible“ (SPAULL 2013: 438).

Dieses ist sowohl auf nationaler als auch auf provinzieller Ebene sehr deutlich erkennbar. Der überwiegende Teil der Schüler (ca. 75 %) konzentriert sich als eher schlecht funktionierende Gruppe und die zweite Konzentration (ca. 25 %) findet sich bei denjenigen Schülern wieder, die sehr gut bei den verschiedenen Evaluationsstudien abschneiden (FLEISCH 2008: 3).

[127] SALISBURY (2016: 45) veranschaulicht die großen Unterschiede des durchschnittlichen Einkommens zwischen Schwarzen, *Coloureds,* Weißen und asiatisch-/indischstämmigen Menschen und deren Bildungsabschluss, genauso welchen Einfluss ein weiteres Jahr Schulbildung auf eine sozio-ökonomische Verbesserung der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen hat.

> „Consequently, national averages overestimate the performance of the majority of South African learners since the distribution is skewed to the right. Because of this, the 'average' South African learner does not exist in any meaningful sense" (SPAULL 2013: 437).

Insgesamt hat Südafrika ein großes Nachwuchs- und Qualifizierungsproblem an Lehrern, v. a. in der *Foundation Phase* für alle Bantusprachen oder auch für Mathematik. Alle bisherigen Gegenmaßnahmen durch Stipendien[128] konnten dem nicht ausreichend genug gegensteuern (CHISHOLM und CHILISA 2012: 382; HEUGH 2007: 210 - 212), da bspw. die Anzahl der Lehramtsabsolventen von 70.000 im Jahr 1994 auf nur noch 6.000 im Jahr 2006 dramatisch zurückging (SCHÄFER und WILMOT 2012: 47), [129]gegenwärtig sind allerdings wieder über 170.000 Lehramtsstudenten immatrikuliert (DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING 2015: 8).



Abb. 32: Grundschule erbaut 1971 in Ga-Motle, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013.

Auch wenn es auf dem Makro- und Meso-Level hinsichtlich der offiziellen Texte und Verlautbarungen, wie auch hinsichtlich der curricularen Veränderungen, eine vollständige Abkehr vom Bildungssystem der Apartheid gab, so stellt sich die Situation auf dem Mikro-Level, also den jeweiligen individuellen Schulen, partiell anders dar. Wie bereits die Probleme der Lehrerumverteilung in Kapitel 6.1 zeigten, gab es auf dem Mikro-Level v. a. von den ehemaligen Schulen für weiße Schüler, teilweise aber auch von Schulen der *Coloureds*, durchaus erheblichen

[128] In diesem Zusammenhang ist v. a. das *Funza Lushaka* zu nennen, welches für die *Foundation Phase* v. a. Lehrer der Bantusprachen gezielt fördert (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017).

[129] MAFORA (2013: 236) bemerkte, dass es keinerlei Betreuung von neu eingestellten Lehrern an südafrikanischen Schulen gibt, was auch die Fluktuation v. a. in ländlichen Gebieten erhöhen kann und hier von Seiten des DBE und der SGBs gegengesteuert werden müsste.

Widerstand gegenüber jeglichen Umverteilungsversuchen und bisweilen blieben informelle Regeln und Vorgehensweisen aus der Apartheid an einigen Schulen auch noch nach 1994 weiter bestehen (SPAULL 2013: 436; CHISHOLM 1999b: 120; CHISHOLM, SOUDIEN, VALLY und GILMOUR 1999: 395). Viele Lehrer waren auch durch die Vorgaben bzw. die Offenheit des C2005 völlig überfordert und behielten bspw. noch ihre traditionellen Lehrer-orientierten Unterrichtsmethoden bei.

> „In South Africa, it resulted in some cases in great confusion, frustration and demoralisation and adaption of existing pedagogies with differing consequences and in others in resistance and the teaching of a 'hidden curriculum' of autobiographical knowledge" (CHISHOLM 2015: 409).

Eine große generelle Herausforderung besteht in der Trennung zwischen den Schulen und dem sozio-kulturellen Hintergrund der Schüler oder auch des Elternhauses. Sehr häufig beklagen Lehrer ein mangelndes Interesse und fehlende Unterstützung der Eltern (siehe Kapitel 7.2), berücksichtigen dabei aber nicht die eventuell vorliegende Sprachbarriere. Die Untersuchung von BUSH, JOUBERT, KIGGUNDU und VAN ROOYEN (2010: 167) verdeutlicht dies für Schulen in Limpopo und Mpumalanga. Für diese Schüler ist ein Lernen zu Hause kaum möglich. Dadurch, wie auch durch das Lernen in einer Fremdsprache bei gleichzeitig nicht vollständig vorhandenen Kompetenzen der Erstsprache, verstetigt sich das bestehende bimodale Bildungssystem in Südafrika weiter, da diejenigen die besser ausgestattete Schulen besuchen meist auch bessere sozio-ökonomische Rahmenbedingungen vorfinden und zusätzlich in ihrer Erstsprache unterrichtet werden (MNGUNI 2011: 98 - 11). Bei Befragungen von Schuldirektoren im Vhembe und Mopani-Distrikt in Limpopo gaben 97% der Befragten an, keine Kopie des NEPA zu besitzen und zusätzlich verfügten 92% nicht über das *Norms and Standards for language policy*-Dokument (MASHAU und MUTSHAENI 2013: 39). Dies gibt bereits einen Einblick über die Herausforderungen des Schulmanagements (siehe v.a. Kapitel 7.3), da einzig der SASA an 85% und die Bestimmungen zur Einschulung an 100% der Schulen vorhanden waren.

In diesem Zusammenhang ist auch die Ausbildung der Lehrer, besonders für die Vorstufe R, nicht zu vernachlässigen. Bei einem 2001 durchgeführten *nationwide audit* besaßen bspw. 70% keine adäquaten pädagogischen Qualifizierungen (DEPARTMENT OF EDUCATION 2001).[130] Gerade aber auch die Eigeninitiative und das Vorbild eines engagierten Schuldirektors und Schulmanagementteams haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Ergebnisse einer Schule, wie die Studie von CHIKOKO, NAICKER und MTHIYANE (2015) am Beispiel von Umlozi, einem *township* in der Nähe von Durban zeigt. Gleichzeitig sind diesen Einflussmöglichkeiten, gerade wegen der Vielschichtigkeit der Aufgaben, aber auch Grenzen gesetzt (BUSCH 2010; NOVEMBER, ALEXANDER und VAN WYK 2010). Ebenso beeinflussen auch die Spracheneinstellungen der jeweiligen Schuldirektoren die SGBs und die Sprachenpolitik an den jeweiligen Schulen (siehe Kapitel 7.4), insbesondere wenn der Schuldirektor einen dominanten Führungsstil besitzt und der SGB mit dem Lehrerkollegium über keine sehr ausgeprägte Position verfügt. Bisweilen haben Schuldirektoren sehr negative Auffassungen

[130] MARGETTS und PHATUDI (2013: 44 - 48) untersuchten deshalb die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Lehrern, Schuldirektoren, Eltern und Kindern und deren Einflüsse auf eine erfolgreiche Vorstufe R.

gegenüber den Bantusprachen und teilweise auch gegenüber CA, indem diese das Ideal der „reinen" Standard-Variante einer jeden Sprache vor Augen haben.

> „The teacher's deficit view of the use of learner's African language resources is clear in her characterisation of codeswitching as 'laps[ing] into their languages.' As in the primary school, use of African languages is viewed as a practice to be avoided if one wants to be perceived as highly proficient in English" (MAKOE und MCKINNEY 2014: 667).

Als eine weitere große Herausforderung des südafrikanischen Bildungssystems bzw. der Lehrerausbildung stellt sich die nicht oder nur sehr marginal existente Ausbildung der Lehrer hinsichtlich der Verwendung einer Fremdsprache als Unterrichtssprache dar, anders als sich dies bspw. in Deutschland mit der sehr elaborierten Situation des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache (DaF) zeigt (PROBYN 2001: 252). Die Situation in Südafrika verstärkt sich v. a. noch vor dem Hintergrund, da spätestens ab der *Intermediate Phase* ca. 80 - 90% der südafrikanischen Schüler eine Fremdsprache als Unterrichtssprache haben (HOWIE, VENTER und VAN STADEN 2008: 553). Auch die *long lasting legacy* des *moedertaalonderwys* durch den *Bantu Education Act* und dessen Auswirkungen auf die dadurch sehr negativen Spracheneinstellungen vieler Eltern gegenüber der Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache führt bis heute dazu, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Eltern ihre Kinder an den sogenannten früheren *Model C*[131]-Schulen anmelden, da deren Ausstattung ungleich besser war bzw. ist und diese Englisch als Unterrichtssprache verwenden (BEUKES 2009: 45 - 46).

Die 2007 durchgeführte und 2010 vom DBE veröffentlichte Studie *„The status of the LoLT in South African public schools"* zeigt indes durchaus ein differenzierteres Bild, so dass detailliertere Analysen und Interpretationen notwendig sind. Von 1998 bis 2007 fiel bspw. der Anteil der in Englisch unterrichteten Kinder in Klassenstufe 1 von 31,7% auf 21,8%, wohingegen der Anteil von isiZulu von 17,0% auf 23,4% anstieg und dadurch die häufigste Unterrichtssprache in der 1. Klassenstufe in Südafrika ist. Afrikaans stieg im gleichen Zeitraum von 5,1% auf 9,5% stark an, alle anderen Sprachen veränderten sich lediglich um 1% bis 2%, wobei Siswati von 0,0% auf 2,1% anstieg, also auch eine der seltener eingesetzten Bantusprachen von der LiEP profitierte. Dieses Muster besteht nahezu identisch für die 2. Klassenstufe mit lediglich etwas höheren Werten für Englisch. In der 3. Klassenstufe sind die Englisch-Werte dann erheblich höher, der Trend bleibt aber bestehen, da 40,9% der Schulen 1998 Englisch als Unterrichtssprache verwendeten und dieser Anteil bis 2007 auf 27,7% sank. Ab der 4. Klassenstufe erfolgte der Unterricht 2007 bei 79,1% der Schüler in Englisch und bei 12,3% in Afrikaans, so dass nur noch bei 3,1% isiXhosa und bei 1,5% isiZulu die Unterrichtssprache ist. Interessant ist, dass isiXhosa nun die am häufigsten verwendete Bantusprache der Klassenstufen 4 - 12 bleibt und isiZulu mit ca. 1% nahezu identische Werte wie bspw. Sepedi oder Xitsonga in der 12. Klassenstufe besitzt. Für die gesamte *Foundation Phase* ist demnach die dominierende Stellung von Englisch nicht mehr vorhanden, die sie aber für alle anderen Klassenstufen nach wie vor besitzt.

[131] Diese entstanden bereits 1992 und durften offiziell nicht-weiße Schüler aufnehmen. Da deren Finanzierung nur teilweise staatlicherseits erfolgte, erhoben diese Schulen Schulgebühren und bildeten damit den Ursprung einer vermehrten Privatisierung (JUNGE 2017: 412; FISKE und LADD 2004: 50 - 51).

Des Weiteren offenbarte dieser Bericht, dass lediglich ca. 5 % der Schüler in der *Foundation Phase* neben der Unterrichtssprache noch eine weitere Sprache in einem Unterrichtsfach erlernen, obwohl dies durch das C2005 so vorgesehen war. Vor dem Hintergrund des ab der 4. Klassenstufe zu über 90 % in Englisch und Afrikaans stattfindenden Unterrichts, erschwert dies den Übergang von der *Foundation* zur *Intermediate Phase* (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2010: 20).

In Südafrika gab es 2007 insgesamt 6.000 *single medium schools*, wobei die Anzahl der Schulen mit englischer Unterrichtssprache von 1998 stark anwuchs und 4.342 Schulen im Jahr 2007 umfasste, was insgesamt etwa 17 % aller südafrikanischen Schulen bedeutet. Bei den Bantusprachen gab es lediglich vereinzelt einen Anstieg der *single medium schools* zu verzeichnen, so kam es bei isiZulu zu einer Verdoppelung von 20 auf 41, bei Setswana von 4 auf 22 und bei Xitsonga von 1 auf 24 Schulen, allerdings erfolgten diese Veränderungen von einer sehr geringen Basis aus. Demgegenüber verschwand bspw. Sesotho von 22 auf 0 Schulen vollständig. 51 % aller Schulen waren 2007 *parallel medium schools* und dabei meist mit der Kombination Englisch und isiXhosa (17 %) oder Englisch und isiZulu (14 %). Bei den etwa 2.300 *parallel medium schools* die Afrikaans als Unterrichtssprache anboten, erfolgte dies nahezu ausschließlich in Kombination mit Englisch und lediglich äußerst vereinzelt gab es Kombinationen von Afrikaans mit einer Bantusprache, wie bspw. Afrikaans und isiXhosa, wobei diese Kombination bereits mit nur sechs Schulen sogar die häufigste Variante bildete (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2010: 27). Etwa 6.500 Schulen waren 2007 sogenannte *transitional schools*, d. h. in der *Foundation Phase* eine *parallel medium* und ab der *Intermediate Phase* eine *single medium school* mit i. d. R. Englisch als Unterrichtssprache.

> „Education means the acquisition of knowledge, but Education means primarily learning English for many Africans in the so-called Anglophone Africa. […] The curriculum which is hidden by having children study in a language they do not master is to have them look down on their own culture and to tell them that they are stupid when they do not understand what the teacher is trying to convey. […] At a point in time it was common knowledge that men and whites were more intelligent than women and blacks. This is not common knowledge any more“ (BROCK-UTNE 2010: 641 - 642).

Abgesehen von einer Vielzahl an direkten Rahmenbedingungen des Bildungssystems, also durch das DBE beeinflussbare und veränderbare Faktoren, wie u. a. die mangelhafte Quantität und Qualität der Lehrmaterialien,[132] die generelle Ausstattung der Schulgebäude,[133] die Art und Weise der

[132] HEUGH (2013: 225) merkt aber auch an, dass gerade viele Schulbücher und Materialien in den Bantusprachen auf hochwertigem Papier gedruckt und dadurch teuer waren. Da die Zuständigkeit für eine sichere Aufbewahrung bei den jeweiligen Lehrern lag, verweigerten diese bisweilen den Schülern die Materialien zum Lernen mitzunehmen oder verwendeten diese sogar sehr selten im Unterricht.

Lehrerausbildung,[134] die jeweiligen Klassengrößen, das Schulmanagement oder auch die Auswahl der Unterrichtssprache, beeinflussen auch sehr viele sozio-ökonomische Aspekte die Ergebnisse des südafrikanischen Bildungssystems (SPAULL 2013: 437, siehe Abbildung 33).



Abb. 33: Klassenraumsituation an einer Grundschule in Mamelodi, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2008.

Dies sind u. a. Unter- bzw. Mangelernährung, aber auch verschiedene Erkrankungen wie Malaria oder auch die Auswirkungen der HIV/AIDS-Pandemie. Darüber hinaus beeinflusst allerdings auch die familiäre Situation die Bildungsergebnisse der Schüler nachhaltig, da sehr viele Kinder ohne Eltern bzw. ohne Vater aufwachsen. Auch häusliche Gewalt ist dabei ein nicht zu vernachlässigender Faktor, ebenso wie die Tatsache der nicht oder nur sehr marginal vorhandenen Literatur in den von Armut

[133] So führt u. a. der Bericht *Infrastructure Norms and Standards Report* von 2016 die getroffenen Maßnahmen auf, die v. a. Sicherheit, Gesundheit und eine grundlegende Infrastruktur etablieren sollen. In diesem Rahmen wurden bspw. 608 Schulen mit Toiletten ausgerüstet oder 154 Schulen erhielten eine Wasserver- und -entsorgung. Dennoch sind nach wie vor 897 Schulen mit Grubenlatrinen aufgeführt und durch die aktuelle Dürre in Limpopo versiegen viele Quellen. Auch die Anzahl der Toiletten erfüllt in Limpopo nicht die staatlicherseits vorgegebenen Minimalnormen (LIMPOPO DEPARTMENT OF EDUCATION 2016). Mit Hilfe der *Accelerated Schools Infrastructure Delivery Initiative* (ASSIDII) liegt der Fokus des DBE besonders auf einer Verbesserung der baulichen Infrastruktur (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017). Dies verdeutlicht bereits die nach wie vor bestehenden Herausforderungen hinsichtlich einer schulischen Basisausstattung, neben den in Kapitel 1.4 erwähnten Protesten und Unruhen in Limpopo durch die viele Schulen zerstört wurden.

[134] BERTRAM (2006: 12) untersuchte 153 *Bachelor of Education (Honours)* Studenten, von denen lediglich ⅛ als sinnentnehmende unabhängige Leser galten.

geprägten Haushalten.[135] Das elterliche bzw. das mütterliche Bildungsniveau, wie auch das Vorhandensein oder eben der Absentismus einer häuslichen Lesekultur, haben Auswirkungen auf die frühe Sozialisation und Entwicklung von Sprachkompetenzen der Kinder (POTGIETER und SOUTHWOOD 2016: 89; FLEISCH 2008: 60 - 64). Verschiedene Studien zeigten sehr anschaulich die Herausforderungen der frühkindlichen Bildung, indem bspw. nur etwa ⅓ der 5- bis 6-jährigen Kinder überhaupt in der Lage ist, ein Buch richtig zu halten und 40% der untersuchten Kinder aus *townships* nie etwas in ihrem Elternhaus vorgelesen bekamen (PRETORIOUS und NAUDÉ 2002: 444 - 445). Zusätzlich gibt es allerdings auch eine Vielzahl an Aspekten, die ihren Ursprung in der *long lasting legacy* der Apartheid haben, wie bspw. eine unzureichende Disziplin und das Vorhandensein von Gewalt sowohl der Schüler untereinander als auch durch die Lehrer, da, wie Kapitel 5.3 veranschaulichte, die Konflikte der Apartheid auch und gerade in den Schulen stattfanden. Da die beiden Schülergruppen innerhalb des bimodalen südafrikanischen Bildungssystems von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden und es diesbezüglich nur wenige gemeinsame Aspekte gibt, kann zur Verbesserung des Bildungssystems keine einheitliche Strategie erfolgreich sein, sondern je nach Schulsituation müssen individuelle Lösungen auf dem Mikro-Level zur Anwendung kommen (SPAULL 2013: 440 - 444). Einige der Bestandteile haben einen klaren sozio-ökonomischen Ursprung, wie bspw. der Schulabschluss der Eltern, der Besitz eines Computers bzw. von Büchern oder regelmäßige Mahlzeiten am Abend. Andere Kriterien sind durch das DBE beeinflussbar wie bspw. das Vorhandensein eines eigenen Schulbuches oder die Lehrerausbildung (siehe auch Abbildung 36). Gerade das ECD spielt dabei auch eine große Rolle, da dies für Kinder aus prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen meist nur eine Kinderbetreuung und keine Vorschule darstellt (siehe Abbildungen 34 und 35). Die verwendeten Lehrmethoden der Lehrer haben in diesem Zusammenhang ebenfalls eine große Bedeutung (FLEISCH 2008: 134 - 137).

[135] Eine geographisch extrem ungleiche Verteilung der wichtigsten drei Buchhandelsketten in Südafrika erschwert auch den Erwerb von Büchern außerhalb von urbanen Räumen. Im Wesentlichen konzentrieren sich die Filialen auf drei Provinzen, da 87 Filialen in Gauteng, 68 in *Western Cape* und 42 in KwaZulu-Natal vorhanden sind, aber bspw. lediglich 12 in Limpopo oder 14 in *North West*. Da zudem auch die Verteilung von öffentlichen Bibliotheken sehr ungleich ist, wird diese Situation weiter verschärft. So kommt bspw. auf etwa 7.800 Personen in *Western Cape* eine öffentliche Bibliothek, aber in Limpopo nur eine auf 112.000 Menschen (MÖLLER 2014: 75 - 78).



Abb. 34: ECD-Centre in der Nähe von Rustenburg, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013.



Abb. 35: Als Vorstufe R angegliederte ECD-Betreuung einer Grundschule in Zeerust, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2013.

Während der im März 2017 stattgefundenen *National Teaching Awards Ceremony* erklärte, Präsident Zuma erneut *Corporal Punishment* zu einer illegalen und nicht hinzunehmenden Praktik an südafrikanischen Schulen. Obwohl unter *Section* 10 des SASA verboten und dadurch ein Straftatbestand (SOUTH AFRICAN GOVERNMENT NEWS AGENCY 2017; DEPARTMENT OF EDUCATION 1996), findet dies nach wie vor häufig an vielen Schulen statt, genauso wie der Autor die körperliche Bestrafung in allen drei Provinzen sowohl in urbanen als auch in ländlichen Schulen erlebte. Eine Vielzahl ehemaliger dysfunktionaler Schulen, insbesondere diejenigen die während der Apartheid aus Protest oder wegen fehlender Sicherheit den Unterricht bzw. den gesamten Schulbetrieb einstellten, sind auch heute noch häufig dysfunktionale Schulen oder Schulen mit einem Konglomerat an Problemen (SPAULL 2013: 437). Neben der körperlichen Gewalt ist auch die sexuelle Gewalt an südafrikanischen Schulen nach wie vor vorhanden, deren Existenz wird aber oftmals versucht zu verschweigen. Die Untersuchung von MASEHELA und PILLAY (2014) gibt einen guten Einblick in die gesellschaftliche Bewältigung von sexueller Gewalt an Schulen in Limpopo und verweist auf verschiedene Ebenen der Stille, zum einen die der Eltern, durch eine „Kompensation" mittels Geld oder Nutztiere, oder zum anderen die der Schulen bzw. Schuldirektoren, die durch den Vorfall diskreditiert würden und demnach eine stille und „einvernehmliche" Lösung anstreben. Nur sehr selten bekommen die missbrauchten Kinder anschließend eine psychologisch angemessene Betreuung. Auch wenn im *„Employment of Educators Act No. 76"* von 1998 jede sexuelle Beziehung eines Lehrers zu Schülern zwingend zur Entlassung und eine Vergewaltigung entsprechend des *„South African Council for Educators Act No 31"* von 2000 zu einem lebenslangen Berufsverbot führt (DEPARTMENT OF EDUCATION 2000b; 1998), so ist die Implementierung ähnlich problematisch, wie die des Verbotes von *corporal punishment* (PRINSLOO 2005). Insgesamt herrscht innerhalb des Bildungssystems eine gesellschaftlich persistente Diskriminierung von Mädchen und Frauen als Schülerinnen, aber auch als Lehrerinnen und sogar Schuldirektorinnen vor, die u. a. in der sehr patriarchal organisierten Gesellschaft begründet ist und auch durch die *long lasting legacy* der Gewalt an Schulen aus der Apartheid begünstigt wird, auch wenn dies seit 1997 durch den „*Gender Equity Task Team* (GETT) *Report*" bekannt ist (DE LANGE und MITCHELL 2014: 585; MESTRY und SCHMIDT 2012: 537; MSIBI 2012: 523; CHISHOLM 2001: 392).



Abb. 36: Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems
Quelle: Michael M. Kretzer

6.4 Nationale und internationale Evaluationsstudien

Südafrikas erste Teilnahme an einer internationalen Evaluationsstudie erfolgte 1999 gemeinsam mit 18 afrikanischen Staaten. Im Rahmen der UNESCO *Education For All* (EFA)-Strategie, sollte das *Monitoring Learning Achievement* (MLA) erstmals 1992 die Qualität der beteiligten Bildungssysteme anhand der Klassenstufe 4 evaluieren (GRAVEN 2014: 1044; KANJEE und SAYED 2013: 462; FLEISCH 2008: 10). Im Vergleich zu den anderen afrikanischen Staaten waren die südafrikanischen Ergebnisse v. a. im Bereich *numeracy* äußerst unbefriedigend, aber auch in den Bereichen *literacy* und *life skills* bestand erhebliches Verbesserungspotential. Genauso waren 1999 die Ergebnisse der TIMSS-Studie für Südafrika sehr schlecht und beeinflussten die curricularen Debatten, welche wiederum zu den in Kapitel 6.2 erwähnten Reformen führten (RAMATLAPANA und MAKONYE 2012: S8). In diesem Zusammenhang wird auch auf die häufig etwas vernachlässigte oder doch zumindest nicht ausreichend berücksichtigte historische Last der Apartheid für das südafrikanische Bildungssystem hingewiesen.

> „Similarly, no country shares our recent apartheid history that systematically disempowered people politically, economically, socially and educationally. […] Most

> studies, I have argued, are not sufficiently concerned with the impact of apartheid in terms of its promotion and entrenchment of dispositions of compliant, passive and dependent learners, teachers and citizens" (GRAVEN 2014: 1048).

Daran anschließend nahm Südafrika an den drei großen internationalen vergleichenden Evaluationsstudien, PIRLS, SACMEQ und TIMSS teil. Ansonsten gab und gibt es eine Vielzahl an nationalen Vergleichsstudien, wie die *„National School Effectiveness Study"* (NSES) in den Jahren 2007 - 2009 für die Klassenstufen 3 - 5 und seit 2011 die jährlich stattfindenden ANA-Evaluationsstudien. Auffallend an der Vielfalt dieser Evaluationsstudien sind die durchweg eher negativen Ergebnisse, die auf einen erheblichen Optimierungsbedarf innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems hindeuten, obgleich es, wie in Kapitel 6.1 und 6.2 dargestellt, seit 1994 durchaus sehr viele Investitionen und Reformen gab, so perpetuieren sich dennoch die, in Kapitel 6.3 gezeigten, gesamtgesellschaftlich vorhandenen sozio-ökonomischen Gegensätze mit den daraus folgenden schlechten Ergebnisse bei diversen Evaluationsstudien (CHISHOLM 2012: 98). Dazu trägt auch die nur unzureichende Umsetzung der Sekundarschulpflicht bei, da nach WOLHUTER (2014) lediglich 70% einer Alterskohorte die Sekundarschule besuchen. Trotzdem können auch in einem prekären sozio-ökonomischen Umfeld gut funktionierende Schulen existieren, dies hebt die Bedeutung des Mikro-Levels eines motivierten Schulmanagements, Schuldirektors und individueller Lehrer gegenüber den vorgegebenen Strukturen durch das Makro- und Meso-Level hervor. Als ein weiterer und bis in die Gegenwart nachhaltig negativ beeinflussender Faktor ist der Umgang mit Evaluationen bzw. Inspektionen, da diese für schwarze Lehrer seit der Apartheid mit einem Stigma behaftet sind.

> „[I]nspection in black schools was characterized by bureaucratic control and in white schools by a light advisory function. […] Towards the end of the 1980s, in the context of widespread resistance against apartheid authorities in schools, inspectors and subject advisors were routinely and often violently cast out of African schools when they attempted to set foot there, and teachers refused any form of evaluation of their own work and that of their schools. In the process, the entire inspectorate and function of inspection in black South African schools became dysfunctional" (CHISHOLM und CHILISA 2012: 384).

Eine Kritik erfolgt auch an der zunehmenden Verdichtung und Häufigkeit von internationalen und nationalen Evaluationen. Diese Kritik ist bisweilen grundsätzlicher Natur, da es dadurch zu einem reinen Lernen für bestimmte Tests kommen kann oder auch nur eine verkürzte Darstellung des Bildungssystems erfolgt, da lediglich ein Fach oder ein Teilbereich zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Test vorgesehen ist. Diese „terminal performance" durch lediglich stichprobenartige Tests von Schulen und Schülern kann für die weniger guten Schüler und auch Lehrer sehr stressige und deprimierende Folgen haben (CHISHOLM und WILDEMANN 2013: 93 - 94; JANSEN 2005: 376).

> „However one measures learner performance, and at whichever grade one chooses to test, the vast majority of South African primary school learners are significantly below where they should be in terms of the curriculum, and more generally, have not reached a host of normal literacy and numeracy milestones" (SPAULL 2013: 437).

Durch den *Action Plan to 2014: Towards the Realisation of Schooling 2025* rücken alle Evaluationen noch einmal stärker in den Fokus, da dieses Dokument des Bildungsministeriums langfristige Ziele in fünf Jahresabständen festlegt und v. a. mittels ANA, aber auch NSC, TIMSS und SACMEQ die zukünftige Entwicklung statistisch erfassen will (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2012a). KANJEE und SAYED (2013: 9) nennen dies die Etablierung eines "assessment-based accountability regime".

6.4.1 Annual National Assessment (ANA)

Das öffentliche Schulwesen in Südafrika besitzt eine lange Tradition der Transparenz hinsichtlich der jeweiligen Abschlussraten, da bspw. eine Veröffentlichung in den jeweiligen regionalen Zeitungen erfolgt und der Gesellschaft als Indikator für die Qualität einer Schule dient (BOTHA 2002: 365).

Im Jahr 2008 gab es mit den sogenannten ANAs erstmals flächendeckende nationale Tests in den Klassenstufen 1 bis 6 und 9, welche dann ab 2011 jährlich stattfanden. Für das südafrikanische Bildungssystem stellt dies eine völlig neuartige Form von standardisierten nationalen Tests dar, die davor seit 1918 nur das NSC als nationales vergleichendes Examen bildete (siehe Abbildung 37). Besonders die andauernden relativ schlechten Ergebnisse bei internationalen Evaluationsstudien und die generelle Umstrukturierung durch die Einführung von CAPS, erhöhten den Druck auf häufigere nationale Evaluationsstudien (CHISHOLM und WILDEMAN 2013: 90). Denn trotz einer gleichmäßigeren Mittelverteilung auf dem Meso-Level, der Befreiung von Schulgebühren für Schulen in prekären sozio-ökonomischen Gebieten, die (flächendeckende) Einführung von Klassenstufe R, einer verbesserten Lehrerausbildung durch ACE, einer höheren Anzahl von *Bachelor of Education*-Lehrern und einer Verbesserung der Schulinfrastrukturen sind die Ergebnisse nicht dementsprechend verbessert (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2011). Dies bildete die Grundlage und Rechtfertigung der Einführung des ANA, mit einer gleichzeitigen Festlegung von nationalen Zielen. Ebenso entwickelten die nationalen und provinziellen Bildungsministerien Pläne zur Verbesserung von *literacy* und *numeracy* in ihren jeweiligen Provinzen mit den dort spezifischen Herausforderungen. In *Western Cape* führte dies in Kooperation mit dem *Cape Teaching Institute* u. a. zu mehr *multi-grade*- und *multi-lingual*-Unterricht, in Gauteng enthielt bspw. die *Gauteng Primary Literacy and Mathematics Strategy* (GPLMS) als Kern die bessere Bereitstellung von Materialien, Unterrichtsplänen, mehr Training und kontinuierliches Mentoring von Lehrern. Gerade die Konzentration auf die nationalen Evaluationen von ANA, aber auch den NSC, verleitet Schulen und Lehrer dazu Schüler besser zu bewerten und zu motivieren „leichtere" Schulfächer als Prüfungsfächer zu wählen und sogar tendenziell schwächere Schüler die Klassenstufe 11 wiederholen zu lassen, so dass diese nicht die veröffentlichten NSC-Ergebnisse negativ beeinflussen können (MOTALA, DIELTIENS und SAYED 2009: 258). Dies führt dazu, dass in einer ungleichen Gesellschaft wie in Südafrika diese Häufung an Evaluationsstudien kontraproduktive Folgen hervorruft (CHISHOLM und WILDEMAN 2013: 94).



Abb. 37: NSC in Geographie, Sekundarschule in Zeerust, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2013.

Bereits 2007 kamen 80% aller südafrikanischen Erstsemesterstudenten von lediglich 20% der Sekundarschulen und 80% aller Sekundarschulen haben nur einen Anteil von 20% an allen Erstsemestern (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017: 25; KANYEE und SAYED 2013: 448). Diese Verteilung ist ein klarer Ausdruck des bimodalen Bildungssystems in Südafrika. Nach wie vor bestehen diese Gegensätze und das DBE bezeichnet sie als *unacceptably high*, obgleich in den letzten Jahren immerhin eine Verringerung eingetreten ist, da 2015 erstmals von den 20% der besten Schulen nur noch 49% der Bachelor-Erstsemester kamen. Der *„Examination Report 2016"* des DBE über die Ergebnisse des NSC führt erkennbare große Fortschritte auf, so gab es bspw. in den 1990er Jahren lediglich 275.000 erfolgreiche Absolventen, nun aber bereits über 400.000 und 2016 sogar einen neuen Rekord an NSC-Examinierungen (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017: 23 - 29), so dass zugleich der Anteil der 25-Jährigen mit einem NSC-Abschluss von 39% in 1995 auf 58% in 2015 anstieg. Auffallend ist auch die Entwicklung des Schulfachs *Home Language*, da Englisch die geringste Erfolgsquote mit 94,1% aufweist, gefolgt von Afrikaans. Alle Bantusprachen haben nicht nur stark steigende Schülerzahlen als NSC-Abschlussfach, sondern auch höhere Abschlussquoten zwischen 98,8% und 99,9%, dabei hat isiZulu die seit 2013 bestehende Spitzenposition weiter ausgebaut (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017: 48). Die dabei vorliegenden extremen regionalen Gegensätze werden auf Distrikt-Ebene deutlich, so bestehen 92,7% aller Schüler im Overberg-Distrikt in *Western Cape* ihr NSC, aber nur lediglich 44,7% im Lusikisiki-Distrikt in *Eastern Cape* (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017: 68 - 70).

Viele Lehrer benannten eine kaum ausgeprägte Lesekultur und sprachliche Hindernisse durch die englische Testsprache als wesentliche Erklärung für die mitunter unbefriedigenden Ergebnisse, genauso wie die teilweise schlechte Terminierung des ANA im 3. *Term* eines Schuljahres, wenn noch nicht alle Lehrinhalte behandelt wurden (GRAVEN und VENKAT 2014: 304 - 306; ALEXANDER 2012: 5). Teilweise beklagten Lehrer auch die hohen Materialkosten der Schulen für das Kopieren des über 20 Seiten umfassenden ANA-Tests und die administrative und pädagogische Vor- und Nachbereitung des ANA, dies bestätigten auch viele Lehrer dem Autor während der Durchführung der Datenerhebung im Rahmen der Dissertation an vielen Schulen v. a. in Limpopo, aber teilweise auch in *North West* und Gauteng.

Bereits beim ersten ANA zeigten sich die grundlegenden und bis heute gültigen Problematiken, auch wenn es in einigen Bereichen durchaus positive Entwicklungen gab, so zeigen die Tests doch durchweg das relativ niedrige Niveau bei *literacy*, aber v. a. auch bei *numeracy* auf. Besorgniserregend ist zudem das auffallende Absinken der Ergebnisse von Schulstufe zu Schulstufe, so dass CHISHOLM (2012: 98) zu folgendem durchaus vernichtenden Urteil kommt.

> „On the whole, children simply did not understand what they were being asked, and are clearly not learning the elementary skills of reading, writing and counting."

In seiner *State of the Nation Address* von 2010 gab Präsident Zuma für den ANA 2014 eine Zielerreichung von 60 % vor, welche beinhaltete, dass bei allen im GET-Band liegenden und im ANA getesteten Klassenstufen, also Klassenstufen 3, 6 und 9, keine durchgehende Verschlechterung mehr vorhanden sein soll (SOUTH AFRICA GOVERNMENT 2010). Auf Grund dessen wird im Wesentlichen auf die Ergebnisse des Ende 2014 veröffentlichten ANA-Reports Bezug genommen und nur an wenigen Stellen andere ANA-Ergebnisse betrachtet. Während die beiden ersten Klassenstufen in Mathematik das Ziel 2014 erreichten und es auch in fast allen Klassenstufen im Vergleich zu 2012 und 2013 Verbesserungen gab, so fällt die Stagnation auf einem extrem schlechten Wert von 11 % für die Klassenstufe 9 auf. Im Vergleich dazu sieht die Situation für das Schulfach HL erheblich besser aus, da sich in diesem Fach die Situation in allen evaluierten Klassenstufen in den letzten Jahren im nationalen Durchschnitt verbesserte. Des Weiteren liegen auch insgesamt die Werte näher an der 60 %-Zielmarke bzw. ist diese von drei Klassenstufen bereits übertroffen, lediglich die 9. Klassenstufe verfehlt das Ziel mit 48 % deutlich (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014: 41 - 42).

Bei einem Blick auf die provinziellen Ergebnisse nimmt Gauteng im Fach Mathematik mit 73,9 % in der 1. Klassenstufe den Spitzenplatz ein, wohingegen Limpopo mit 62,8 % den letzten Platz belegt. *North West* ist mit 64,4 % ähnlich schlecht wie *Eastern Cape* mit 64,5 % und befindet sich auf dem vorletzten Platz. Dieses Muster wiederholt sich im Wesentlichen für alle Klassenstufen, wobei sich dies im Fach *Home Language* erheblich anders darstellt. Wie nahezu immer findet sich Gauteng mit 59,8 % für die 5. Klassenstufe auf dem ersten Platz wieder, aber diesmal ist bspw. *North West* mit 58 % bereits an dritter Stelle und sogar Limpopo mit 53,2 % an 7. Position und lässt mit *Eastern Cape* und *Northern Cape* zwei Provinzen hinter sich, wobei die Position für Limpopo allerdings beim ANA

eine Ausnahme darstellt. Extrem alarmierend sind dagegen die Werte für Mathematik in der 9. Klassenstufe, da in Limpopo lediglich 9% der Schüler die Aufgaben erfolgreich lösen können, *North West* findet sich hier mit 13,3% wie bei allen Mathematik-Evaluationen im unteren Mittelfeld wieder und Gauteng erreicht mit 15,9% diesmal nach *Western Cape* mit 17% nur die 2. Position. Auffallend ist somit das fast immer schlechte Abschneiden von Limpopo in allen Klassenstufen sowohl in Mathematik als auch in *Home Language* und die weitgehend immer verhältnismäßig gute Platzierung von Gauteng, dagegen befindet sich *North West* in Mathematik durchaus auch in der unteren Gruppe, in *Home Language* dagegen eher im oberen Mittelfeld bzw. bisweilen sogar in der Spitzengruppe (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014). Sehr interessant ist zudem die Tatsache, dass sowohl für Mathematik als auch für *Home Language* in allen Provinzen und in allen Klassenstufen Mädchen bessere Ergebnisse erzielen als Jungen (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014: 85 - 89). Sehr bedauerlich ist aber, dass die jeweiligen ANA-Veröffentlichungen zwar detaillierte Informationen aller Distrikte der neun Provinzen zeigen, aber die Daten aller elf offiziellen Sprachen als *Home Language* lediglich national vorliegen und keine detaillierteren Informationen enthalten sind (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2014: 91). Auffallend ist hierbei die Spitzenposition von Afrikaans mit 61,1%, wobei aber sowohl Englisch mit 59,4% als auch bspw. isiZulu mit 58,7% oder Tshivenda mit 58% ungefähr die gleichen Ergebnisse aufweisen.

Neben den ANA-Evaluationen erfasst das DBE auch die jährlichen Abschlussraten der NSC-Prüfungen, die in den letzten sechs Jahren jeweils über 70% betrugen und 2016 auf 72,5% gegenüber 70,7% in 2015 angestiegen sind. Besorgniserregend bleiben indes die extremen Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Provinzen und auch innerhalb der Provinzen, neben den insgesamt sehr bimodalen Ergebnissen. Während die besten Provinzen wie *Free State* mit 88,2%, *Western Cape* mit 86%, Gauteng mit 85,1% oder auch *North West* mit 82,5% deutlich über dem Durchschnitt liegen, so sind die schlechten Provinzen wie Limpopo mit 62,5% und *Eastern Cape* mit 59,3% weit abgeschlagen und verdeutlichen eingehend die immensen Diskrepanzen des südafrikanischen Bildungssystems (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017). Auffallend ist ebenso die Zunahme dieser Gegensätze, da 2012 Gauteng mit 83,9% Spitzenreiter und *Eastern Cape* mit 61,6% letzter war, so dass sich dieser Abstand erheblich vergrößert hat (WOLHUTER 2014: 20). Diese Abschlussraten des NSC sind auch durch die geographische Lage, die Schulgebühren, das Schüler-Lehrer-Verhältnis und das durchschnittliche Einkommen der Lehrer mit beeinflusst (YAMAUCHI 2011: 147). TAYLOR und VON FINTEL (2016: 78 - 83) errechnen zudem eine positive Korrelation von der Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache und den Englisch-Kompetenzen in der *Intermediate Phase*.

6.4.2 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

Abgesehen von der eingangs erwähnten überwiegend sehr schlechten südafrikanischen Platzierung im Rahmen der MLA-Evaluierungsstudie und dort insbesondere im Bereich *numeracy*, so belegte

bspw. Südafrika den letzten Platz, auch wenn häufig eine Verzerrung zugunsten „westlicher“ Schüler angeführt wird, so war Südafrika auch im afrikanischen Vergleich sehr schlecht (PRETORIUS 2002: 172). Die Entwickler der TIMSS-Studie haben nicht den hauptsächlichen Fokus auf einen Vergleich zwischen sehr unterschiedlichen Bildungssystemen gelegt, so ist dies jedoch genau der Aspekt, der in der Öffentlichkeit und auch bei den jeweiligen Entscheidungsträgern am nachhaltigsten bestehen bleibt.

> „The fact that South Africa came last in TIMSS 1999 is largely what is remembered and quoted. Much less attention is given to what learners know or do not know in mathematics and science, and why the performance was poor” (REDDY 2005: 67).

In der TIMSS-Studie 1999 belegte Südafrika mit durchschnittlichen Werten von nur 300 Punkten lediglich den letzten Platz (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY 1999) und zeigte dadurch auch die sehr starke Korrelation von sozio-ökonomischen Faktoren und den TIMSS-Ergebnissen. Als einziger Staat mit weniger als 400 Punkten erreichten immerhin 1,3 % der Schüler die Spitzengruppe *Advanced* (über 625 Punkte), gleichzeitig schafften 61 % aller Schüler weniger als 400 Punkte und sogar 33 % der Schüler blieben unter 325 Punkte (REDDY, ISDALE, JUAN, VISSER, WINNAAR und ARENDS 2016). Dies verdeutlicht erneut die extreme Diskrepanz und Heterogenität. Auf der provinziellen Ebene gehört dabei Gauteng mit *Western Cape* und Mpumalanga zu den besten Provinzen und erneut Limpopo, *Eastern Cape* und auch *North West* zu den schlechtesten, v. a. in Limpopo erzielten 76 % der Schüler keine 400 Punkte. Der sozio-ökonomische Einfluss wird dabei auch erkennbar, da Schulen ohne Schulgebühren im Durchschnitt lediglich 344 Punkte erreichten, mit Schulgebühren hingegen 445 Punkte.

Die TIMSS-Studie verwendet die jeweiligen nationalen Curricula und erklärt anhand dessen, ob Schüler in einem Bildungssystem gut oder eher schlechte Resultate erreichen. Des Weiteren setzt die Studie das Vorhandensein einer entsprechenden Infrastruktur an den jeweiligen Schulen voraus, wobei es, wie bereits bemerkt, große Unterschiede im Hinblick auf das Vorhandensein von Wörterbüchern, eine Möglichkeit zur schulischen Vor- und Nachbereitung oder eines Taschenrechners bzw. Computers gibt (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY 2000: 240), daher ist es wichtig auch den Einfluss der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) als Entwickler dieser Studie zu sehen, so dass durchaus die Möglichkeit eines US-amerikanischen *bias* zu berücksichtigen ist (REDDY 2005: 68). In der TIMSS-Studie 2011 war Südafrika mit 332 Punkten in *Science* das zweitschlechteste Land von 45 teilnehmenden Staaten, lediglich Ghana war mit 306 Punkten erkennbar schlechter, in Mathematik erreichte Südafrika hingegen 352 Punkte und ließ mit Ghana (331 Punkte) und Honduras (338 Punkte) zwei Teilnehmer hinter sich (REDDY, VAN DER BERG, VAN RENSBURG, und TAYLOR 2012). Dagegen blieb Südafrika in der TIMSS-Studie 2015 in Mathematik mit nun 376 Punkten sehr knapp hinter Marokko (378), Saudi-Arabien (384) oder Jordanien (389) und deutlich vor Kuwait (354) auf dem vorletzten Rang (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY 2015). Wie bei allen südafrikanischen Evaluationsstudien, so erreichen auch bei TIMSS 2015 die Mädchen mit 384

Punkten höhere Werte als die Jungen mit 368 Punkten. In *Western Cape* sprechen zudem 64 % die Testsprachen Afrikaans und Englisch meistens auch zu Hause, wohingegen dieser Wert in Limpopo mit 15 % und in *North West* mit 18 % deutlich niedriger ausfällt. Gemeinsam mit den schlechteren sozio-ökonomischen Gegebenheiten dieser beiden Provinzen gegenüber *Western Cape* liefert dies bereits einen Erklärungsansatz für die großen Unterschiede bei TIMSS 2015.

Interessant sind bei TIMSS 2015 und auch bei PIRLS 2011 die zusätzlich erfassten sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, so berichten immer (!) weniger als 50 % der Eltern in allen Provinzen die statistisch erfassten *early educational activities,* wie u. a. Bücher lesen, Spielen mit Alphabet oder mit Bausteinen etc. mit ihren Kindern regelmäßig zu absolvieren. Die Mehrzahl der Kinder ist vor Schulantritt trotz ECD nicht in der Lage, bis 100 zu zählen oder den eigenen Namen zu schreiben. Inwiefern zukünftig *Grade R* dem wie gewünscht entgegenwirkt und zu einer Verbesserung führt, bleibt abzuwarten. Im Hinblick auf die Schulausstattung bestätigte TIMSS die Möglichkeit für 95 % aller Schüler, auf Schulbücher zugreifen zu können. Allerdings zeigt TIMSS 2015 auch auf, dass 23 % der Schüler regelmäßig Gewalt, dem sogenannten *bullying,* an Schulen ausgesetzt sind und dies zu einer Verschlechterung um 72 Punkte bei den Ergebnissen für Südafrika führt (REDDY, ISDALE, JUAN, VISSER, WINNAAR UND ARENDS 2016). Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis des DBE im „*Examination Report* 2016". Zum einen verweist das DBE zu Recht darauf, dass etwa 160 Staaten, v. a. *middle-* und *low-income* Staaten, nicht an TIMSS teilnehmen und zum anderen, dass die Ergebnisse von Südafrika vor diesem Hintergrund entsprechend zu bewerten sind.

> „The fact that in Grade 9 South Africa has been ranked almost at the bottom of the 39 TIMSS countries is often raised as a point of concern. While it is true that our ranking ought to be better, it is also important to bear in mind that around 160 countries do not participate in TIMSS, and many of these countries would perform worse than South Africa. Of the 39 TIMSS countries, all but three are more developed than South Africa in terms of income per capita" (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017: 24 - 25).

PIRLS wird ebenso durch die IEA durchgeführt und in Südafrika durch das *Centre for Evaluation and Assessment (CEA)* der *University of Pretoria* (UP) geleitet. Die Untersuchung fand 2010 und 2011 in 49 Staaten statt, wobei die Datenerhebung der Klassenstufe 4 und 5 im Jahr 2011 in Südafrika erfolgte. Die Klassenstufe 4 wurde als prePIRLS in allen elf Sprachen getestet, wohingegen der PIRLS-Test für Klassenstufe 5 lediglich in Afrikaans und Englisch prüfte. Auffallend für den prePIRLS waren v. a. die sehr geringen Punkte für Sepedi und Tshivenda, wobei dies in keinem rein ursächlichen und monokausalen Zusammenhang zu den Sprachen steht, sondern diese Sprachen v. a. in Limpopo Verwendung finden, besonders Tshivenda im Vhembe-Distrikt (siehe Kapitel 1.4). Ähnlich wie bei ANA sind auch bei PIRLS 2011 die Ergebnisse der Mädchen erheblich besser. Außerdem erzielten Kinder in ländlichen Gebieten im Durchschnitt 100 Punkte weniger als Kinder in urbanen Schulen, die zugleich häufig erheblich besser ausgestattet sind. Ein negatives Alleinstellungsmerkmal für Südafrika ist die Häufigkeit von Gewalt an Schulen, die erheblich von internationalen Vergleichswerten abweicht und, wie in Kapitel 5.3 gezeigt, ebenso eine *long lasting legacy* der Apartheid ist (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012: 83 - 85). Da es bisher nicht ausreichend gelang

Gewalt, die meist mit sexueller Gewalt und Diskriminierung von Mädchen, Frauen und Homosexuellen einhergeht, und auch *corporal punishment* flächendeckend zu stigmatisieren und ein Verbot an allen Schulen durchzusetzen, beeinflusst dies den Lernerfolg mit ca. 50 Punkten negativ (DE LANGE und MITCHELL 2014: 585; DE LANGE, MITCHELL und BHANA 2012: 502; MESTRY und SCHMIDT 2012: 536; MSIBI 2012: 520; BHANA, DE LANGE und MITCHELL 2009: 50; CHISHOLM 2001: 392).[136]

Bereits 2006 nahm Südafrika am PIRLS teil und belegte bei 40 teilnehmenden Staaten den letzten Platz, wobei 80 % der damaligen Schüler nicht einmal die sogenannte *Low International Benchmark*[137] von 400 Punkten erreichten, der Durchschnitt der anderen Staaten lag indes nur bei 6 % (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012). Auffallend sind auch hier die erheblich besseren Werte der Mädchen und die besseren Werte für Afrikaans (525) und Englisch (530), im Vergleich zu allen Bantusprachen. Dort ist die Spannbreite sehr groß und reicht von 451 Punkten für Siswati bis zu 388 Punkten für Sepedi. Mit Sepedi, Tshivenda (395) und Xitsonga (406) belegen genau die drei dominierenden Sprachen von Limpopo auch hier die letzten Plätze, was auf die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und die Bedingungen der Schulen hinweist und weniger auf die Bantusprachen als Ursache (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012: 29).

Dies berücksichtigend, entschied sich die IEA für Schüler von schwächeren Staaten prePIRLS 2011 einzuführen, welches vom Testdesign einfacher und kürzer war, so dass bspw. neben Südafrika auch Botswana oder Kolumbien teilnahmen (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012: 6). Auch wenn PIRLS 2006 die erste Evaluation des IEA in elf Sprachen für einen Staat darstellte, so waren die Verbesserungen von Klassenstufe 4 zu 5 v. a. in Afrikaans (+79 Punkte), Sesotho (+70 Punkte) und Englisch (+65 Punkte) am größten und bei isiXhosa am geringsten (+29 Punkte), wodurch isiXhosa am Ende der Klassenstufe 5 sogar niedrigere Werte aufwies wie Sesotho in der 4. Klassenstufe. Diese sehr schlechten Werte beruhen v. a. auf schlecht ausgestatteten Schulen, schlechter ausgebildeten Lehrern und prekären sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, wobei HOWIE, VENTER und VAN STADEN (2008: 559) auf die verhältnismäßig schlechten Werte von Englisch hinweisen, die nur knapp den internationalen Durchschnitt erreichen, obwohl diese Schüler meist sozio-ökonomisch privilegiert sind und sehr gute südafrikanische Schulen aufsuchen. Daher deutete dies damals auf ein generelles Verbesserungspotential hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenzen hin. PIRLS analysiert ebenfalls sehr viele sozio-kulturelle Faktoren, die v. a. die Einstellung der Kinder, aber auch die der Erziehungsberechtigten mit einschließt. Dies beinhaltet die Bildungserwartungen der Erziehungsberechtigten, die Lese- und Lernmotivationen und das linguistische Repertoire der Schüler (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012: 55 - 74). Sehr interessant ist die Erfassung von schulischen Faktoren, so erreichen bspw. Schüler an sehr ländlichen Schulen lediglich 336 Punkte und in *townships* 348, wobei die Werte mit zunehmendem

[136] JACOBS (2014) berichtet über die Darstellung der Gewalt an Schulen in Südafrikas Medien und wie diese die Wahrnehmung beeinflusst, da die mediale Präsenz sehr punktuell ist und v. a. die Extremfälle sehr stark in den Vordergrund stellt.

[137] Die *Low International Benchmark* liegt bei 400 Punkten, die *Intermediate International Benchmark* bei 475, die *High International Benchmark* bei 550 und die *Advanced International Benchmark* bei 625 Punkten.

Verstädterungsgrad ansteigen und den höchsten Wert mit 498 Punkten jedoch in suburbanen Räumen erreichen (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012: 77). Die beschriebenen Unterschiede bedeuten einen Bildungsrückstand von 2 - 3 Jahren für Schüler ländlicher Schulen. Diese großen Zusammenhänge belegt PIRLS bei vielen sozio-ökonomischen Faktoren wie bspw. auch das Vorhandensein oder das Fehlen einer gut ausgestatteten Bibliothek. Interessante Ergebnisse liefern auch die untersuchten pädagogischen Herangehensweisen und der Ausbildungsstand der Lehrer. Großen Einfluss auf einen Lernerfolg besitzt u. a. die Häufigkeit von Hausaufgaben, die Intensität von Lese- und Schreibaufgaben im Unterricht oder auch inwiefern es sich eher um einen schüler- oder lehrerzentrierten Unterricht handelt, wobei Südafrika auch die höchste Anzahl an Schülern in einer Unterrichtsstunde aufweist, die teilweise mehr als dreimal so hoch ist wie in den anderen teilnehmenden Staaten (PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY 2007: 25).

Im Ergebnis der PIRLS-Studie 2011 erreichte Südafrika 421 Punkte, ließ vier Staaten hinter sich und war damit direkt hinter Marokko (424), Katar (425) und Indonesien (428) (HOWIE, VAN STADEN, TSHELE, DOWSE UND ZIMMERMAN 2012; PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY 2012). In diesem Zusammenhang kann auf die 461 Punkte im prePIRLS-Test verwiesen werden, womit Südafrika dann zwölf Staaten hinter sich lässt (WOLHUTER 2014: 18). Südafrika hat sich somit gegenüber PIRLS 2006 (403 Punkte) verbessert, liegt allerdings nach wie vor am Ende dieser internationalen Vergleichsstudie und erreicht einen schlechteren Platz wie andere *middle-income* Staaten.

6.4.3 The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)

SACMEQ[138] stellt ein Konsortium von verschiedenen Bildungsministerien des südlichen und östlichen Afrikas dar, welches zusammen mit einer Vielzahl von Wissenschaftlern und in Kooperation mit dem *International Institute for Educational Planning* (IIEP) der UNESCO Forschungskapazitäten verbessern soll und zudem die Möglichkeiten von Vergleichsstudien eröffnet. Diese Studien können daran anschließend die Grundlage für Reformen und Veränderungen der jeweiligen Bildungssysteme sein, indem die beteiligten Staaten mit ähnlichen Herausforderungen voneinander lernen können. Außerdem erhebt die jeweilige SACMEQ-Studie viele zusätzliche Informationen über die jeweiligen Schulbedingungen, aber auch über die Schüler und testet zugleich die *literacy* und *numeracy*-Kompetenzen der Lehrer (SPAULL 2013: 441). Der SACMEQ-Test erfolgt in der jeweiligen Klassenstufe 6, Südafrika erreicht dort teilweise schlechtere Ergebnisse als sozio-ökonomisch schwächere Staaten wie Swasiland und Tansania (CHISHOLM 2012: 97; HUNGI 2011: 13). Besonders GRAVEN (2014: 1045) und CHISHOLM und CHILISA (2012) heben die erheblich besseren Werte für Botswana hervor, die zumindest partiell aus einer konsistenten Planung und Lehrerausbildung vor der Einführung eines neuen Curriculums resultieren, wohingegen diese Einführung in Südafrika schnell, häufig

[138] Das *Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* (PASEC) ist das Pendant für das frankophone Westafrika und führt dort ähnliche vergleichende Evaluationsstudien durch.

modifizierend oder gar wechselnd und zeitgleich erfolgte. Sehr positiv ist in diesem Zusammenhang, die bereits 1998 erreichte *Net Enrollment Rate* (NER)[139] von 93%, was eher den 98% der Staaten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) anstatt den 60% der Sub-Sahara Staaten entsprach (FISKE und LADD 2004: 140 - 141). Südafrika nahm erstmals 1999 an den SACMEQ-Evaluationsstudien teil und war auch dort im Bereich *numeracy* sehr schwach, so dass v.a. naturwissenschaftliche und mathematische Kompetenzen damals wie heute unbefriedigend sind und es im Vergleich zu anderen afrikanischen Staaten viel Verbesserungspotential gibt (REDDY 2005: 66). Bemerkenswert sind die durchweg sehr niedrigen Kompetenzwerte von Mathematiklehrern in den Staaten des südlichen und östlichen Afrikas (PASSOS 2009), aber besonders die große Streuung dieser Kompetenzwerte für Südafrika (VENKAT und SPAULL 2015: 127). Genauso wie bei den anderen Evaluationsstudien und dem ANA sind auch hier die Ergebnisse der Mädchen in allen Provinzen besser als die der Jungen. Hinsichtlich der Ausstattung verbesserten sich die Werte von SACMEQ II (2000) zu SACMEQ III (2007) sehr stark, da nunmehr 82% der Schüler über grundlegende Lernmaterialien verfügen, jedoch liegen auch hier Unterschiede zwischen den Provinzen vor, aber einzig *Eastern Cape* weicht mit 67% stark vom Durchschnitt ab, insgesamt liegt Südafrika allerdings hier deutlich über dem Durchschnitt der anderen Teilnehmer. Dennoch befindet sich Südafrika 2007 mit 495 Punkten im Bereich Lesekompetenz unter dem Durchschnitt von 512 Punkten, Limpopo ist auch hier erneut die schlechteste Provinz mit 425 Punkten und verschlechterte sich sogar von vormals 437 Punkten. Erschwerend kommt hinzu, dass 49% in Limpopo als *non-reader* gelten, also funktionelle Analphabeten sind, im Vergleich dazu sind es in *Western Cape* bspw. nur 5% einzig *Eastern Cape* verfügt über ähnlich schlechte Werte. Andererseits verbesserte sich aber bspw. *North West* deutlich von 428 auf 506 Punkten und war sowohl in *literacy* als auch *numeracy* die Provinz mit der stärksten Steigerung (THE SOUTHERN AND EASTERN AFRICA CONSORTIUM FOR MONITORING EDUCATIONAL QUALITY III 2010: 44).

7 Implementierung der Sprachenpolitik im Bildungssystem in den ausgewählten Untersuchungsprovinzen

Einleitend gibt Kapitel 7.1 einen Überblick über die demographischen Faktoren der Lehrer in den Untersuchungsgebieten, genauso wie einen Einblick in die generellen Rahmenbedingungen des Schulalltags in öffentlichen Schulen Südafrikas, ehe Kapitel 7.2 die Relevanz der Sprachenpolitik im Kontext zu anderen vorhandenen Herausforderungen des Schulalltags setzt. Diese beiden Kapitel dienen dazu, einen Rahmen zu den drei folgenden Kapiteln zu geben. Kapitel 7.3 beschäftigt sich mit dem Sprachenmanagement an südafrikanischen Schulen und dort insbesondere mit der Spracherwerbsplanung, so dass bspw. die Sprachenpolitik-Dokumente der Schulen analysiert

[139] Anzahl der Kinder in einer Klassenstufe die entsprechend ihrer Altersgruppe eingeschult sind, geteilt durch die gesamte Alterskohorte (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION 2012).

werden. Kapitel 7.5 behandelt die tägliche Sprachenpraxis der Lehrer und gibt Einblicke in bestehende Parallelen und Unterschiede bzw. in welchem Umfang bspw. CA vorkommt oder lediglich monolingualer Unterricht, entsprechend den Vorgaben der meisten SGBs, stattfindet, da nur sehr wenige SGBs in ihren Sprachenpolitik-Dokumenten explizit CA einräumen (siehe Kapitel 7.3.3). Zuvor analysiert Kapitel 7.4 die Bedeutung der Spracheneinstellung auf die Sprachenpolitik bzw. welche Spracheneinstellungen zu den jeweiligen offiziellen Sprachen vorliegen und welche Faktoren diese beeinflussen.

7.1 Rahmenbedingungen und Demographie der Lehrer in den Untersuchungsgebieten

Zwischen 2013 und 2015 erfolgte in den drei Untersuchungsprovinzen die Befragung von Lehrern an Grund- und Sekundarschulen, insgesamt beantworteten 3110 Lehrer die verteilten 3580 Fragebögen. Dabei entfallen 1030 Fragebögen auf Gauteng, 1094 Bögen auf Limpopo und 986 Bögen auf *North West*. Die nachfolgende Analyse vergleicht die jeweiligen Provinzen miteinander und hebt ggf. Besonderheiten hinsichtlich der Distrikte gesondert hervor, hat aber keine Analyse auf der Ebene der *municipalities* zum Gegenstand.[140] Innerhalb der *North West Province* kommen 191 Fragebögen (29,5 %) aus dem Bojanala-Distrikt, 347 Bögen (35,2 %) aus dem Ngaka Modiri Molema-Distrikt und 348 Bögen (35,3 %) aus dem Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt. Des Weiteren verteilen sich diese Fragebögen innerhalb der drei Distrikte auf eine Vielzahl von *municipalities*, so dass dadurch ein Großteil der jeweiligen Distrikte abgedeckt wurde und sich somit auch die sozio-ökonomischen Gegensätze und die sozio-linguistische Vielfalt innerhalb des vorliegenden Datensatzes wiederfindet (siehe Abbildung 38 und Tabelle1).

[140] Auf Grund der nicht vorgenommenen Analyse auf Ebene der *municipality* und der übersichtlicheren Lesbarkeit der Karten erfolgt keine Kennzeichnung der *municipalities* in den Karten.

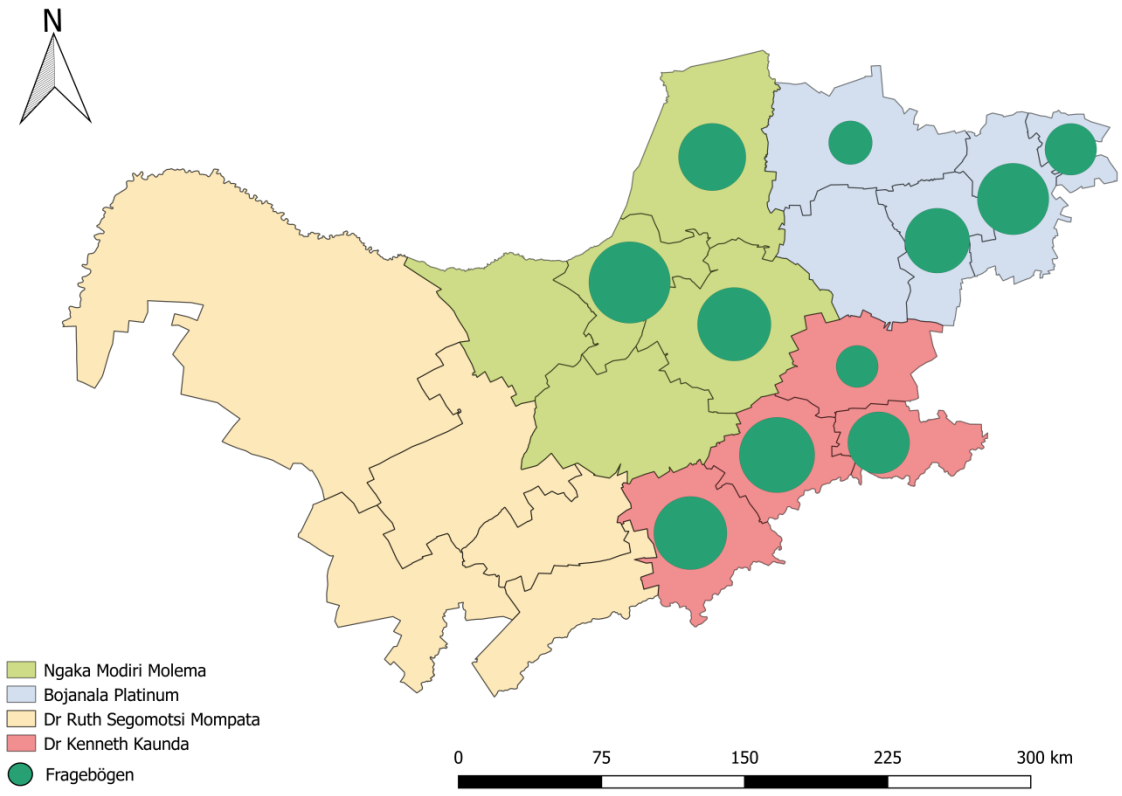


Abb. 38: Verteilung beantworteter Fragebögen in North West
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 1: Beantwortete Fragebögen in North West

District	Municipality	Anteil %	Anzahl N
DC 37 Bojanala	371	5,7	56
	372	10,9	107
	373	8,9	88
	375	4,1	40
		∑29,5	∑291
DC 38 Ngaka Modiri Molema	383	14,1	139
	384	11,5	113
	385	9,6	95
		∑35,2	∑347
DC 40 Dr. Kenneth Kaunda	401	3,8	37
	402	8,1	80
	403	12,1	119
	404	11,4	112
		∑35,3	∑348
Gesamt		100	986

Innerhalb der Provinz Limpopo fanden in vier Distrikten Lehrerbefragungen statt. Dabei beantworteten im Waterberg-Distrikt 251 Lehrer (22,9 %), im Capricorn-Distrikt 227 Lehrer (20,7 %), im Vhembe-Distrikt 410 Lehrer (37,5 %) und im Mopani-Distrikt 206 Lehrer (18,8 %) den Fragebogen (siehe Abbildung 39 und Tabelle 2). Innerhalb der vier Distrikte verteilen sich die Fragebögen auf insgesamt 14 Kommunen (*municipalities*), um dadurch die Vielfalt und Heterogenität Limpopos, genauso wie die räumliche Konzentration der jeweiligen Sprachen statistisch zu erfassen. Auf der einen Seite antworteten dementsprechend Lehrer im eher ländlichen und überwiegend Tshivenda sprechenden Vhembe-Distrikt, auf der anderen Seite aber auch Lehrer im heterogeneren und urbaneren Waterberg-Distrikt in unmittelbarer Nähe zu Gauteng und auch Lehrer aus dem Capricorn-Distrikt, welcher v. a. im Gebiet um Polokwane urban und multilingual ist. Generell sind in den beiden letztgenannten Distrikten die Lehrer überwiegend Sepedi Erstsprecher.

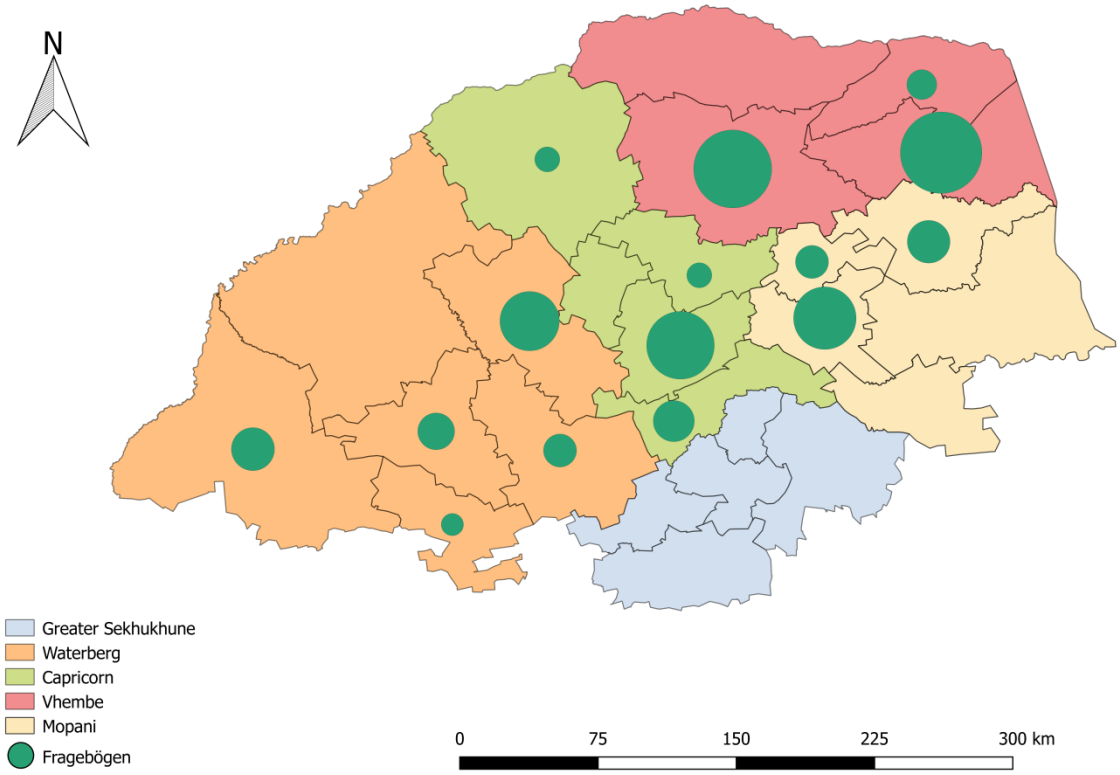


Abb. 39: Verteilung der beantworteten Fragebögen in Limpopo
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 2: Beantwortete Fragebögen in Limpopo

District	Municipality	Anteil %	Anzahl N
DC 33 Mopani	331	5	55
	332	3,0	33
	333	10,8	118
		∑18,8	∑251

DC 34 Vhembe	342	2,5	27
	343	18,3	200
	344	16,7	183
		∑37,5	∑410
DC 35 Capricorn	351	1,7	19
	353	1,7	19
	354	12,6	138
	355	4,7	51
		∑20,7	∑227
DC 36 Waterberg	361	5,1	56
	364	3,0	33
	365	3,7	41
	366	9,7	15
	367	1,4	106
		∑22,9	∑251
Gesamt		100	1094

In Gauteng beantworteten 1030 Lehrer die verteilten Fragebögen. Auch hier fand eine großflächige Verteilung statt und umfasste zwei Distrikte und drei *metropolitan areas*. Auf die *metropolitan area* von Johannesburg entfallen 257 Fragebögen (25%), auf Tshwane 193 Fragebögen (18,7%) und auf Ekurhuleni 137 Fragebögen (13,3%). Innerhalb dieser drei Ballungsräume sind sowohl Schulen in verschiedenen *townships* als auch innerhalb der jeweiligen Kernstädte, genauso wie Schulen in den verschiedenen sub-urbanen Räumen, aufgesucht worden. Weitere 215 Lehrer (20,9%) beantworten im Sedibeng-Distikt den Fragebogen. Innerhalb dieses Distriktes verteilen sich die aufgesuchten Schulen auf alle drei Kommunen. Gerade diese großflächige Verteilung auf die Gemeinden Emfueni, Midvaal und Lesedi dient dazu, möglichst aussagekräftige Daten zu erhalten, die nicht auf Grund eines Sondereffektes einer bestimmten Stadt oder eines bestimmten *townships* entstehen. Im West Rand-Distrikt nehmen schließlich 228 Lehrer (22,1%) an der Befragung teil. Diese verteilen sich auf die Gemeinden Mogale City, Randfontein und Westonaria (siehe Abbildung 40 und Tabelle 3).

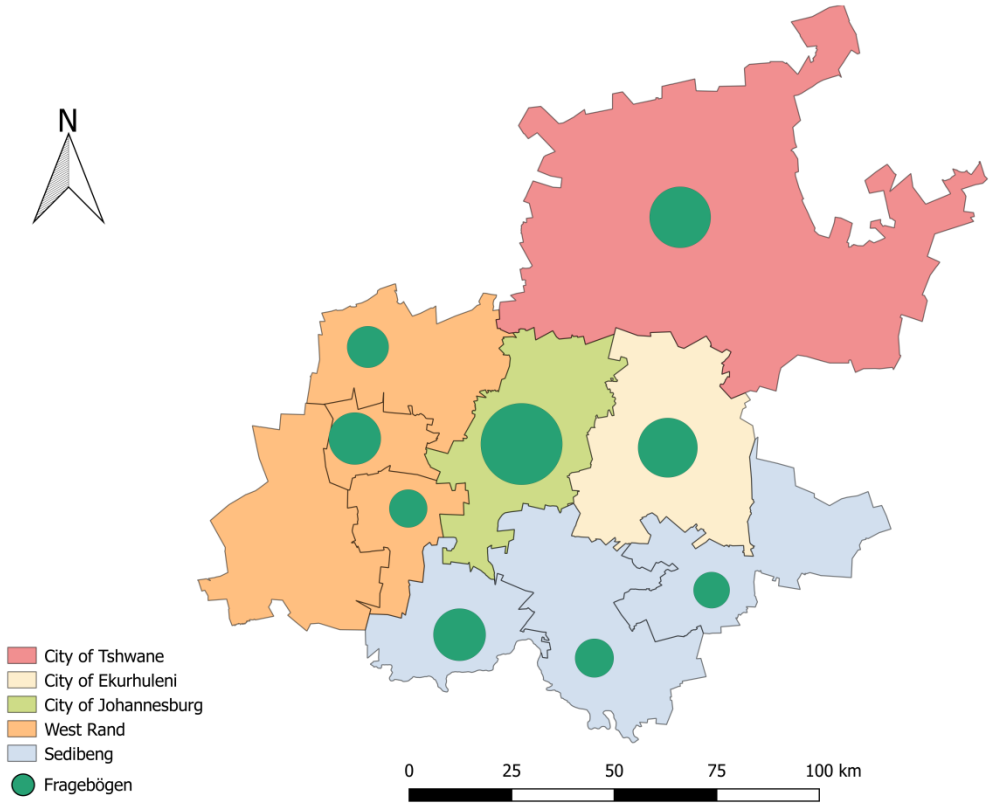
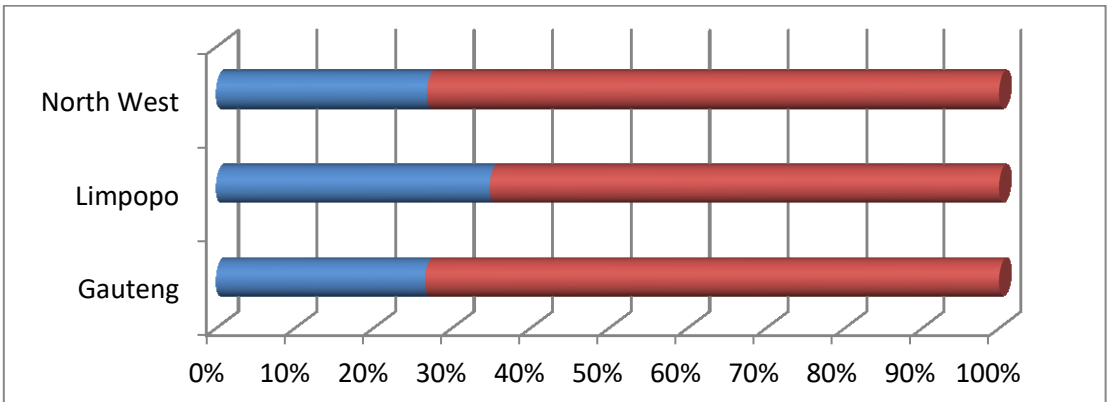


Abb. 40: Verteilung beantworteter Fragebögen in Gauteng
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 3: Beantwortete Fragebögen in Gauteng

Metropolitan/District	Municipality	Anteil %	Anzahl N
TSH City of Tshwane		18,7	193
EKU City of Ekurhuleni		13,3	137
JHB City of Johannesburg		25	257
DC 48 West Rand	481	6,5	67
	482	10,2	105
	483	5,4	56
		∑22,1	∑228
DC 42 Sedibeng	421	10,3	106
	422	5,6	58
	423	5,0	51
		∑20,9	∑215
Gesamt		100	1030

Bei einem Vergleich der an der Befragung teilgenommenen Lehrer, fällt der erheblich höhere Anteil weiblicher Lehrer auf. Diesem höheren Anteil von weiblichen Lehrern an den untersuchten Schulen in allen drei Provinzen liegen, neben international auftretenden Gründen, auch einige spezielle südafrikanische Aspekte zu Grunde. Während der Apartheid versuchte die Regierung bspw. gerade auch durch den Einsatz vieler weiblicher schwarzer Lehrer an Schulen mit überwiegend schwarzen Schülern, die Kosten dadurch so niedrig wie möglich zu gestalten (CHISHOLM 2012: 86) (siehe Kapitel 5.3). In der *North West Province* sind daher lediglich 26,8% (N=259) der befragten Lehrer männlich, aber 73,2% (N=706) weiblich. Im Gegensatz zur Situation in *North West* sind in Limpopo 33,7% (N=369) der an der Befragung beteiligten Lehrer männlich und lediglich 63,2% (N=691) weiblich. Auch wenn immer noch viel mehr weibliche Lehrer an den befragten Schulen arbeiten und an der Befragung teilnahmen, so ist das Verhältnis doch etwas ausgeglichener als in *North West*. Wie bereits in Limpopo und *North West* so liegt in Gauteng eine fast identische Ungleichheit hinsichtlich der Geschlechter vor, 72,9% aller befragten Lehrer sind in Gauteng weiblich und lediglich 26,4% männlich (siehe Abbildung 41). Bei einem Blick auf einzelne Schulfächer, sind teilweise die Unterschiede zwischen den Geschlechtern noch ausgeprägter zu erkennen. So fällt die starke Überrepräsentierung der Frauen beim Schulfach HL auf, da dies bspw. in Gauteng 88,7% weibliche Lehrer unterrichten. Eine Erklärung bietet v.a. die Tatsache, dass HL eines der vier Schulfächer in der extrem von Frauen dominierten *Foundation Phase* ist. Eine ähnliche Situation und zudem mit größeren Unterschieden zwischen den Provinzen existiert auch im Schulfach *Life Skills*. 83,1% aller Lehrer die *Life Skills* in Limpopo unterrichten sind weiblich, in Gauteng sogar 89,05% und in *North West* steigt der Anteil sogar auf immense 92,3% an. Für alle anderen Schulfächer liegt keine derartig starke Konzentration vor. Fächer wie bspw. *Natural Science* oder auch *Technology* unterrichten 40 - 50% männliche Lehrer, das Schulfach *Technology* sogar 60%. Interessanterweise gibt es hinsichtlich der Qualifikationen in allen drei Untersuchungsgebieten keine nennenswerten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrern.



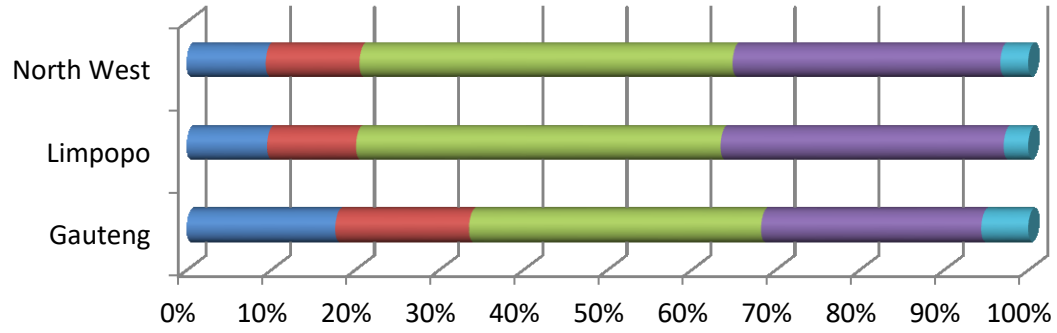
	Gauteng	Limpopo	North West
Männlich	272	369	259
Weiblich	751	691	706

Abb. 41: Interprovinzieller Vergleich der Verteilung der Geschlechter
Quelle: Michael M. Kretzer

In der Analyse der Altersstruktur der befragten Lehrer zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen jüngeren und älteren Lehrern. Diese ungünstige Altersstruktur sprachen bereits viele Lehrer während der Datenerhebung an, betonten aber schon 2012 auch einige Schuldirektoren während der Interviews als eine der großen Herausforderungen für die zukünftige Entwicklung des südafrikanischen Bildungssystems (siehe auch Kapitel 6.3). Auch die südafrikanische Regierung problematisierte dies in zahlreichen Dokumenten, so auch im März 2012 im *Policy discussion document* mit dem Titel *Education and Health*.

> „The annual teacher graduate output is increasing, from 6702 in 2009 to 9492 in 2011. We are confident that the target of producing 40 607 new teachers between 2011 and 2014 will be exceeded. However, this target is not sufficient to meet future demands for teachers, particularly for the Foundation Phase" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 2012: 21).

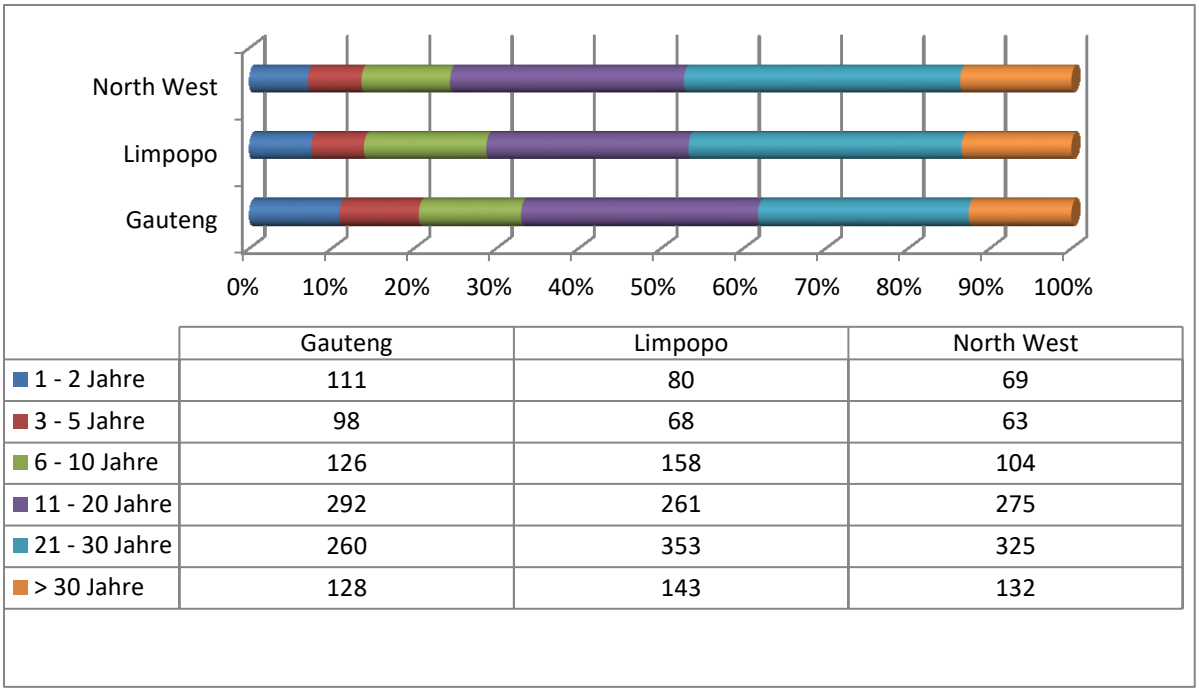
Mehr als 80 % der Lehrer in *North West* sind mindestens 40 Jahre oder älter und ⅓ der Lehrer sogar mindestens 50 Jahre alt (siehe Abbildung 42). Die extrem ungünstige Altersstruktur liegt auch in Limpopo nahezu deckungsgleich vor. Nur 20,1 % (N=215) der befragten Lehrer ist maximal 39 Jahre alt. Im Gegensatz dazu sind über 35 % mindestens 50 Jahre und älter. Die Gruppe der 20- bis 29-jährigen Lehrer bedarf einer weiteren Betrachtung, da diese im Datensatz überrepräsentiert sind. Viele Schuldirektoren bevorzugten *student teacher* für die Befragung, so dass letztlich die ungleiche und „alte" Lehrerbelegschaft tatsächlich sogar noch älter ist. Die Altersstruktur in Gauteng zeigt sich erheblich günstiger als in den beiden anderen Untersuchungsprovinzen, 17,7 % der befragten Lehrer sind zwischen 20 und 29 Jahre, was ein erstaunlich hoher Wert ist, v. a. im Vergleich zur Situation in Limpopo und *North West*. Wie bereits zuvor beschrieben, ist diese Altersgruppe überrepräsentiert, zum einen durch die Bevorzugung der Schuldirektoren und zum anderen zeigte diese Altersgruppe auch ein größeres Interesse an der Befragung. Außerdem befinden sich in Gauteng deutlich mehr Universitäten und HEIs als in den beiden anderen Untersuchungsgebieten, so dass es erheblich mehr Universitätsabsolventen gibt. Neben der Präferenz für städtische Schulen, hat auch das sozio-kulturelle Umfeld einen Einfluss auf die Schulwahl, so dass viele Absolventen Schulen in sehr ländlichen Regionen meiden. Das DBE ist sich dessen durchaus bewusst und versucht mit verschiedenen Programmen, wie dem bereits erwähnten *Funza Lushaka Bursary Programme,* dieser Entwicklung gezielt entgegenzuwirken, indem es zum einen Studenten aus ländlichen Gebieten bevorzugt und zum anderen diejenigen Studenten vorzieht, die sich verpflichten mindestens eine gewisse Zeit in ländlichen Regionen Südafrikas als Lehrer zu arbeiten (DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION 2017). Dies erklärt die bestehenden regionalen Unterschiede in Gauteng, da auch viele *student teacher* ihre nötigen Praxiserfahrungen in unmittelbarer Nähe zu ihrer Universität sammeln. Auch dadurch sind weitere 15,9 % zwischen 30 und 39 Jahre alt. Dies hat zur Folge, dass „nur" etwa ⅔ aller befragten Lehrer 40 Jahre und älter sind. Dabei ist erneut etwa ⅓ bereits über 50 Jahre, so dass die Altersstruktur trotz allem nach wie vor äußerst ungünstig ist, aber zumindest in etwas abgemilderter Form.



	Gauteng	Limpopo	North West
20 - 29 Jahre	181	102	91
30 - 39 Jahre	163	113	108
40 - 49 Jahre	356	463	430
50 - 59 Jahre	268	359	308
> 60 Jahre	57	31	32

Abb. 42: Interprovinzieller Vergleich der Alterstruktur der befragten Lehrer
Quelle: Michael M. Kretzer

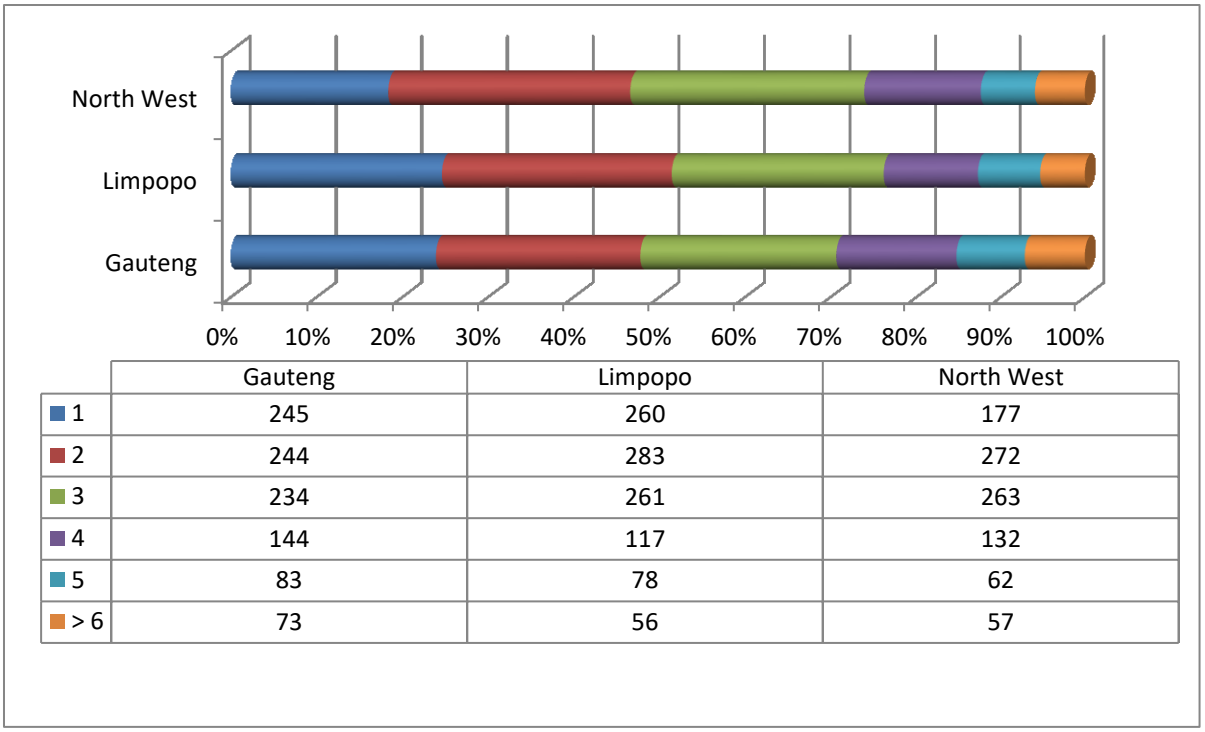
Vor diesem Hintergrund ist es auch kaum verwunderlich, dass etwa 75% der befragten Lehrer in *North West* eine Arbeitserfahrung mit mindestens elf Jahren aufweisen und sogar etwa 50% mindestens 21 Jahre (siehe Abbildung 43). Die Situation ist in Limpopo sehr ähnlich, da etwa 71% der befragten Lehrer eine Arbeitserfahrung von mindestens elf Jahren aufweisen. Diese Werte sind etwas geringer als in *North West*, was allerdings kaum verwunderlich ist, da auch die Altersstruktur in Limpopo leicht jünger ausgerichtet ist. Da die Lehrerzusammensetzung in Gauteng aus den vorgenannten Gründen etwas jünger ist, so sind auch die Anteile derjenigen Lehrer mit nur 1 - 2 Jahren Arbeitserfahrung ungleich größer, genauso wie der Anteil der Lehrer mit einer 3- bis 5-jährigen Arbeitserfahrung. Dennoch arbeitet auch in Gauteng der überwiegende Großteil der Lehrer bereits seit mehr als elf Jahren als Lehrer. Dies hat zur Folge, dass in allen drei Provinzen jeweils ca. 70% oder mehr Lehrer über eigene Erfahrungen hinsichtlich der verschiedenen curricularen Reformen verfügen und demnach sowohl mindestens schon unter dem RNCS unterrichteten als auch nun unter dem CAPS.



	Gauteng	Limpopo	North West
1 - 2 Jahre	111	80	69
3 - 5 Jahre	98	68	63
6 - 10 Jahre	126	158	104
11 - 20 Jahre	292	261	275
21 - 30 Jahre	260	353	325
> 30 Jahre	128	143	132

Abb. 43: Interprovinzieller Vergleich der Verteilung der jeweiligen Arbeitserfahrung
Quelle: Michael M. Kretzer

Zur Mobilität bzw. zur Anzahl der verschiedenen Arbeitsstellen der Lehrer gibt es Unterschiede zwischen den drei untersuchten Provinzen. Mit über 80% arbeitet die überwiegende Mehrzahl der Lehrer in *North West* im Laufe des Berufslebens an zwei oder mehr Schulen und etwa 13% sogar an mindestens fünf Schulen, was ein durchaus erstaunlich hoher Anteil ist und auf eine recht große Mobilität der befragten Lehrer hindeutet (siehe Abbildung 44). In Limpopo arbeiten 24,6% der Lehrer lediglich an einer und weitere 26,8% an zwei Schulen, so dass über 50% bisher lediglich an einer oder zwei Schulen beschäftigt waren, also der Anteil der Lehrer mit vielen unterschiedlichen Arbeitsstellen etwas geringer ausfällt als in *North West*. Ähnlich wie in *North West* arbeiteten aber auch etwa 13% der Lehrer an fünf oder sogar mehr Schulen. Diese geringen Unterschiede zwischen beiden Provinzen liegen ursächlich in der etwas jüngeren Altersstruktur begründet und stellen kein Indiz für eine geringere Mobilität oder ähnliches dar. Etwa 50% der Lehrer arbeitet acht Jahre an der gegenwärtigen Schule, wobei vereinzelte Lehrer bereits über 30 Jahre an derselben Schule beschäftigt sind. Im Gegensatz zu Limpopo sind knapp 30% der Lehrer in *North West* an vier oder mehr Schulen und 7,1% sogar an mindestens sechs Schulen angestellt gewesen. Knapp 50% aller Lehrer in Gauteng arbeitet seit maximal sechs Jahren an der derzeitigen Schule und 70% seit maximal zwölf Jahren. 10,7% der Lehrer arbeitet bereits 23 Jahre und länger an der gegenwärtigen Schule und knapp 5% sogar mehr als 30 Jahre. Den höchsten Wert für eine Beschäftigung an derselben Schule erreichte ein Lehrer in Gauteng mit 38 Jahren.



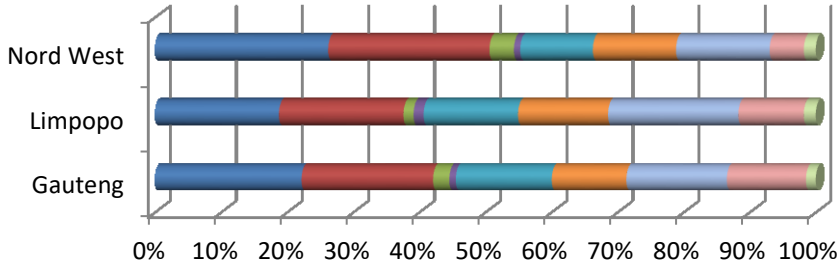
	Gauteng	Limpopo	North West
1	245	260	177
2	244	283	272
3	234	261	263
4	144	117	132
5	83	78	62
> 6	73	56	57

Abb. 44: Anzahl der bisherigen Arbeitsstellen
Quelle: Michael M. Kretzer

Bei einem Blick auf die Verteilung hinsichtlich der Schulphasen fällt zunächst ein gewisses Ungleichgewicht auf, da der Anteil der an der Befragung teilgenommenen Lehrer, die in der *Foundation* und *Intermediate Phase* unterrichten größer ist als in den anderen Phasen. Teilweise liegt dies in den Antwortraten der Lehrer begründet, die in den unteren Klassenstufen höher ausfiel bzw. Schuldirektoren gezielt Lehrer dieser Klassenstufen ansprachen. Die nachfolgende Graphik veranschaulicht für alle drei Untersuchungsgebiete die Verteilung der Lehrer in den verschiedenen Phasen (siehe Abbildung 45). In der *North West Province* unterrichtet mit 26,2 % (N=248) und 24,4 % (N=231) ein großer Teil der Lehrer in der *Foundation Phase* und der *Intermediate Phase*, dazu sind weitere 3,7 % (N=35) in beiden Phasen beschäftigt. In der *Senior Phase*, welche sowohl in Grund- als auch in Sekundarschulen angesiedelt ist, sind 12,6 % (N=119) Lehrer beschäftigt, dazu unterrichten weitere 14,2 % (N=134) im FET-Band, also in einer Art Oberstufe. Hinsichtlich der verschiedenen Klassenstufen und Schulphasen sind die Lehrer in Limpopo gleichmäßiger verteilt. Dort unterrichten 18,8 % (N=197) und 18,9 % (N=198) in der *Foundation* und *Intermediate Phase*. Weitere 13,6 % (N=143) und 19,7 % (N=207) arbeiten in der *Senior Phase* und dem *FET-Band*. Zudem sind insgesamt 29 % der Lehrer in mehreren Phasen beschäftigt. Die Verteilung ist in Gauteng relativ ausgeglichen, auch wenn 22,2 % der Lehrer ebenfalls in der *Foundation Phase* und weitere 19,9 % in der *Intermediate Phase* arbeiten. Diese Einzelwerte sind zwar erheblich höher als die 11,3 % in der *Senior Phase* und die 15,2 % im *FET-Band*, dabei sind aber auch die weiteren 14,5 % und 12 % zu berücksichtigen, die sowohl in der *Intermediate* als auch in der *Senior Phase* unterrichten bzw. in der *Senior Phase* und dem *FET-Band*. Demnach ist der Anteil der beiden ersten Schulphasen etwas geringer als in *North West* und Limpopo, aber insgesamt beantworteten v. a. in *North West*

überwiegend Lehrer von unteren Klassenstufen den Fragebogen. Die Werte für eine Tätigkeit in der *Foundation* und *Intermediate Phase* fallen mit 2,5 % demgegenüber ungleich niedriger aus.

Sehr auffallend für alle drei Provinzen ist die fast vollständige Absenz von männlichen Lehrern in der *Foundation Phase*, bspw. arbeiten in Gauteng dort lediglich 0,7 % der männlichen Lehrer, da nur 2(!) Männer von insgesamt 226 befragten Lehrern der *Foundation Phase* männlich sind. Den höchsten Wert aller drei Untersuchungsgebiete hat *North West* mit nur 2,3 %. Demgegenüber sind aber 35,2 % aller weiblichen Lehrer in *North West* in der *Foundation Phase* beschäftigt und auch in Limpopo mit 28,3 % immer noch der größte Teil der weiblichen Lehrer. Nur in der *Intermediate Phase* sind in allen drei Provinzen beide Geschlechter annähernd gleichmäßig verteilt, wohingegen ab der *Senior Phase* immer der Anteil der Männer verhältnismäßig größer ist, da bspw. in Gauteng 15,8 % der Lehrer in der *Senior Phase* unterrichten, in *North West* sogar 18,8 %, aber lediglich 9,7 % der Lehrerinnen in Gauteng bzw. maximal 11,2 % in Limpopo. Der Gegensatz ist letztlich im *FET-Band* am deutlichsten, so sind bspw. in Gauteng 36,77 % der Lehrer im *FET-Band* männlich und in Limpopo und *North West* liegt dieser Wert bei ca. 47 %, so dass dort fast eine Parität zwischen den Geschlechtern besteht.



	Gauteng	Limpopo	Nord West
Foundation	226	197	248
Intermediate	203	198	231
Foundation und Intermediate	25	16	35
Foundation, Intermediate und Senior	10	16	9
Intermediate und Senior	148	150	104
Senior	115	143	119
FET	155	207	134
Senior und FET	122	104	49
Sonstige	15	19	17

Abb. 45: Verteilung der Lehrer in den Schulphasen
Quelle: Michael M. Kretzer

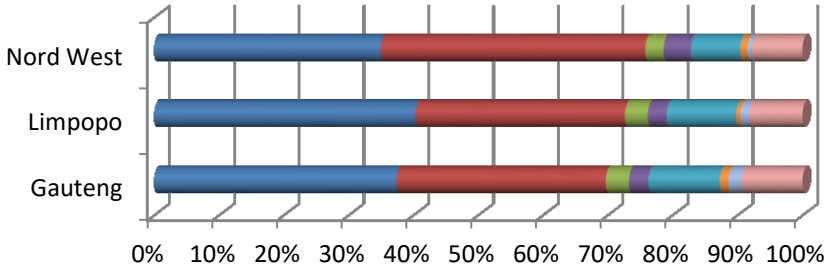
Eine Analyse der unterschiedlichen Abschlüsse der befragten Lehrer in den Untersuchungsgebieten zeigt viele interessante Aspekte, da ein nicht unerheblicher Anteil von über 10 % Qualifikationen besitzen, die nur marginal etwas mit der jetzigen Tätigkeit als Lehrer zu tun haben, wie u. a. einen Bachelor-Abschluss in *Corporate Communication*, *Consumer Science* oder ein *Diploma in Tourism Management*. Lediglich 33,4 % (N=309) der befragten Lehrer in der *North West Province* haben einen

Bachelor of Education, womit sich *North West* zugleich an letzter Position der drei Provinzen wiederfindet (siehe Abbildung 46). Weitere 39,1% haben einen Bachelor in ihren jeweiligen Fachgebieten und verfügen zusätzlich über ein *Advanced Diploma in Teaching*, welches zur Ausübung einer Lehrertätigkeit qualifiziert. Der Anteil der Lehrer mit ausländischen Qualifikationen ist in allen drei Provinzen verschwindend gering. In Limpopo verfügen dagegen 39,3% der Lehrer über einen *Bachelor of Education* (N=410), dies stellt zugleich den höchsten Anteil in den drei Untersuchungsgebieten dar, wenngleich dieser Prozentsatz nur etwas höher ausfällt als in Gauteng mit 36,3%. Ein vergleichsweise geringer Anteil von 31,6% (N=329) hat einen Bachelor Abschluss und verfügt über das *Advanced Diploma in Teaching*. In Gauteng sieht dies ähnlich aus, indem dort 31,4% über ein *Advanced Diploma in Teaching* und weitere 10,7% über ein PGCE verfügen. Mit über 10% hat ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Lehrer in Gauteng, ähnlich wie in Limpopo, andere Abschlüsse und gaben als höchste Qualifikation „Other" an. Diese Abschlüsse beinhalten sowohl verschiedene pädagogische als auch andere wissenschaftliche Qualifikationen, die kaum mit einer Lehrtätigkeit in Verbindung stehen und erstrecken sich über eine schier endlose Anzahl von verschiedenen Bachelor-Abschlüssen, wie bspw. *Education Management, Applied Linguistics, Social Work, Psychology, Consumer Science, Higher Education, Sports, Tourism Management, Transport, Corporate Communication* und *Earth Sciences*, um nur einige zu nennen.

Auch mehrere der interviewten Schuldirektoren nannten die Lehreraus- und Lehrerfortbildung als eine der größten Herausforderungen, zum einen vor dem Hintergrund der zahlreichen curricularen Veränderungen der letzten Jahre und zum anderen auch auf Grund des verhältnismäßig geringen Anteils an Lehrern mit einem *Bachelor of Education* und dem dadurch hohen Anteil von Lehrern, die (lediglich) über verschiedene Formen einer pädagogischen Zusatzausbildung verfügen. Daher besitzt eine intensive und kontinuierliche Lehrerfortbildung in Südafrika eine große Priorität (SCHÄFER und WILMOT 2012; DEPARTMENT OF EDUCATION 2005). Dies veranschaulicht bspw. auch Schuldirektor Patrick M. von einer *township*-Schule in Mamelodi im Osten von Pretoria in Gauteng.

> „One of the major challenges of course is the issue of teacher development with the new legislations, new policies coming in. It's therefore critical, that you have teachers that have to undergo a training and therefore the issue of teacher development it has always been critical and important and being a huge you know challenge for the implementation of the policies themselves. We, over the years, teachers have been undergoing a number of you know trainings and workshops to make sure that indeed they implement the new policies. So one will indicate that the issue of teacher development is critical"[141] (Patrick M.).

[141] Zur besseren Lesbarkeit fand eine sprachliche Glättung aller nachfolgenden Zitate der interviewten Personen statt. Alle Interviews befinden sich als Audiodateien auf der beigefügten CD.



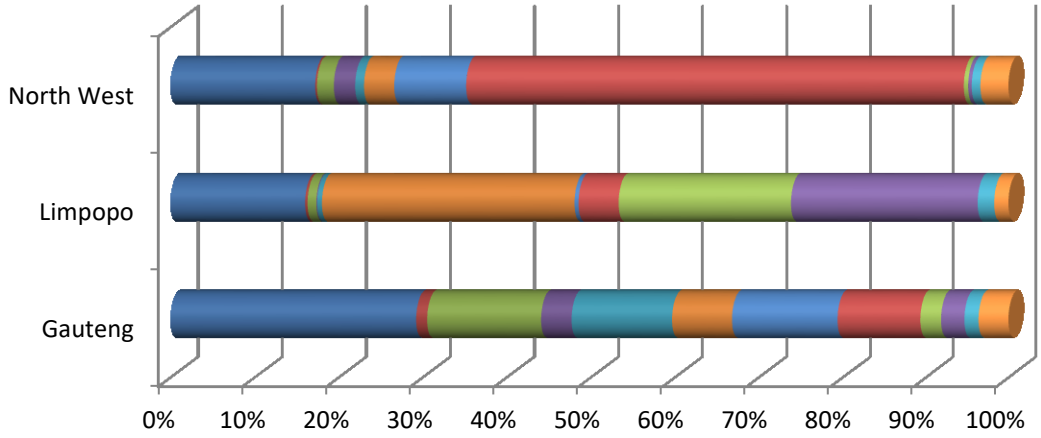
	Gauteng	Limpopo	Nord West
Bachelor of Education	364	410	309
Advanced Diploma in Teaching	315	329	362
verschiedene Ba.-Ed. (Honours)	35	36	25
verschiedene Ba.-Ed. plus weiteren Abschluß	29	29	37
PGCE	107	109	67
Foreign Certificate	13	7	10
HED	19	13	6
Sonstige	92	84	69

Abb. 46: Höchster Bildungsabschluss der Lehrer
Quelle: Michael M. Kretzer

Die Analyse des linguistischen Profils der befragten Lehrer zeigt deutliche Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgebieten, die zwischen einer signifikanten Dominanz einzelner Sprachen und einer ausgeprägten Heterogenität variieren. In der *North West Province* fällt dabei die sehr starke Dominanz von Setswana auf, insgesamt gaben 57 % (N=562) der befragten Lehrer als Erstsprache Setswana und weitere 16,5 % (N=163) Afrikaans an. Mit Setswana verfügt *North West* als einziges der drei Untersuchungsgebiete über eine sehr dominante Bantusprache. Lediglich Sesotho mit 8,2 % (N=81), Sepedi mit 3,4 % (N=34) und isiXhosa mit 2,4 % (N=24) verfügen noch über eine größere Anzahl Erstsprecher (siehe Abbildung 47). Insgesamt gaben die Lehrer weitere 24 Sprachen bzw. Sprachkombinationen an, die zumeist aber nur wenige der befragten Lehrer gebrauchen. Von der grundlegenden Struktur sind die Sprachen auch bei den jeweiligen Eltern der Lehrer sehr ähnlich verbreitet, wenn auch etwas heterogener. Nur 41,8 % (N=412) beider Eltern sind Setswana-Sprecher, daneben liegt eine große Vielfalt von Sprachkombinationen zwischen Setswana und anderen Bantusprachen vor. Die häufigsten Kombinationen sind dabei Setswana und Sesotho mit 4,1 % (N=40) und Setswana und Sepedi mit 3,3 % (N=33). Mit 14,3 % (N=141) ist bei den Eltern auch Afrikaans die zweithäufigste Erstsprache, weitere 1,6 % (N=16) der Eltern sprechen Afrikaans und Englisch. Mit 5,7 % (N=56) und 2,1 % (N=21) sind Sesotho und Sepedi neben isiXhosa mit 2 % (N=20) die einzigen Sprachen, die die Lehrer häufiger als Erstsprachen der eigenen Eltern angeben, alle anderen Sprachen existieren nur in sehr geringem Umfang. Insgesamt gibt es hier 64 verschiedene Sprachen bzw. Sprachkombinationen.

In Limpopo dagegen dominieren drei Bantusprachen die Lehrerschaft. Mit 28,8% (N=315) hat Sepedi die meisten Erstsprecher, daneben existieren größere Anteile von Erstsprechern mit Xitsonga (21,5%, N=235) und Tshivenda (19,7%, N=215). Dadurch sprechen etwa 70% der befragten Lehrer eine dieser drei Sprachen. Lediglich Afrikaans mit 15,4% (N=168) und Setswana mit 4,6% (N=50) sprechen noch größere Teile der Lehrer als Erstsprache. Dabei fällt die Konzentration der Setswana-Erstsprecher im Waterberg-Distrikt auf und dort v. a. in Thabazimbi und Bela-Bela, also denjenigen Gebieten, die direkt an die *North West Province* angrenzen. Setswana ist daher nicht nur die dominierende Sprache in *North West*, sondern auch diejenige Bantusprache die in allen drei Provinzen mit einem nennenswerten Anteil vorhanden ist und zudem auch insgesamt die meisten Erstsprecher auf sich vereint. Die Analyse der Angaben zu den Eltern offenbart in Limpopo eine erheblich heterogenere Zusammenstellung, auch wenn die grundsätzliche Struktur beibehalten bleibt und neben Sepedi (22,9%), Xitsonga (18,4%) und Tshivenda (17,9%), auch Afrikaans (13,9%) und Setswana (3,5%) eine größere Anzahl von Erstsprechern aufweist. Alle fünf Werte sind bei den Eltern niedriger als bei den Lehrern selbst, da es eine Vielzahl von Sprachkombinationen gibt, die oft nur wenige Eltern sprechen, so dass dies die verhältnismäßig größere Heterogenität erklärt.

In Gauteng stellt sich die Situation deutlich heterogener und komplexer dar. Lediglich Afrikaans (28,1%) spricht eine recht große Anzahl von Lehrern. Ansonsten zeigt sich eine sehr multilinguale Situation, so sind Englisch (13,1%), Sesotho (12,1%), isiZulu (11,5%) und Setswana (9,6%) mit jeweils ungefähr einem Zehntel Erstsprecher vertreten und mit Sepedi (6,9%), isiXhosa (3,5%), Xitsonga (2,7%) und Tshivenda (2,3%) sind noch weitere vier offizielle Sprachen Südafrikas in nennenswertem Umfang vorhanden. Nur isiNdebele (1,5%) und Siswati (0,8%) verfügen über eine marginale Anzahl an Erstsprechern. Shona ist mit 1,7% die einzige nicht-südafrikanische Sprache, die eine etwas größere Anzahl Lehrer angibt. Daneben gibt es noch eine Vielzahl von Einzelnennungen von nicht-südafrikanischen offiziellen Sprachen, wie u. a. Niederländisch, Kisuaheli, Chinyanja, Deutsch, Portugiesisch, Gujarati, Telugu, Hindi, Sekgolokwe, Schweitzerdeutsch und Yoruba, um nur einige zu nennen. Gerade diese Vielfalt an Nennungen von Sprachen ist in Gauteng sehr hoch, im Gegensatz zu Limpopo oder *North West* handelt es sich aber meist nur um Einzelnennungen. Das Sprachenprofil der Lehrereltern ist ebenfalls ungleich multilingualer und heterogener, indem erheblich mehr Sprachkombinationen vorliegen. Mit 6,9% ist die Kombination von Afrikaans und Englisch noch eine sehr häufig aufgeführte Variante. Ansonsten gibt es vielfältige Kombinationen von Setswana mit anderen Bantusprachen bspw. mit Sesotho (2,5%), Sepedi (1,8%), isiZulu (1%) oder isiXhosa (0,9%). Bei 6,1% der Lehrereltern sind beide Setswana-Erstsprecher. Sesotho sprechen 6,9% beider Lehrereltern, im Falle von Sepedi sind dies 5,5% und bei isiZulu 5,4%. Shona ist mit 1,3% bei beiden Lehrereltern erneut die einzige nicht-offizielle südafrikanische Sprache, die Eltern etwas häufiger verwenden, daneben liegen auch noch vereinzelt Kombinationen mit isiNdebele, isiXhosa und Chichewa vor.



	Gauteng	Limpopo	North West
Afrikaans	291	168	163
Afrikaans/Englisch	13	3	2
Englisch	135	11	19
isiXhosa	36	1	24
isiZulu	119	6	10
Sepedi	71	315	34
Sesotho	125	5	81
Setswana	99	50	562
Tshivenda	25	215	5
Xitsonga	28	235	4
Shona	17	21	10
Sonstige	36	18	32

Abb. 47: Erstsprachen der Lehrer
Quelle: Michael M. Kretzer

Bei einem Blick auf die geographische Verteilung der Lehrer-Erstsprachen innerhalb der drei Untersuchungsgebiete fallen einige Besonderheiten bzw. Konzentrationen auf. In *North West* hat Setswana in den beiden Distrikten Bojanala und Dr. Ngaka Modiri Molema im Vergleich zum Anteil auf Provinzebene eine noch höhere Konzentration und stärkere Dominanz. Auch wenn nicht flächendeckend, so sind doch großflächig Setswana-Sprecher neben einigen Afrikaans-Sprechern als Lehrer beschäftigt. Im Gegensatz dazu arbeiten als Lehrer im südlichen Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt, auch durch die unmittelbare Nähe zur *Free State Province,* sehr viel mehr Sesotho-Erstsprecher (siehe Abbildung 48 und Tabelle 4).[142]

[142] Die Analysen und Karten auf Provinzebene beziehen nur die jeweils dominanten Sprachen je Provinz ein, da andere Bantusprachen insgesamt zu wenige Lehrer als Erstsprecher vereinen.

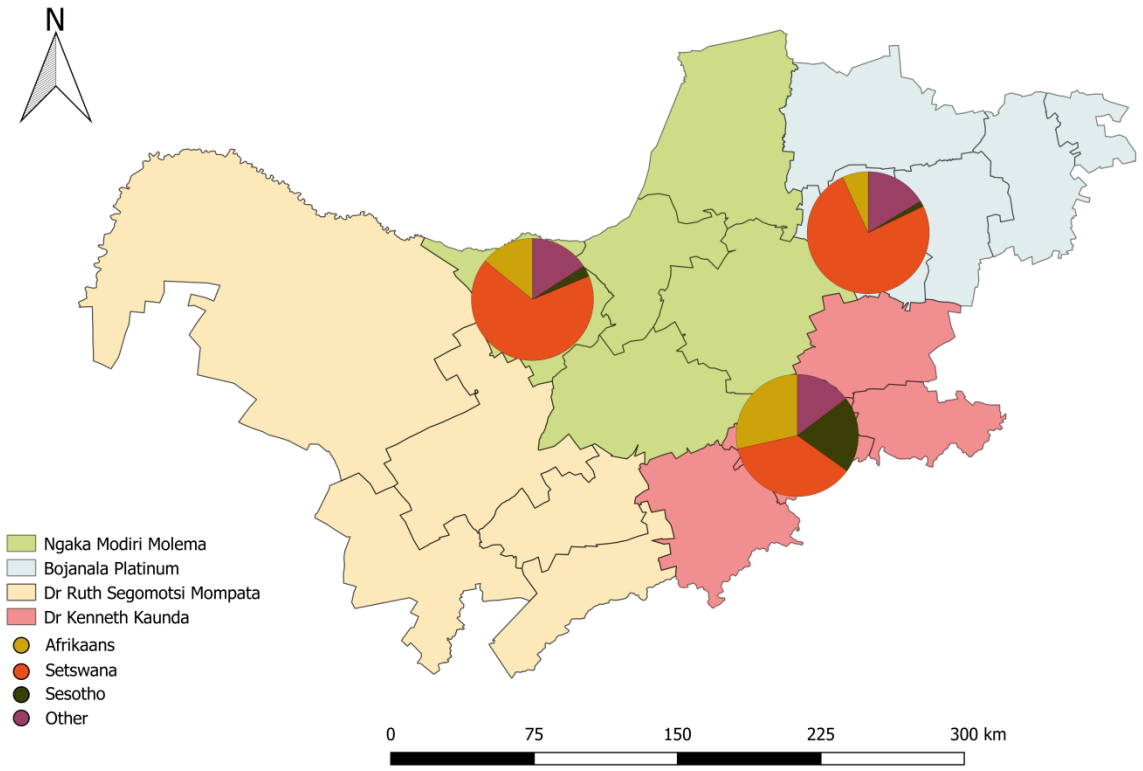


Abb. 48: Verteilung der Erstsprecher in North West
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 4: Erstsprecher in North West je Distrikt

District	Afrikaans	Setswana	Sesotho	Other	Gesamt
Bojanala	19	207	4	45	275
Ngaka Modiri Molema	49	233	10	55	347
Dr. Kenneth Kaunda	95	122	67	49	333
Gesamt	163	562	81	149	955

In Limpopo liegen ebenso sehr starke räumliche Konzentrationen vor, welche für Tshivenda mit Abstand am stärksten ausgeprägt ist, da fast alle Lehrer mit Tshivenda als Erstsprache im Vhembe-Distrikt arbeiten. Dies ist weder in einem anderen Distrikt noch für irgendeine andere Bantusprache derart auffallend vorhanden. Im südlich angrenzenden Mopani-Distrikt sind sehr viele Xitsonga-Erstsprecher als Lehrer beschäftigt, wohingegen Sepedi v.a. in den Distrikten Capricorn und Waterberg sehr stark dominiert (siehe Abbildung 49 und Tabelle 5).

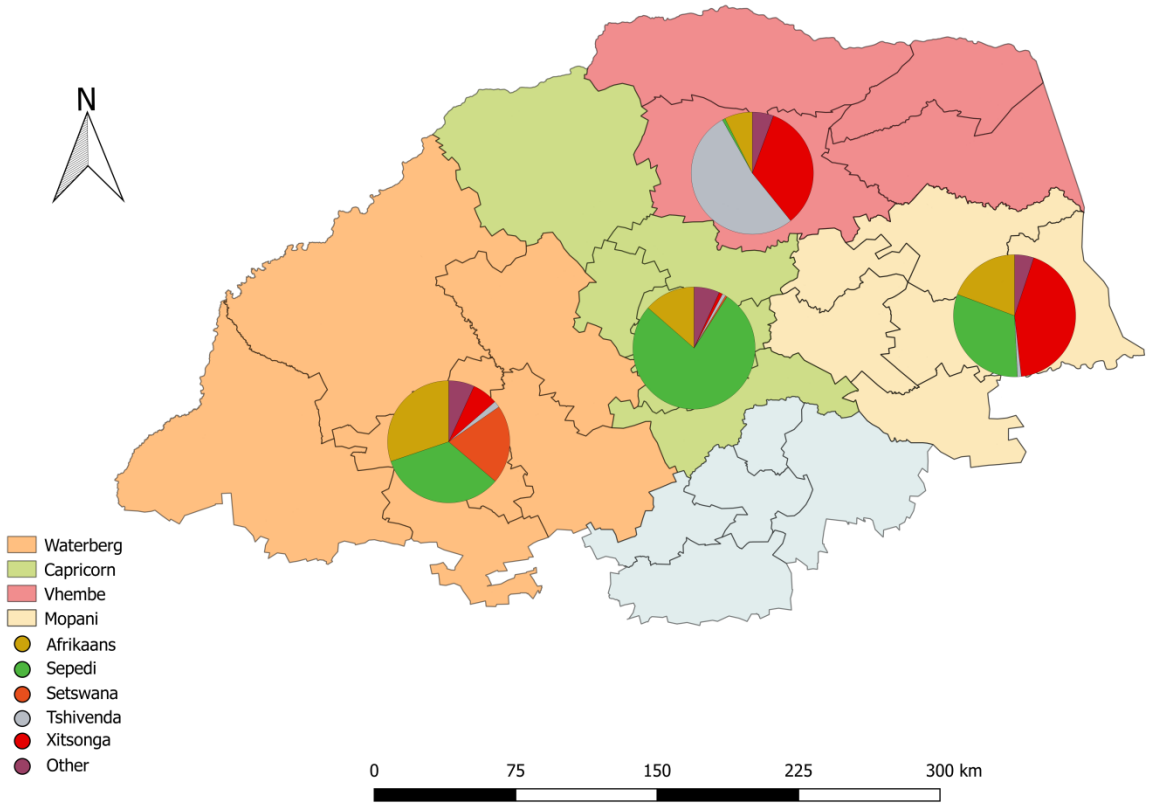


Abb. 49: Verteilung der Erstsprecher in Limpopo
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 5: Erstsprecher in Limpopo je Distrikt

District	Afrikaans	Sepedi	Setswana	Tshivenda	Xitsonga	Other	Gesamt
Waterberg	71	79	49	4	16	16	235
Capricorn	30	171	1	2	2	15	221
Vhembe	29	3	0	207	132	22	393
Mopani	38	62	0	2	85	10	197
Gesamt	168	315	50	215	235	63	1046

Wie bereits auf provinzieller Ebene so zeigt sich in Gauteng auch auf Distriktebene eine sehr heterogene und multilinguale Verteilung der Erstsprecher, dennoch liegen auch hier gewisse Konzentrationen vor, wenn auch in einem erheblich geringerem Ausmaß, was angesichts der drei *metropolitan areas* auch keineswegs verwundert. Insbesondere im Distrikt West Rand arbeiten sehr viele Afrikaans- und Setswana-Erstsprecher, bei Setswana konzentrieren sich sogar ⅔ aller Setswana-Erstsprecher in Gauteng auf diesen Distrikt. Auch im Sedibeng-Distrikt liegen starke Konzentrationen vor, da dort die überwiegende Mehrzahl aller Lehrer Afrikaans, Sesotho oder isiZulu als Erstsprache spricht, gerade auch im Falle von Sesotho sind mehr als 50 % aller Sesotho-Erstsprecher in diesem

Distrikt angestellt. Für die drei *metropolitan areas* gestaltet sich die Situation erwartungsgemäß multilingualer, v.a. in Johannesburg, aber auch in Tshwane sprechen sehr viele Lehrer Englisch als Erstsprache, in Ekurhuleni ist das hingegen nur bei sehr wenigen Lehrern der Fall. Annähernd 50% aller Englisch-Erstsprecher arbeiten an Schulen in Johannesburg und stellen dort auch den größten Anteil, neben einer größeren Zahl von Sesotho- und Afrikaans-Sprechern. In Tshwane bilden dagegen die Afrikaans-Sprecher die größte Gruppe, obwohl auch knapp die Hälfte aller Sepedi-Sprecher an Schulen in Tshwane angestellt sind. Auch in Ekurhuleni dominieren die Afrikaans-Erstsprecher knapp vor isiZulu (siehe Abbildung 50 und Tabelle 6).

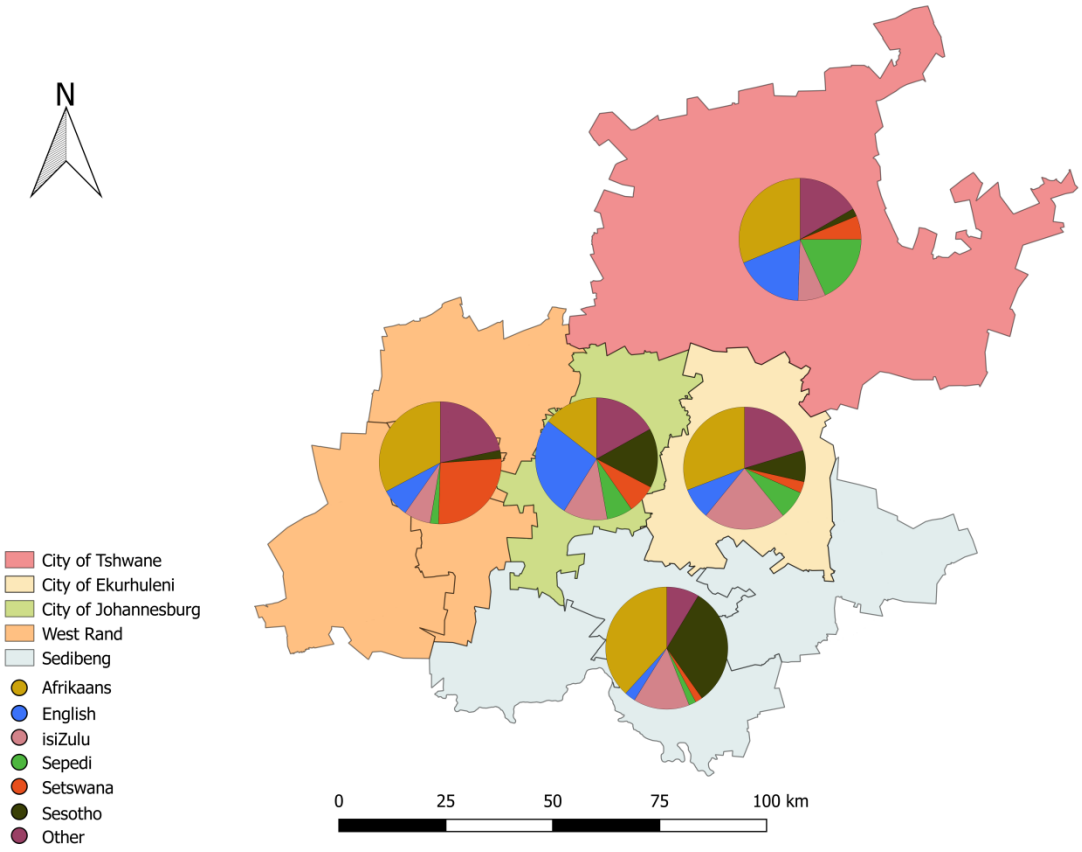
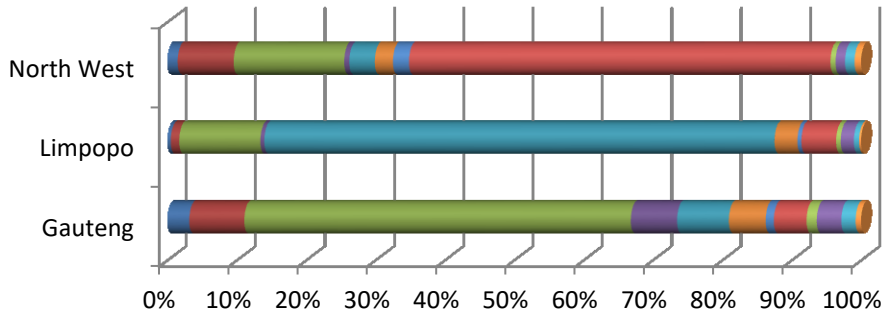


Abb. 50: Verteilung der Erstsprecher in Gauteng
Quelle: Michael M. Kretzer, verändert nach MUNICIPAL DEMARCATION BOARD 2016.

Tab. 6: Erstsprecher in Gauteng je Distrikt

District	Afrikaans	English	isiZulu	Sepedi	Setswana	Sesotho	Other	Gesamt
City of Tshwane	60	35	14	35	12	4	32	192
City of Ekurhuleni	41	11	29	10	4	11	27	133
City of Johannesburg	36	66	29	17	19	39	42	248
West Rand	74	17	16	5	60	5	49	226
Sedibeng	80	6	31	4	4	66	18	209
Gesamt	291	135	119	71	99	125	168	1008

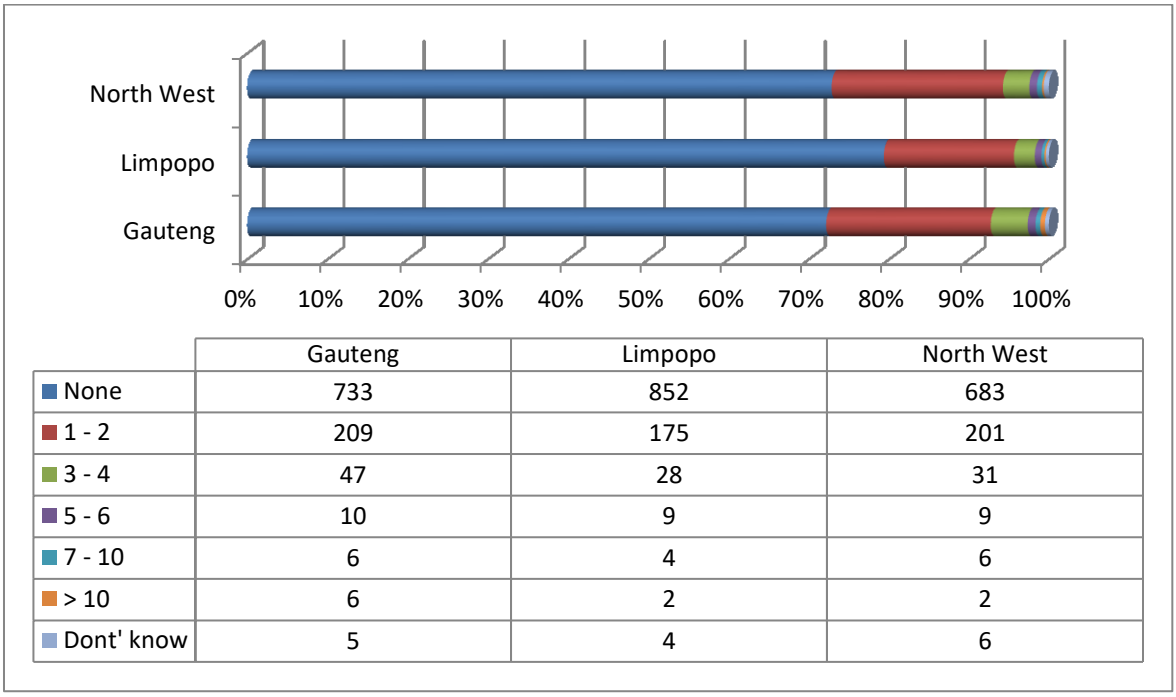
Auch bei einer Betrachtung der Geburtsprovinzen sind Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgebieten erkennbar. In *North West* ist bspw. auch die überwiegende Mehrheit (60,8%) der Lehrer dort geboren. Lediglich 15,9% (N=152) und 8,1% (N=77) stammen aus den Provinzen Gauteng und *Free State*. Alle anderen Provinzen sind nur mit einigen wenigen Lehrern vertreten (siehe Abbildung 51). Im Unterschied zu *North West* ist in Limpopo eine deutlich höhere Anzahl der Lehrer auch in Limpopo selbst geboren (73,6%). Nur 11,7% (N=124) der Lehrer haben ihren Geburtsort in Gauteng, weitere 5,0% in *North West* und 3,3% in Mpumalanga. Anders zeigt sich die Situation in Gauteng, nur 55,7% der befragten Lehrer sind auch in Gauteng geboren. Dieser Wert ist niedriger als in den beiden anderen Provinzen, zumal sich die Geburtsorte der anderen Lehrer auch nicht auf eine oder zwei andere Provinzen konzentrieren, sondern sich sehr heterogen verteilen, so kommt ein größerer Teil aus *Free State* (7,9%), Limpopo (7,5%) und aus Kwa-Zulu-Natal (6,7%). Schon deutlich weniger Lehrer sind in Mpumalanga (5,3%) und *North West* (4,7%) oder in einem Nachbarstaat (3,5%) bzw. einem anderen afrikanischen Staat (2,1%) geboren. Einzig die beiden Kap Provinzen, *Western Cape* und *Northern Cape,* und Übersee bilden zu vernachlässigende Größen.



	Gauteng	Limpopo	North West
Eastern Cape	32	5	14
Free State	81	13	77
Gauteng	568	124	152
KwaZulu-Natal	68	6	7
Limpopo	76	779	35
Mpumalanga	54	35	25
Northern Cape	12	6	22
North West	48	53	579
Western Cape	15	7	7
Nachbarstaat	36	20	13
Anderer afrikanischer Staat	21	8	13
Übersee	8	3	9

Abb. 51: Geburtsprovinzen der befragten Lehrer
Quelle: Michael M. Kretzer

Auch wenn das Problem des Absentismus, sowohl von Schülern als auch von Lehrern, einige Autoren in der Literatur als Problem beschreiben (POTGIETER und SOUTHWOOD 2016: 89; FLEISCH 2008: 60 - 64) und auch einige der Interviewpartner dies bzw. die Lehrermotivation im Generellen als ein großes und das südafrikanische Bildungssystem nachhaltig negativ beeinflussende Problem darstellen, so zeigen die Antworten der befragten Lehrer ein nicht ganz so negatives Bild. Inwiefern hier schon die zahlreichen Maßnahmen des DBE zur Personalerfassung bereits wirken und helfen, dieses Problem zu verringern, muss an dieser Stelle leider weitgehend offen bleiben. Während der Datenerhebung war dennoch auffallend, dass es mittlerweile verschiedene Formen der Personalerfassung gibt, neben den traditionell geführten Listen, in denen sich die Lehrer zum Unterrichtsbeginn eintragen, auch vielfältige weitere Zeiterfassungsmethoden. Bisweilen mussten Lehrer ihre Fingerkuppe zur Zeiterfassung morgens und nachmittags sogar scannen. Lehrer in allen drei Provinzen geben in etwa gleiche Werte an, wobei die Lehrer in Limpopo vergleichsweise am wenigsten im Schulalltag fehlen. Dennoch geben immerhin auch dort noch etwa 20% aller Lehrer an, 1 - 2 Tage im letzten Monat nicht gearbeitet zu haben und weitere knapp 3% zwischen 3 - 4 Tagen (siehe Abbildung 52). Für Gauteng beträgt dieser Anteil sogar annähernd 5%. Diejenigen Lehrer, die angeben, mindestens 5 Tage und damit bereits ca. 25% des gesamten Monats zu fehlen, bilden eine relativ kleine Gruppe, wobei die Absentismusraten aus vielerlei Gesichtspunkten erkennbar höher zu erwarten sind. Zum einen, da diejenigen, die viel und häufig fehlen vermutlich auch während der Datenerhebung nicht anwesend waren, zum anderen, da die Gefahr bei derartigen sensiblen Fragen besteht, dass einige Lehrer diese Frage etwas euphemistisch beantworten. Dennoch stellen auch diese bisweilen nur vereinzelt, häufig oder lang bzw. dauerhaft fehlenden Lehrer die Schulen und das DBE vor große Herausforderungen.



	Gauteng	Limpopo	North West
None	733	852	683
1 - 2	209	175	201
3 - 4	47	28	31
5 - 6	10	9	9
7 - 10	6	4	6
> 10	6	2	2
Dont' know	5	4	6

Abb. 52: Eigenauskunft der Fehltage im Vormonat
Quelle: Michael M. Kretzer

Auch einige der interviewten Schuldirektoren nannten Absentismus oder auch längerfristige Erkrankungen als große Herausforderungen, da meist eine kurzfristige und schnelle Neubesetzung dieser Lehrerstelle als Übergangslösung nur sehr schwierig möglich ist, wie u. a. Mauritz G. in einer Schule im Stadtkern von Pretoria beispielhaft bzgl. einer Erkrankung einer Lehrerin erläutert.

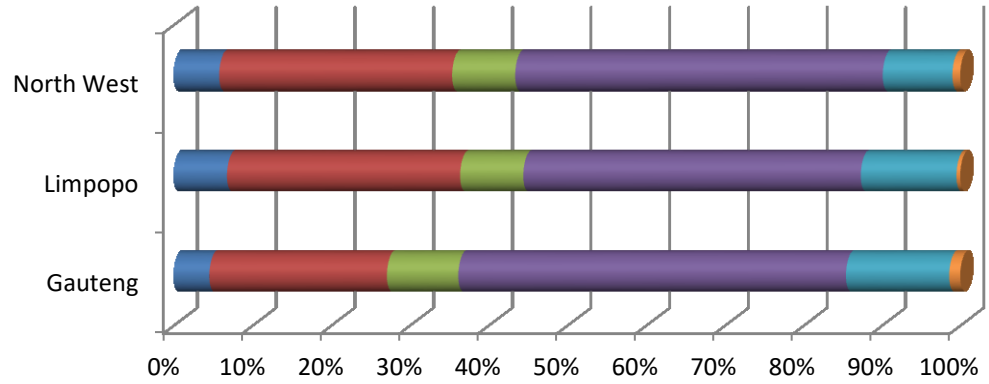
> „So yes as soon as possible you need to fill the gaps, otherwise the learner sit there for many days without a teacher and then you divide that class, but it's a burden for the other teachers so as soon as possible get somebody in, qualified" (Mauritz G.).

Auch Jeanne V., Schuldirektorin einer *Laerskool,* verdeutlicht anhand einiger sehr markanter Beispiele von Absentismus, wie bisweilen Lehrer über mehrere Jahre aus vielerlei, auch dubiosen Gründen fehlen, dennoch ihr Gehalt weiter beziehen und somit dem südafrikanischen Bildungssystem immense Kosten verursachen und dadurch auch die Neueinstellung von Lehrern wenn nicht blockieren, so doch sehr massiv behindern und einschränken.

> „I have to be honest at our school we have one educator that is supposed to be here, she is supposed to be teaching here, but she is absent now for seven years, but she still receives her salary, you know that kind of thing, but then it's sort of a what are they call it, stress leave. Stress leave you know, that kind of thing, although, we from the school side every term we write letters, and say what's going on with this teacher dadadada but now from our superiors, they don't say ok are you going back or you don't you offer records you know and, we have got one of six years and we have got one of three years, but the others or you know like myself, I was absent until you better then you come back, but we don't have too many teachers that are, we try and prevent that" (Jeanne V.).

Damit äußerte Schuldirektorin Jeanne V. bereits einen sehr wichtigen Aspekt, nämlich den des engen Nexus zwischen Zufriedenheit und Absentismus, zumindest bei beabsichtigtem und nicht krankheitsbedingtem Absentismus. Auch WENDT (2012: 245) nennt dies in ihrer Untersuchung und zeigt, dass bereits 2004 sogar mehr als die Hälfte aller Lehrer in Erwägung zog, den Beruf zu wechseln. Auch wenn in allen drei untersuchten Provinzen die Mehrzahl der Lehrer nach eigener Auskunft zufrieden mit der gegenwärtigen Lehrertätigkeit an der jeweiligen Schule ist, so fallen doch zum einen die relativ großen Unterschiede zwischen Gauteng und Limpopo bzw. *North West* auf und zum anderen der insgesamt nicht zu unterschätzende Anteil unzufriedener Lehrer von etwa 25% in Gauteng und etwa 37% in Limpopo. In Gauteng ist dagegen der Anteil der unentschlossenen Lehrer etwas höher (siehe Abbildung 53). Sehr interessant ist auch ein Blick auf die Parallelen und Unterschiede zur Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit weiblicher und männlicher Lehrer. Einzig in *North West* gibt es dabei keine nennenswerten Unterschiede, da in allen Gruppen zur Beschreibung des Zufriedenheitslevels der Anteil der weiblichen Lehrer in etwa dem des provinziellen Durchschnitts entspricht. In Limpopo und Gauteng hingegen unterscheidet sich dies deutlich, wobei die Abweichungen in Gauteng am größten ausfallen. In dieser Provinz sind 80,9% derjenigen Lehrer, die ihre beruflichen Verpflichtungen als Lehrer sehr gerne und zufrieden erfüllen, weiblich, wohingegen sich der Anteil der weiblichen Lehrer bei den sehr unzufriedenen Lehrern auf 60,5% erheblich reduziert und insgesamt verhältnismäßig mehr männliche Lehrer sehr unzufrieden mit ihrem Lehrerberuf sind. Auch in Limpopo ist der Anteil der unzufriedenen männlichen Lehrer

ungleich größer gegenüber den weiblichen Kollegen, aber in einem etwas geringeren Umfang. Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen verhalten sich in Limpopo und auch in *North West* recht ambivalent, da in Limpopo sowohl die ältesten wie auch die jüngsten Lehrer die zufriedensten Lehrer sind, in Gauteng hingegen die 30- bis 39-jährigen und die über 60-jährigen Lehrer. Völlig anders und sehr pointiert ist hingegen die Situation in der *North West Province*. Lediglich 12,3% aller 20- bis 29-Jährigen sind mit ihrer gegenwärtigen Situation unzufrieden, wohingegen in allen anderen Altersgruppen die Werte zwischen 30% und bis über 40% unzufriedene Lehrer innerhalb der Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen liegen. Bei einem Blick auf intraprovinzielle Unterschiede sind nur die im West Rand-Distrikt beschäftigten Lehrer etwas zufriedener als in den übrigen Gebietskörperschaften in Gauteng, aber alles in allem bestehen keine größeren intraprovinziellen Unterschiede, sondern die Werte variieren ausschließlich um wenige Prozentpunkte.



	Gauteng	Limpopo	North West
Very dissatisfied	45	71	52
Dissatisfied	224	310	266
Neither … Nor	90	84	72
Satisfied	489	449	420
Very satisfied	131	128	80
Don't know	14	5	9

Abb. 53: Grad der Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Lehrer
Quelle: Michael M. Kretzer

Da die Bedingungen an den Schulen in Gauteng durchschnittlich erheblich besser sind als in Limpopo und *North West* verwundern diese Zufriedenheitswerte keineswegs. Nicht nur die generelle Ausstattung und die sozio-ökonomischen Bedingungen sind in Gauteng besser, sondern auch die Klassengrößen sind erheblich kleiner. Sowohl der Mittelwert als auch der Median liegt in keinem der Distrikte und in keiner der *metropolitan areas*, genauso wie der gesamten Provinz Gauteng, oberhalb der politischen Zielvorgabe von 40 Schülern (siehe Abbildung 54). Dies ist nur in Gauteng der Fall, in *North West* wird diese Vorgabe dagegen von vielen Klassen übertroffen, wobei sich die Situation in Limpopo noch ungünstiger darstellt. Dort befinden sich fast alle Klassengrößen oberhalb der staatlichen Zielvorgabe. Zusätzlich existiert in Limpopo im Vergleich zu den anderen Provinzen auch

eine sehr viel stärkere Heterogenität, so dass die interprovinziellen Unterschiede in dieser Hinsicht sehr markant ausfallen.

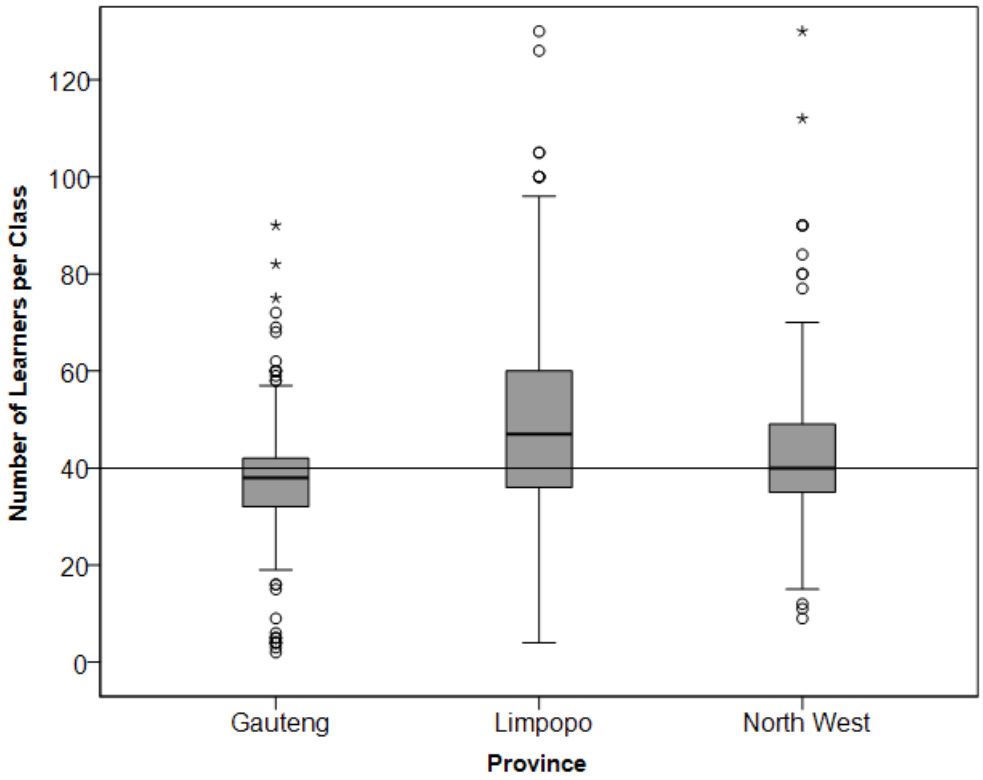


Abb. 54: Interprovinzieller Vergleich der Klassengrößen
Quelle: Michael M. Kretzer

Dagegen befindet sich in Gauteng nur der Median im West Rand-Distrikt mit 40 Schülern exakt auf der politischen Vorgabe, der Mittelwert mit 39,06 Schülern aber darunter. Die anderen Gebietskörperschaften weisen einen Median von meist 38 Schülern auf und im Falle von Tshwane sogar nur von 35 Schülern. Der Mittelwert variiert von 38,67 Schülern in Ekurhuleni und 35,23 Schülern in Tshwane. Das folgende Boxplot veranschaulicht die Klassengrößen der fünf Gebietskörperschaften in Gauteng (siehe Abbildung 55). Die wenigen sehr geringen Schülerzahlen im Sedibeng-Distrikt stammen von einer Schule, bei der stark sinkende Schülerzahlen vorliegen, so dass manche Lehrer in bestimmten Schulfächern nur sehr wenige Schüler unterrichten. Einige Lehrer in Johannesburg unterrichten teilweise über 60 Schüler, dies kann an den bereits genannten Beispielen von erkrankten Kollegen mit einer dementsprechenden Aufteilung oder Ko-Unterrichtung dieser Klasse liegen bzw. kann es mitunter auch schlichtweg die fehlerhafte Eintragung eines Lehrers sein. Trotzdem gibt es auch viele Lehrer in Gauteng, die in ihren Klassen über 40 Schüler unterrichten müssen, wobei dies bspw. durch *Laerskools* oder auch *Hoërskools* genauso wie anderen gut ausgestatteten *English-medium schools* v. a. in sub-urbanen Räumen ausgeglichen wird. Auch besteht bspw. ein nicht unerheblicher Unterschied zwischen schwarzen und weißen Lehrern. Weiße Lehrer unterrichten im Median 32 Schüler und im Mittelwert sogar nur 31,74 Schüler, wohingegen schwarze Lehrer im Mittelwert 41,37 Schüler und im Median 40 Schüler unterrichten. Die Werte für *Coloured*-Lehrer und auch asiatische/indische Lehrer liegen etwas niedriger als die für weiße Lehrer mit

Mittelwerten von 37,56 und 36,95 und Mediane von 40 und 39 Schülern, befinden sich aber nach wie vor sehr viel dichter bei den Werten der schwarzen als der weißen Lehrer, was auf die nach wie vor bestehenden sozio-ökonomischen Gegensätze hindeutet, da nur sehr vereinzelt bspw. weiße Lehrer bereit sind, an *township*-Schulen zu arbeiten. 95,1 % aller befragten Lehrer unterrichten in Klassen mit maximal 50 Schülern und 99,3 % mit maximal 60 Schülern.

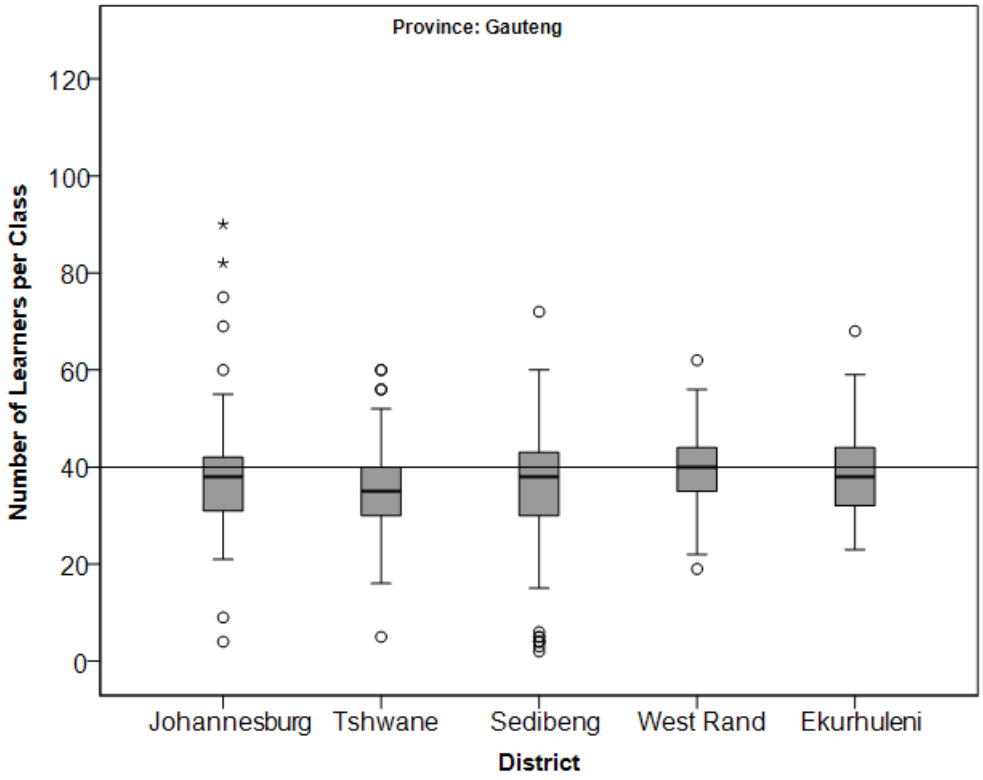


Abb. 55: Intraprovinzieller Vergleich der Klassengrößen in Gauteng
Quelle: Michael M. Kretzer

Hinsichtlich der durchschnittlichen Klassengrößen erfüllen lediglich etwa 50 % der Schulen in *North West* die Norm von 40 Schülern, so dass sich die Situation durchaus erheblich anders als in Gauteng zeigt, auch wenn der Median der Provinz ebenso bei 40 Schülern liegt (siehe Abbildung 54). Diese Problematik ist dem ANC durchaus auch bewusst, da er unter anderem in dem bereits erwähnten Dokument „Education and Health" vom März 2012 *policy gaps* auflistet und es dementsprechend dort heißt: „Class size; over 8,000 ordinary public schools have average class sizes above the norm of 40" (AFRICAN NATIONAL CONGRESS 2012: 16). Insbesondere der Gegensatz zwischen weißen und schwarzen Lehrern ist in *North West* ungleich stärker ausgeprägt.[143] Weiße Lehrer unterrichten im Mittelwert sogar nur Klassen mit 30,81 Schülern und im Median mit 30 Schülern, so dass diese Werte sogar kleiner als in Gauteng und bspw. mit vielen europäischen Schulen vergleichbar sind. Schwarze Lehrer hingegen unterrichten im Median 44 Schüler und im Mittelwert sogar 45 Schüler, so dass die

[143] Da nur fünf Lehrer asiatischer bzw. indischer Herkunft waren und lediglich elf Coloured-Lehrer, sind Aussagen zu diesen beiden Bevölkerungsgruppen im Falle von *North West* obsolet.

Diskrepanzen in *North West,* auch und gerade wegen der eher ländlichen Struktur mit den dort vorhandenen größeren Klassen, ungleich stärker ausgeprägt sind.

Ausschließlich der südliche Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt erfüllt mit einem Median von 40 und einem Mittelwert von 39,60 die Vorgaben des DBE. In den beiden anderen Distrikten liegt der Median bei 42 Schülern, wobei der Mittelwert im Ngaka Modiri Molema-Distrikt bei 42,3 Schülern und im Bojanala-Distrikt bei 45,03 Schüler liegt (siehe Abbildung 56).

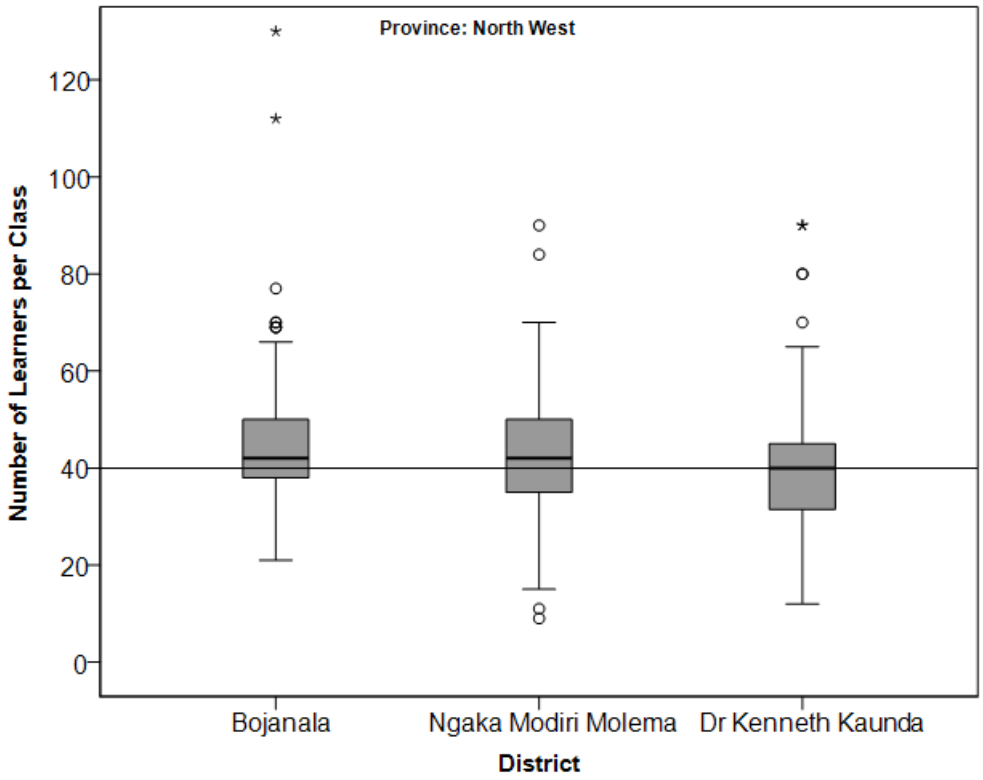


Abb. 56: Klassengröße je Distrikt in North West
Quelle: Michael M. Kretzer

Die bereits schlechten Werte bzgl. der vorgegebenen Klassengröße, die bereits nur etwa 50 % der Schulen in *North West* einhalten, sind in Limpopo noch einmal erheblich schlechter. Lediglich 36,2 % der befragten Lehrer unterrichten, entsprechend den Vorgaben des südafrikanischen Bildungsministeriums, in Klassen mit 40 oder weniger Schülern, wohingegen annähernd 40 % der Lehrer mit Klassengrößen von 50 oder mehr Schülern und sogar 20 % mit Klassengrößen von 60 oder mehr Schülern konfrontiert sind (siehe Abbildung 54).

Bei einer Analyse der verschiedenen Distrikte fallen auch in Limpopo Gegensätze auf, da sich nur der direkt an Gauteng angrenzende Waterberg-Distrikt noch mit einem Median von 42 und einem Mittelwert von 41,85 in unmittelbarer Nähe der Zielvorgaben befindet. Die anderen drei Distrikte weisen höhere Werte, also größere Klassen auf, unterscheiden sich aber auch nicht sehr stark voneinander. Im Capricorn-Distrikt liegt der Median bei 50 und der Mittelwert bei 49,91, wohingegen diese Werte für den Mopani-Distrikt mit 46 und 47,23 etwas geringer ausfallen und im Vhembe-

Distrikt sogar bei 50 und 50,79 liegen (siehe Abbildung 57). Wie bereits in *North West* sind keine oder nur extrem vereinzelte Abweichungen zu kleineren Klassengrößen, aber einige Abweichungen zu größeren Klassen anzutreffen. Im interprovinziellen Vergleich handelt es sich dabei um das beste Ergebnis, Gauteng hat dagegen die größte Anzahl an Abweichungen, wenn auch in Limpopo ein Lehrer mit 213 die mit Abstand größte Schülerzahl angibt, diese Angabe aber vermutlich auf einem Verständnisproblem beruht, da derartig große Klassen mit über 200 Schülern auch in Limpopo nicht existieren.

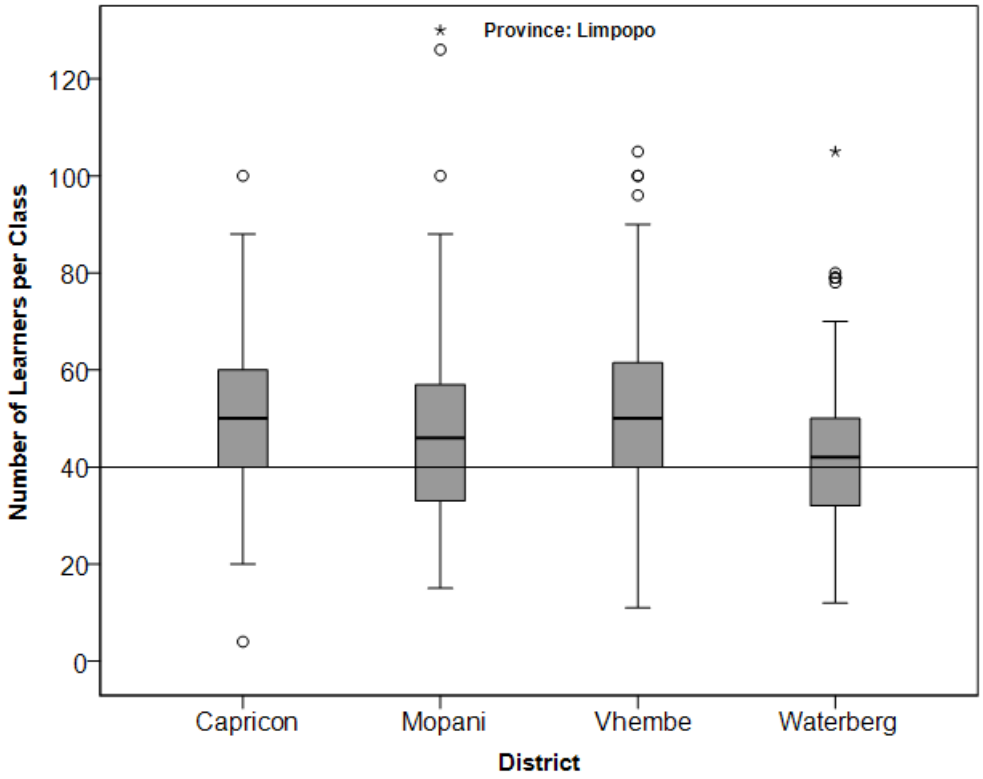


Abb. 57: Klassengröße je Distrikt in Limpopo
Quelle: Michael M. Kretzer

Insgesamt brechen lediglich 3% (N=30) der Lehrer die Beantwortung des Fragebogens vorzeitig ab, wobei die Quote in Limpopo sogar nur bei 2,4% liegt. Demgegenüber kommentieren allerdings 39,7% (N=381) in *North West* den Fragebogen, was ein sehr deutliches Indiz für die große Bedeutung und das ausgeprägte Interesse der Lehrer an dem Fragebogen widerspiegelt. In Limpopo kommentieren den Fragebogen etwas weniger Lehrer (35,5%), dennoch ist dies ebenfalls ein hoher Wert und zeigt das sehr große Interesse der befragten Lehrer an der Thematik. In Gauteng nutzen die Möglichkeit zum Kommentar etwas weniger Lehrer (30,7%), damit ist dieser Wert der geringste aller drei Untersuchungsprovinzen. Insgesamt kommentieren annähernd 1.100 Lehrer den Fragebogen, wobei sich auch einige Kommentare negativ zur Befragung im Allgemeinen oder der Art und Weise der Durchführung im Speziellen äußern.

„A questionnaire need enough time to be filled in and advised to send them on time."

„It is too long and it does not encourage someone to answer it."

Andere negative Kommentare deuten bereits auf Probleme des Schulmanagements hinsichtlich der Kommunikation zur Verteilung der Fragebögen hin, was einige Lehrer in ihren Kommentaren angeben.

> „The time given to answer this questionnaire was too short."
>
> „This has been a short notice. Next time please make an appointment because this is an inconvenience."
>
> „To short time to complete this questionnaire."

Dennoch überwog die Anzahl der positiven Kommentare in allen drei Untersuchungsprovinzen deutlich, so dass nachfolgend lediglich einige wenige Beispiele genannt sind.

> „I am very pleased to assist the researcher with the information I have provided. The university must always delegate students to research in different institutions."
>
> „Your survey was specific and to the point. It was also easy to understand and interesting."
>
> „Feel very much honoured to be part of research. Good luck!!!"
>
> „Everything seems to be included in the questionnaire."
>
> „Fair questionnaire and some questions are challenging, guiding and informing people about the importance of understanding and implementation of Home Languages and instructional languages."
>
> „An interesting questionnaire, I have learned some of the things out of it."
>
> „Fruitful and an eye opener questionnaire. Enjoy your studies and good luck."
>
> „I propose that this survey should be done often and more people should be given the opportunity to complete it. Thank you."

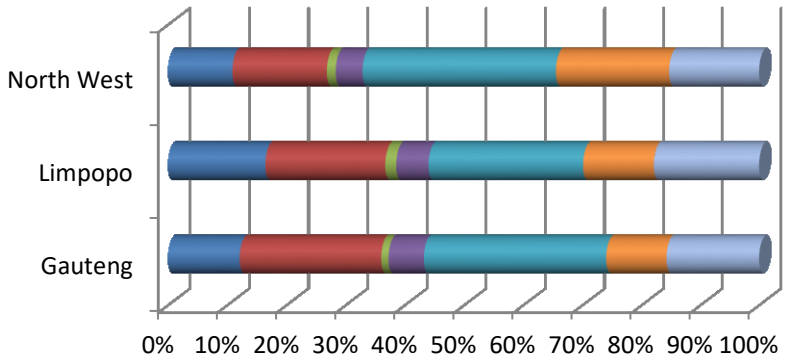
Teilweise sind auch einige weitergehende Anregungen bzw. Hinweise zur Optimierung dieses Fragebogens aber auch zur Berücksichtigung von Aspekten oder Bereichen bei zukünftigen oder ähnlichen Befragungen vorhanden. Der Großteil dieser Anregungen bezog sich auf eine Berücksichtigung der Schüler bei derartigen Untersuchungen und Forschungen, um auch deren Ansichten zu dokumentieren, da nur dann ein vollumfängliches Bild des südafrikanischen Bildungssystems vorliegt.

> „I strongly suggest you include learners in your future study to get the insight of this language issue. Please develop a completely different questionnaire to establish whether the same challenges are persistent to the learner."

Interessant ist hierbei aber, dass eine Berücksichtigung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten den Lehrern nicht notwendig erscheint, wobei aber gerade viele den mangelhaften Einsatz bzw. das fehlende Interesse der Eltern beklagen.

7.2 Relevanz der Sprachenpolitik im Schulalltag im Kontext anderer Herausforderungen

Hinsichtlich der Relevanz dieses Themas, im Verhältnis zu anderen Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems, ist auffallend, dass bereits am Anfang des Fragebogens über ⅔ der Lehrer in *North West* angeben, mindestens täglich oder häufiger mit Herausforderungen konfrontiert zu sein, die einen Sprachenbezug haben (siehe Abbildung 58).[144] Andererseits sehen zudem 56% der Lehrer in Limpopo Aspekte der Sprachenpolitik als eine tägliche oder gar in jeder Unterrichtsstunde wiederkehrende Herausforderung. Diese Werte sind deutlich geringer als in *North West,* zumal in Limpopo sogar 16,5% der Lehrer anmerken zu keinem Zeitpunkt mit Problemen, die einen Sprachbezug haben, konfrontiert zu sein. Dies ist durchaus erstaunlich, da es sich um den höchsten Wert aller drei Untersuchungsgebiete handelt. Lediglich 10,9% (N=101) der teilnehmenden Lehrer in *North West* nutzen an dieser Stelle die Antwortkategorie „Never".[145] Im heterogenen und multilingualen Gauteng sind hingegen auch knapp 57% der Lehrer täglich oder häufiger mit Aspekten der Sprachenpolitik konfrontiert. Wenn auch insgesamt die Angaben für alle drei Provinzen sehr groß ausfallen, so erstaunen doch auf den ersten Blick die ungleich höheren Werte von *North West*, obgleich auch in Gauteng nur 12,1% der Lehrer mitteilen, nie mit sprachenpolitischen Problemen bzw. Herausforderungen konfrontiert zu sein.



	Gauteng	Limpopo	North West
Never	116	169	101
Once in a while	229	208	148
Once in a week	12	19	14
2 - 3 times a week	57	56	42
Daily	295	268	303
Every lesson	98	123	178
Several times in every lesson	151	184	142

Abb. 58: Häufigkeit sprachenpolitischer Herausforderungen im interprovinziellen Vergleich
Quelle: Michael M. Kretzer

[144] Da dieses Kapitel v. a. beabsichtigt, die Relevanz der Sprachenpolitik im Vergleich zu anderen schulischen Herausforderungen zu betrachten, führt der Autor nur die grundlegenden statistischen Angaben an, der Fokus liegt auf einer graphischen Darstellung der wesentlichen Charakteristika und der verschiedenen Faktoren, die diese beeinflussen.

[145] Alle im weiteren Verlauf dieser Dissertation angegebenen Antwortmöglichkeiten entsprechen denen des Fragebogens, dementsprechend erfolgt auch eine Großschreibung.

Auch die Analyse, Kodierung und Kategorisierung der Interviews offenbart für die Sprachenpolitik eine ähnlich große Bedeutung. Insgesamt lassen sich die Antworten in fünf große Kategorien einteilen, wobei zwei „reine" Kategorien für die Sprachenpolitik existieren. Die Kategorie „Curriculum und Evaluationen" ist die insgesamt am wenigsten genannte Kategorie und gliedert sich in sechs Codes mit dazugehörigen Subcodes (siehe Abbildung 59).[146] Interessant ist dabei, dass diese Kategorie 19 Interviewpartner nennen, aber zumeist nur wenige Male im Verlauf der Interviews, dadurch gibt die Summe aller Codes lediglich 156. Dies gestaltet sich bspw. bei den „sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen" als weitere Kategorie erheblich anders, obwohl ebenfalls 19 Interviewpartner davon einen Code nennen, ergeben sich hier allerdings insgesamt 234 Nennungen, was bereits die höhere Bedeutung dieses Aspektes in den verschiedenen Interviews zeigt. So erfährt der Code „parents/parental*"[147] 109 Nennungen, dagegen bspw. der Code „Curriculum" zuvor lediglich 65 Nennungen. Die Kategorie „(Sprachen-)Management" hat 207 Nennungen in ebenfalls 19 Interviews, wobei sich gerade der Code „implementation" häufig, aber eben nicht ausschließlich auf die Implementierung der Sprachenpolitik konzentriert, sondern dadurch in vielen Interviews die gesetzlichen Vorgaben und Regulierungen beschrieben werden und daran anschließend viele der Interviewpartner deren grundsätzlich äußerst defizitäre Implementierung beklagen (siehe v. a. Kapitel 7.3). In deutlich größerem Umfang scheinen für 20 Interviewpartner Aspekte der Kategorie „schulische Rahmenbedingungen" von äußerst großer Relevanz zu sein, da die verschiedenen Codes insgesamt 456 mal Erwähnung finden und sich gleichzeitig diese sehr hohe Anzahl auch auf viele verschiedene Codes aufteilt. So nennen 20 Gesprächspartner 121 mal den Code „training/workshops", weitere 18 Interviewte 101 mal „materials/*books" und sogar 20 Interviewpartner 131 mal „Department/Government". Die Kategorie „Sprachenpolitik" nimmt mit 521 Nennungen bei 20 Interviewpartnern den Spitzenplatz ein, genauso wie der Code „mother-tongue" mit 244 Nennungen den höchsten Wert innerhalb aller Codes besitzt.

[146] Zur besseren Veranschaulichung und Darstellung nennt die Dissertation nur die Codes und inkludiert ggf. die Subcodes.

[147] Der Code „parents/parental*" berücksichtigt alle Äußerungen mit einen Bezug zu den Eltern bzw. Erziehungsberchtigten. Durch die Verwendung des * sind alle diese Aspekte mit eingeschlossen (z. B. parental involvement, parental support, etc. …). Entsprechendes gilt auch für die Codes „materials/*books" und „Multilingualism/multi*".

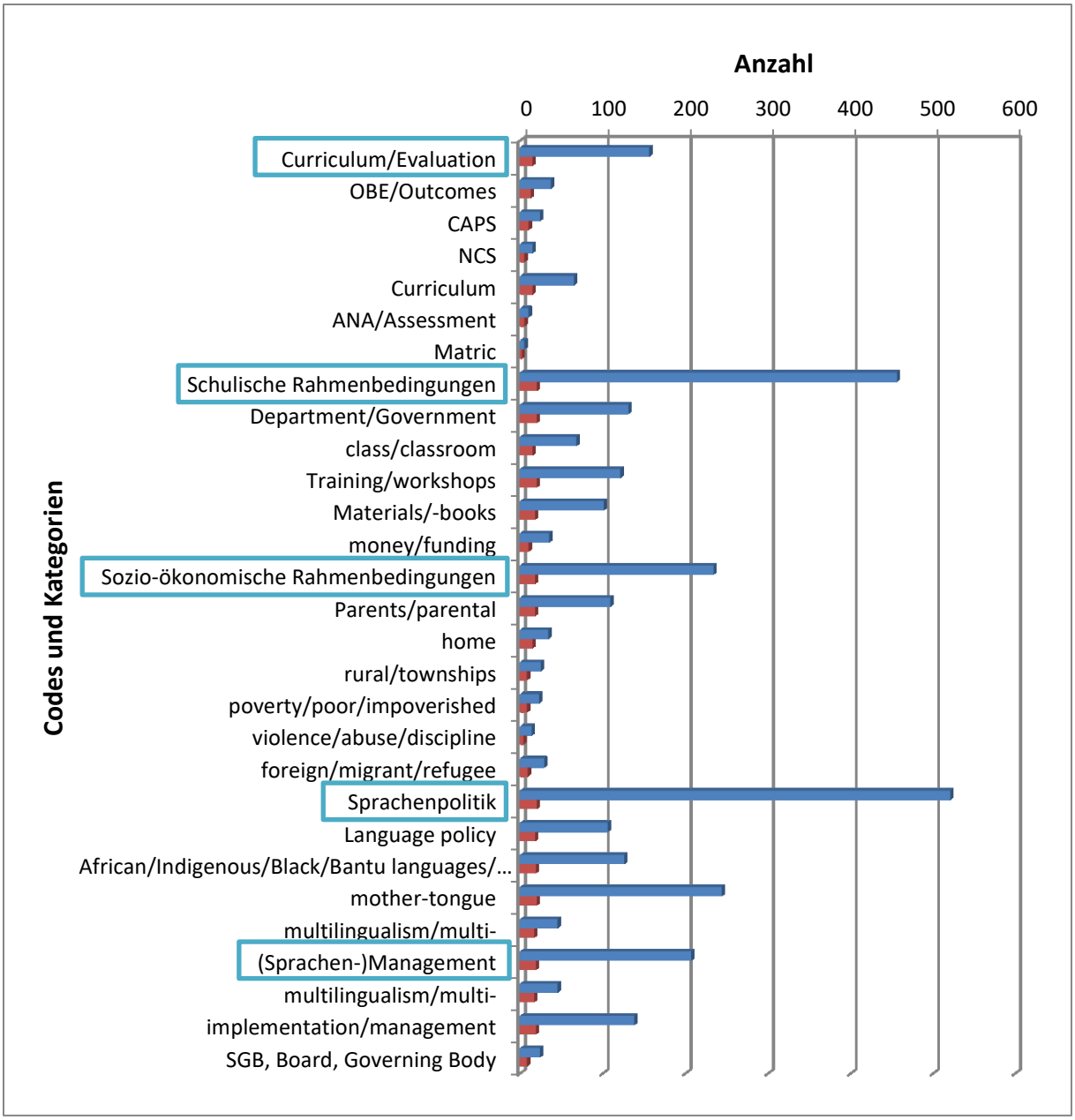
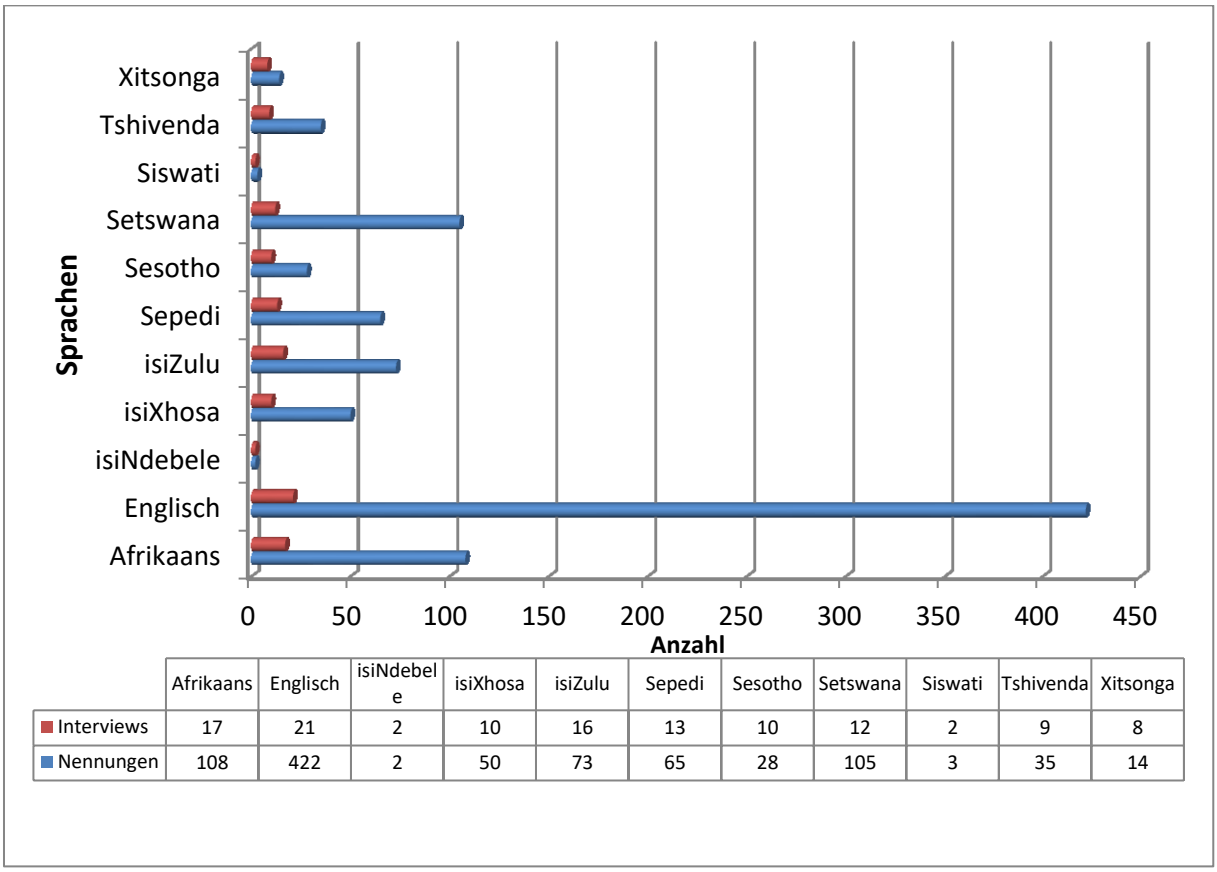


Abb. 59: Kategorien und Codes der Interviews
Quelle: Michael M. Kretzer

Äußerst aufschlussreich ist auch ein Blick auf die Häufigkeit der Nennungen der verschiedenen offiziellen Sprachen, den Spitzenplatz nimmt mit 422 Nennungen bei 21 Interviewpartnern Englisch ein, wohingegen bspw. Afrikaans 17 Interviewte erwähnen und nur 108 Nennungen erhält. Dies ist in etwa identisch mit sehr vielen Bantusprachen, so erfährt bspw. Setswana 105 Nennungen, auch wenn die Sprache lediglich 12 interviewte Personen angeben. Ähnlich erhält isiZulu bei 16 Interviews bspw. 73 Nennungen. Sepedi, einige Interviewpartner präferieren auch Sesotho sa Leboa, findet in 13 Interviews insgesamt 65 mal eine Erwähnung und selbst isiXhosa, bei der es sich um keine dominante Sprache der drei Untersuchungsgebiete handelt, wird 50 mal in noch 10 Interviews genannt. Erstaunlich ist, dass Xitsonga, Tshivenda und Sesotho nur in 8 bis 10 Interviews mit 14 - 28

Nennungen vorkommen und erneut einzig Siswati und isiNdebele nur in zwei Interviews eine Erwähnung finden (siehe Abbildung 60).



	Afrikaans	Englisch	isiNdebele	isiXhosa	isiZulu	Sepedi	Sesotho	Setswana	Siswati	Tshivenda	Xitsonga
Interviews	17	21	2	10	16	13	10	12	2	9	8
Nennungen	108	422	2	50	73	65	28	105	3	35	14

Abb. 60: Häufigkeit der Sprachennennung in den Interviews
Quelle: Michael M. Kretzer

Bei Hinzunahme dieser Werte in der Kategorie „Sprachenpolitik“ würde diese etwas überbewertet, da sich bspw. diese Nennungen nicht nur rein auf die Sprachenpolitik, sondern zugleich auch auf die Eltern oder die schulischen Rahmenbedingungen beziehen, also auf verschiedene Kategorien. Dagegen veranschaulicht diese gesonderte Erfassung die hervorgehobene Stellung von Englisch. Obwohl sich das Thema der Interviews keineswegs ursächlich auf Englisch konzentriert, so wird Englisch insgesamt nur 61 Mal weniger genannt als die Summe aller anderen zehn offiziellen Sprachen.

Innerhalb dieses Kapitels benennt die Dissertation Aspekte der drei Kategorien „schulische Rahmenbedingungen“, „sozio-ökonomische Rahmenbedingungen“ und „Curriculum“, wohingegen die beiden anderen Kategorien „Sprachenpolitik“ und „Sprachenmanagement“ v.a. in den folgenden Kapiteln stärker im Vordergrund stehen. Dennoch benennt der Autor auch Codes und Aspekte aus den anderen Kategorien in den folgenden Kapiteln, da sich diese bisweilen bzw. häufiger wechselseitig bedingen und beeinflussen und keine isolierte Betrachtung möglich ist (siehe Abbildung 61). Kaum überraschend legen Schuldirektoren einen verhältnismäßig stärkeren Fokus auf die Kategorien „Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen“ und „schulische Rahmenbedingungen“,

Mitarbeiter an Universitäten nennen den Code „African Languages“ der Kategorie „Sprachenpolitik“ v.a. im Zusammenhang mit der Korpusplanung, aber auch der Spracherwerbsplanung häufiger. Insgesamt erwähnen fast alle interviewten Personen am häufigsten Englisch, nur sehr vereinzelt betonen die Interviewpartner Afrikaans oder mit Setswana eine Bantusprache häufiger als Englisch. Im zweiten Fall gilt dies ausschließlich für Befragungen im Bojanala-Distrikt, wo einige Schuldirektoren das Hauptaugenmerk auf Setswana legen. Auffallend ist zudem, dass nahezu jede interviewte Person während des Gesprächs, bei Nennung einer anderen Sprache als Englisch, entweder ihre jeweilige Erstsprache oder nur die dominante Sprache der jeweiligen Provinz bzw. des Distriktes angeben, genauso wie mit 244 Angaben in 20 Interviews fast alle der beteiligten Personen sehr häufig von *mother-tongue* sprechen. Die Unterschiede zwischen den Personen sind wenig bis kaum durch ihr Geschlecht oder Alter beeinflusst, sondern eher von der jeweiligen Position und Erstsprache und den spezifischen Gegebenheiten bzw. Verantwortlichkeiten. So legen einige den Schwerpunkt des Gesprächs auf Defizite der Implementierung, der Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, der prekären sozio-ökonomischen Gegebenheiten oder auch der massiven Gewalt bzw. Kriminalität an Schulen, genauso wie einige sehr intensiv Aspekte der Sprachenpolitik und deren Auswirkungen betonen und andere wiederum diese Aspekte eher nur marginal bzw. weniger pointiert anbringen. Dennoch ist die besondere Bedeutung der Sprachenpolitik auffallend, da es sich um eine Kategorie handelt, die zum einen nahezu alle Befragten bewegt und zum anderen verschiedene Aspekte der Sprachenpolitik auch insgesamt häufiger die Partner betrifft, zumal Sprachenpolitik eine Kategorie ist, die mit allen anderen Kategorien in Beziehung steht und sich diese Kategorien wechselseitig bedingen.

So sind, auch nach Auffassung der Schuldirektorin einer Grundschule in Pretoria (Gauteng), die Sprachenpolitik und die Klassengröße die beiden wesentlichen Determinanten für den Schulerfolg von Schülern in Südafrika. Dies betrifft auch die Schüler ihrer Grundschule, wobei sie auch die besonderen Herausforderungen durch nicht-englischsprachige Migrantenkinder sehr stark betont.

> „The main challenges I would say it’s the language … because like I have explained and the class sizes, you know, you can’t do effective teaching with 40 children in one class. It is not working, at our school I can really say if you look at our results in overall like that I think they doing a great job. […] It is the way, the language to me is a big problem, the class sizes, in our school to help with the language problem, we have established a reading center. There we have taken one of our teachers she is full time in the reading center and if you have children that, because we also have many immigrants, you know, they can totally not speak English. They speak French, they speak Armenian you know these funny languages. Then they go to her, she gives them the basic vocabulary and staff and then, you know, while they with her we carry on in the classes and it’s amazing to see how quickly they actually pick up and then but once again progress is not according. It’s not like what it would have been in fact if it was a mother-tongue education” (JEANNE V.).

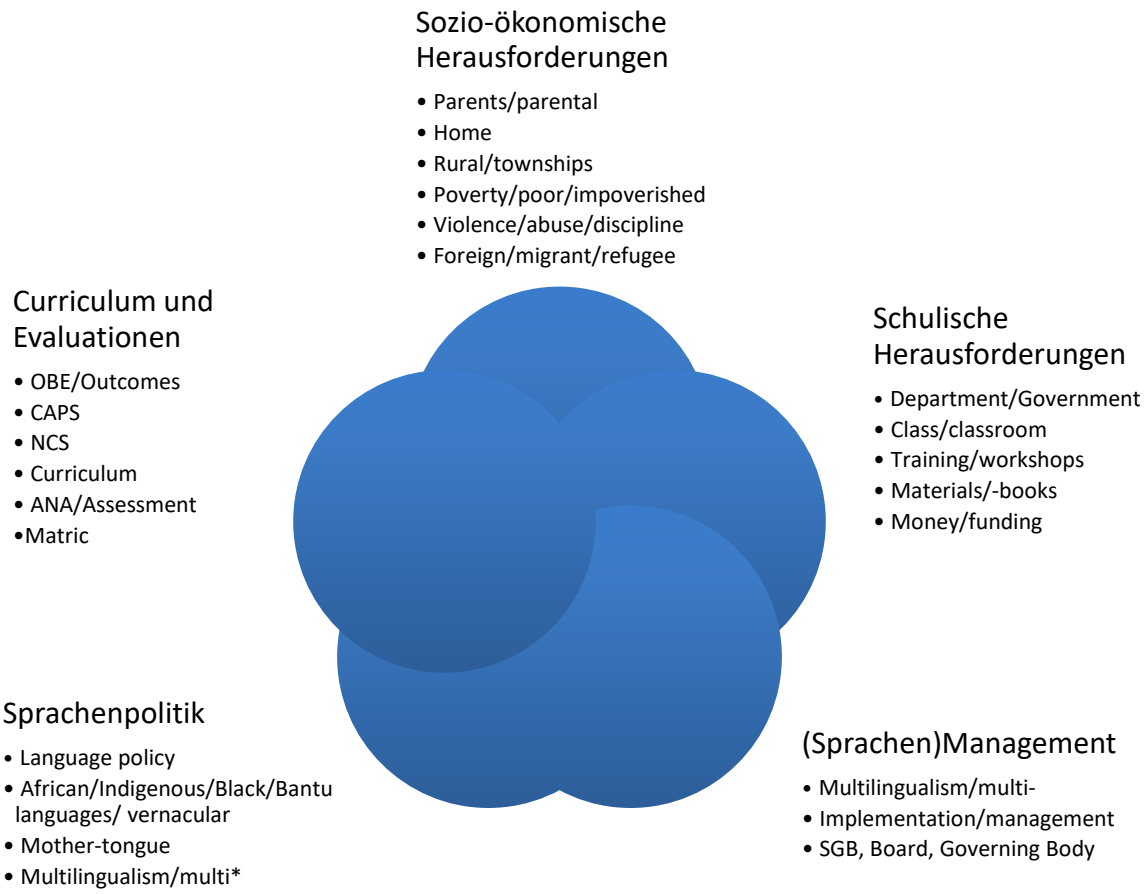


Abb. 61: Überschneidungen der Kategorien und Codes
Quelle: Michael M. Kretzer

Auch der stellvertretende Schuldirektor einer Sekundarschule in Germiston (*metropolitan area* Ekurhuleni) verweist mehrfach und nachdrücklich auf die große Relevanz und Problematik sprachenpolitischer Fragen und dort insbesondere auf die Unterrichtssprache, gerade vor dem Hintergrund, da seine Sekundarschule Englisch als Unterrichtssprache einsetzt, welche aber für die Mehrheit der Schüler nicht die Erstsprache, sondern eine Fremdsprache ist.

> „I think the challenges that in our institutions, we not actually using the mother-tongue as the official language. We are using English as the medium of instruction, and that poses challenges for both, us as teachers and also as learners. […] Hence, therefore it poses a great challenge within the institution because also teachers have a challenge of expressing themselves in English and on the other side you also have learners and you not getting the quality of teaching, particularly the empathy of knowledge to learners. It may not be as good as one will then expect. I think that is the greatest challenge that one can talk about" (DANIEL S.).

Sehr interessant sind auch die weiteren Aspekte, die er aufführt. So hebt er besonders die Probleme einiger Lehrer mit der englischen Sprache hervor, die sie aber als Unterrichtssprache einsetzen. Viel interessanter und nachhaltiger wirken aber seine Anmerkungen hinsichtlich der Eltern, da insbesondere diejenigen Eltern mit einem prekären sozio-ökonomischen Umfeld meist über keine fundierten Kompetenzen in Englisch verfügen, wodurch diese auch nicht oder nur unter erschwerten

Bedingungen in der Lage sind, ihre Kinder bspw. bei den täglichen Hausaufgaben zu unterstützen, da ihnen dazu schlichtweg die sprachlichen Kompetenzen fehlen. Letztlich wird dadurch auch die omnipräsente Kritik vieler Lehrer oder Schuldirektoren an der mangelhaften Involviertheit der Eltern zumindest teilweise erklärt bzw. sogar ad absurdum geführt. Wenn auch das DBE, die, nach Aussage von Daniel S., mitunter bestehenden sprachlichen Defizite der Lehrer in Englisch durch gezielte Aus- und Fortbildungen ausgleichen kann, so erscheint dies doch für die Eltern zumindest ungleich diffiziler.

Die große Bedeutung der Sprachenpolitik wird auch im weiteren Verlauf des Fragebogens sehr deutlich, da die Lehrer in einer weiteren Frage zu den generellen Herausforderungen in ihrem Lehreralltag Stellung nehmen. Um in der Lage zu sein, sprachenpolitische Herausforderungen in Bezug zu generellen schulischen Herausforderungen zu sehen, versucht die Frage I.4 des Fragebogens zu zahlreichen Aussagen mit einem Likert-Antwortformat herauszufinden, welche Aspekte eine Mehrzahl der Lehrer als problematisch sieht. Die Unterrichtssprache stellt für die überwiegende Mehrzahl der Lehrer in *North West* eine der größten Herausforderungen dar. Für etwa 60 % der Lehrer in *North West* ist dies eines der wesentlichen Probleme der südafrikanischen Schulen und sie stimmen deshalb der Aussage zu („Agree“) oder sogar sehr stark zu („Strongly agree“). Ähnlich hohe bzw. höhere Zustimmungswerte erhielten nur sehr wenige Aussagen, so benennen annähernd 70 % den Wechsel des Curriculums von OBE zu CAPS als größtes Problem. In sehr vielen Kommentaren führen die teilnehmenden Lehrer einerseits Aspekte der Sprachenpolitik andererseits aber auch das aus ihrer Sicht mangelhafte Interesse und Engagement der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an, genauso wie die häufigen curricularen Wechsel oder auch Gewaltaspekte, v. a. an städtischen Schulen. Einige der Interviewpartner, speziell in den Städten und in den urbanen Gebieten in Gauteng, betonen sehr nachdrücklich die bestehenden Gewaltprobleme an Schulen, sei es durch Schüler, Gangs oder auch interne bzw. externe Diebstahl- und Raubdelikte. Bisweilen hat der Autor auch selbst Spuren von Verbrechen oder auch sozialen Unruhen gesehen, so waren einige Schulgebäude im Vhembe- oder auch Mopani-Distrikt in Limpopo durch Brandstiftungen in Folge sozialer Unruhen vernichtet und schränkten dadurch die schulischen Aktivitäten sehr massiv ein. Andere Gesprächspartner in allen drei Provinzen zeigten dem Autor ebenso Spuren von Verwüstungen oder Diebstählen, wobei die extremsten Fälle sogar Sprengstoffdetonationen umfassten, da die Diebe gezielt die komplette IT-Infrastruktur zu stehlen beabsichtigten. Gama C., ein Sekundarschuldirektor, deutet ganz genau auf diese Aspekte während des Interviews hin, indem er sehr nachdrücklich und anschaulich seine Erfahrungen in Pretoria mit seinen Lehrererfahrungen in seinem damaligen *Bantustan* vergleicht. Zusätzlich hebt er den Satanismus als ein sehr großes Problem hervor, welches aber die Lehrer der Fragebogen-Befragung verhältnismäßig selten als einen das südafrikanische Bildungssystem beeinflussenden Faktor angeben.

> „So our challenges are mostly city related. It takes a lot of effort to maintain discipline, ja it really takes a lot of effort, sometimes you have to extreme measures for discipline yes. We

> have got a lot of outlets here where students get easily drugs. Then we've got to make sure that we keep them in check. Then we have got the issue of gangsters. We are dealing with quite a number of gangster related issues. So when I was teaching in the homeland for instance I never had a problem we never had problems with gangsters. The first time actually we got to see a gangster situation, gangsterism was here. So I think that will be maybe the second major thing, that, we are dealing with here, that's probably the biggest challenge, and then maybe also interesting thing, that we find, that I find challenging is also the issue of Satanism" (GAMA C.).

Auch Monametsi J. sieht ebenso in der engen Verknüpfung von einem mangelhaften oder teilweise nicht existenten Interesse der Erziehungsberechtigten und großen Disziplin-Problemen der Schüler die größte Herausforderung an seiner Schule, wobei er deutlich auf den sehr engen Nexus beider Probleme verweist die ursächlich aus Armut bzw. extrem prekären sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen resultieren. Aus dieser Gemengelage heraus sind zudem viele Schulen kontinuierlich Opfer von Diebstählen aber auch Raubüberfällen, welche unter Umständen auch die bauliche Infrastruktur der Schulen gezielt zerstören.

> „The issue of the burglary level now and then we experiencing a series of burglary level of the school. Locally they have people, thieves and all these things they will come and burglar the offices. You can see around me here there were supposed to be a computer, the computer has been taken. If I can show you this wall here they bombed it using the machineries from the mines and other things and they took all the stuff inside that you see. So the level the frequency of burglary cases is a drive" (MONAMETSI J.).

Gerade dieses Interview und die Situation dieser Schule offenbart nicht nur wie gewisse Probleme und Herausforderungen keineswegs nur entlang von geographischen Räumen wie Städten oder ländlichen Gebieten existieren, sondern auch wie die Gegebenheiten einer Schule sehr stark von den sie umgebenen sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen abhängig sind, neben eigenen durchgeführten prophylaktischen Maßnahmen.

Die thematisch sehr ähnliche Aussage „Regular changes of the curricula" fand mit annähernd 80 % eine ebenso große Zustimmung, so dass dies die vorhandene Unzufriedenheit und auch Unsicherheit von vielen Lehrern zeigt, zumal dies auch bereits viele Interviewpartner in den 2012 durchgeführten Interviews anmerkten. So äußerte sich bspw. Grundschuldirektorin Jeanne V. in ähnlicher Weise sehr skeptisch hinsichtlich der damaligen curricularen Neuausrichtung auf das *Curriculum 2005/OBE*:

> „We switched over to OBE, we weren't ready for OBE, we weren't, our teachers were not qualified enough, we didn't get enough training for OBE. We were, we are third country, you know third world country, we were compared with Australian, England and staff and the first world countries to my knowledge. It could have worked within wonderfully, which didn't really, which didn't happen that way and in **our** country, you can't compare us with them, because we didn't have the knowledge, our learners were not exposed, the little ones you know before coming to school they were not exposed to like first world countries. They haven't attended crèche as all the thing, they have been staying with grandparents, they haven't, they didn't have the stimulation and staff like that, they should have had, so that, that was to me … a problem" (JEANNE V.).

Eine noch größere Zustimmung mit sogar über 80% bekam nur noch die Aussage „Lack of parental involvement“, wobei dies mit 44,5% sogar fast die Hälfte der Lehrer in der *North West Province* als sehr großes Problem ansahen (siehe Anhang 11).

Insgesamt sind die Zustimmungsmuster bzgl. der Aussagen zwischen den drei Provinzen relativ ähnlich, wenn es auch auffallende Unterschiede gibt, die sich allerdings keineswegs ausschließlich auf die inter- bzw. intraprovinziellen Unterschiede beziehen, sondern maßgeblich von anderen Faktoren beeinflusst sind.

Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrern beziehen sich lediglich auf sehr wenige Aussagen und sind ansonsten nahezu identisch. Einzig bei der Aussage „Drugs and alcohol“ ist die Zustimmung der männlichen Lehrer erkennbar höher, wenn auch insgesamt die Zustimmung zu dieser Problematik im Vergleich zu den anderen Aussagen sehr niedrig ist und lediglich durch die Aussage „Sexual abuse“ unterboten wird. In Gauteng sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern dagegen erkennbar, da fast ausschließlich männliche Lehrer den Aussagen mehr zustimmen, bisweilen erkennbar mehr, v.a. bei denjenigen Aussagen, die sich auf Aspekte der Disziplin und Gewalt beziehen. Ein derart großer Unterschied besteht in Limpopo hingegen nicht, obwohl auch hier erneut die größte Abweichung zwischen den Geschlechtern bei der Aussage „Drugs and alcohol“ existiert, alle sprachenpolitischen Aussagen sind sowohl in Limpopo als auch in Gauteng fast identisch, wobei Gauteng mit „Non-English migrant children“ die einzige Aussage aufweist, bei der Frauen erkennbar mehr als ihre männlichen Kollegen zustimmen.

Bei einer Analyse der intraprovinziellen Unterschiede, sind im Falle der *North West Province* nur relativ geringfügige Unterschiede zwischen den Distrikten festzustellen (siehe Anhang 12). Die Lehrer im Bojanala-Distrikt stimmen acht Aussagen häufiger zu wie ihre Kollegen der beiden anderen Distrikte, darunter auch den Aussagen „Multilingualism“ oder „Non-English migrant children“. Interessant ist hingegen, dass zur Aussage der Unterrichtssprache eine nahezu 100%-ige Kongruenz vorliegt und dies zugleich die einzige Aussage ist, bei der es eine derartige Übereinstimmung gibt. Eine solche intraprovinzielle Übereinstimmung liegt bei keiner anderen Frage in keiner der drei Provinzen vor.

Überwiegend Lehrer in städtischen Schulen in Gauteng sehen Aspekte der Sprachenpolitik als das mit Abstand größte Problem an und dort insbesondere der teilweise sehr hohe Anteil an Migrantenkinder. Auch die Interviewpartner sehen diese Herausforderung in ähnlicher Weise. So verdeutlicht Moetlo L., eine stellvertretende Schuldirektorin einer Grundschule in Pretoria (Gauteng), sehr anschaulich die damit zusammenhängenden Probleme, die nicht nur sprachenpolitischer Natur sind, auch wenn es sich bei sehr vielen Schülern um Flüchtlingskinder aus frankophonen afrikanischen Staaten wie bspw. der Demokratischen Republik Kongo handelt. Vielmehr erschwert v.a. die dadurch entstehende Instabilität den Schulalltag, da diese Kinder sehr viel häufiger einen Schulwechsel, auch und gerade während des laufenden Schuljahres, vornehmen. Dies stellt nicht nur für jeden einzelnen Lehrer eine Herausforderung dar, sondern, bei bis zu mehreren hundert

Schülern, auch für das gesamte Schulmanagement einer solchen betroffenen Schule. Bisweilen sorgt auch dies für einzelne, sehr stark frequentierte Klassen (siehe Kapitel 7.1) oder auch für immense sprachliche Herausforderungen, da oftmals weder die Kinder noch deren Erziehungsberechtigten zumindest teilweise Englisch oder eine der anderen offiziellen Sprachen Südafrikas sprechen, stattdessen meist Französisch und eben, je nach Herkunftsland, eine andere Afrikanische Sprache.

> „The main challenge in my current institution, number one, I have got a lot of learners … from the neighbouring […] countries such as Congo, Zimbabwe. These children when they come to our school, our school being an English-medium school, they hardly can cope, because most of them speak either French or Shona and that in its own creates serious barrier to learning. […] I must status also the infrastructure we don't have enough accommodation for these learners much of that you find that classes standing at about 1:40 learners, so we … [are] having about 1.200 learners but the capacity to our school it's not at a state where we can fully accommodate these learners. […] The other thing that is also a challenge is that, having to accommodate foreigners, they come and go most of the time, so one time, … the enrol is that high another moment it's so down, so there is no stability, … one time they are moving to France, one time they are coming back, […] and I know for a fact that it frustrates my teachers [as it's] about 45 % of the learner's" (MOETLO L.).

Auch Molefe M., Grundschuldirektor in *North West,* sieht im Wechsel von der *Foundation* zur *Intermediate Phase* die größte und problematischste Herausforderung für sehr viele südafrikanische Schüler, da fast immer dadurch die Unterrichtssprache von einer Bantusprache auf Englisch oder seltener auf Afrikaans wechselt und sich zudem die Anzahl der Schulfächer zeitgleich auch stark erhöht. Diese schnellen und tiefgreifenden Veränderungen stellen sehr viele Schüler vor immense Herausforderungen und Schwierigkeiten, denen die Schule begegnen müsse.

> „The main challenge we experience a challenge when learners finish the Foundation Phase, that is Grade 3 when they get into Grade 4 you find that they begin to get more learning areas unlike at Foundation Phase where they have been taught only three learning areas or four. Then all of a sudden they find themselves having to face nine learning areas of which the other barrier here or a challenge is the language issue From Grade R to Grade 3 they have been taught in Setswana mother-tongue, then once they get into Grade 4 it's something else. Setswana comes in as a learning area then everything is being taught in English, so it becomes a problem for them, […] they cannot cope" (MOLEFE M.).

Wie im Falle von *North West* so sind auch die intraprovinziellen Unterschiede in Gauteng relativ gering und verlaufen weitgehend parallel. Erneut gibt es mit Ekurhuleni eine Gebietskörperschaft in der die Lehrer mit ihren Aussagen häufiger, wenn auch in relativ geringem Umfang, so doch erkennbar, von den anderen Distrikten und *metropolitan areas* in Gauteng abweichen (siehe Anhang 13).

Diese Abweichungen bestehen auch bei den sprachenpolitisch relevanten Aussagen, so ist v.a. hinsichtlich der Unterrichtssprache in Ekurhuleni eine erkennbar stärkere Zustimmung der dort arbeitenden Lehrer zu verzeichnen und keine vollumfängliche Kongruenz wie in *North West*. Aber auch bei den Aussagen zu „Multilingualism" oder „Non-English migrant children" nimmt Ekurhuleni im intraprovinziellen Vergleich eine abweichende Position durch eine stärkere Zustimmung ein,

besonders bei der Aussage „Non-English migrant children“ gibt es sehr klare intraprovinzielle Unterschiede, da bspw. Lehrer im Sedibeng-Distrikt hierzu erheblich geringere Herausforderungen wahrnehmen. Ähnlich verhält es sich bei Aussagen zu Gewalt bzw. Alkohol und Drogen, hier fällt die Abweichung vom Distrikt West Rand auf, da die dort beschäftigten Lehrer diesen Aspekt weniger problematisch sehen als im übrigen Gauteng.

Mit annähernd 57% der Lehrer sehen in Limpopo ähnlich viele Lehrer wie in *North West* die Unterrichtssprache als eine der wesentlichen Herausforderungen im Schulalltag. Dies wurde auch bereits in einer Vielzahl von Interviews im Jahr 2012 deutlich. Schuldirektorin Jeanne V. bemerkte hinsichtlich ihrer persönlichen Erfahrung an einer Grundschule in Gauteng.

> „Our language of learning and teaching is English, but in many cases it’s the third language of the learners, because they first speak mothers [tongue], then comes English. The parents forgot about mother-tongue education, because they think if they start their children in an English school they will prepare them better for after education like tertiary, because then everything, most of the LoLTs, they are English. Then, that’s frustrating, it’s frustrating to the educators, because when you [are] teaching a Grade 7 child, you expecting to be on a certain level now. […] You trying to pick up all the different levels and you have to take him forward to prepare him for the next Grade. […] Because … the teachers experience they are not interested, which is not the truth they are just, how can you expect of them to do things that they were not introduced to them” (JEANNE V.).

Dieser Wert stellt zugleich einen der höchsten Werte dar und wird nur noch von wenigen anderen Herausforderungen übertroffen. Die mit Abstand höchste Zustimmung erfährt auch hier die Aussage „Lack of parental involvement“ mit 71%. Ähnliche Werte erreichen nur noch Aussagen zu den curricularen Veränderungen, wie bspw. die häufigen Wechsel der Curricula (ca. 65%) oder der Wechsel vom Curriculum 2005/OBE zu CAPS (ca. 60%). An dieser Stelle stellt sich allerdings durchaus die berechtigte Frage, inwiefern diese hohe Zustimmung nicht eher Ausdruck einer generellen Unzufriedenheit und Verunsicherung hinsichtlich der häufigen curricularen Veränderungen in den letzten Jahren ist und weniger eine spezifisch zu wertende Aussage bzgl. des CAPS-Wechsels. Viele Kommentare im Rahmen dieses Fragebogens, wie auch eine nicht unerhebliche Anzahl von ähnlichen Äußerungen in den durchgeführten Interviews, lassen eine derartige Interpretation vermuten. Auch Aussagen, die sich auf die materielle Ausstattung der jeweiligen Schule beziehen, finden ebenso deutliche Zustimmungswerte. Neben der unzureichenden Ausstattung mit Lehrmaterialien (64%) finden die dazu eng in Beziehung stehenden Aussagen „Overcrowded schools“ (63,1%) und „Teacher-learner ratio“ (58,6%) noch sehr starke Zustimmungswerte. In Limpopo gibt es mit dem Waterberg-Distrikt erstmals einen Distrikt der bei verschiedenen Aussagen stark von allen anderen Distrikten abweicht, hauptsächlich bei Aussagen, die im Zusammenhang mit Disziplin-Aspekten stehen, erfolgt durch die dortigen Lehrer im Gegensatz zu den anderen drei Distrikten eine sehr viel stärkere Zustimmung und Wahrnehmung als Problem (siehe Anhang 14).

Besonders die Aussagen „Violence“, „General lack of discipline“ oder auch „Late coming“ nehmen Lehrer im Waterberg-Distrikt in deutlich stärkerem Umfang als Problem wahr. Die drei übrigen

Distrikte zeigen keine derartigen Unterschiede, sondern weisen relativ ähnliche Antwortmuster auf. Bisweilen liegen zwar auch in diesen drei Distrikten Abweichungen vor, so ist „Late coming“ bspw. für Lehrer im Vhembe-Distrikt ein erkennbar geringeres Problem als in allen anderen Distrikten. Sprachenpolitische Probleme wie „Multilingualism“ und „Non-English migrant children“ sehen im Vergleich zu Gauteng oder *North West* sehr viel weniger Lehrer als Herausforderung an. Die Angaben bzgl. der Unterrichtssprache sind hingegen wieder ähnlich.

Bei einem Vergleich der Zustimmungswerte der einzelnen Altersgruppen fallen Unterschiede sowohl zwischen den drei Provinzen als auch innerhalb der einzelnen Untersuchungsgebiete auf. In *North West* sind es bspw. auch v.a. jüngere Lehrer zwischen 20 - 29 Jahren, die viele Probleme und Herausforderungen nicht so dramatisch ansehen und vergleichsweise den Aussagen weniger zustimmen. Fast ausschließlich kommen hier von dieser Altersgruppe die geringsten Zustimmungswerte, in Limpopo sieht dies sehr ähnlich aus, hauptsächlich bei den Aussagen zu den curricularen Veränderungen sind es erkennbar die jüngsten Lehrer in Limpopo, die diese Veränderung weniger bedenklich sehen und dadurch die Zustimmung zu diesen Aussagen auch geringer, anders wie bei den übrigen Altersgruppen, ausfällt. Ansonsten existieren nur noch im Falle von „Teacher-learner ratio“ und dem damit eng zusammenhängenden Punkt „Overcrowded schools“ sehr große Abweichungen zwischen den Altersgruppen und zwar sowohl in Limpopo als auch in *North West*. In *North West* stimmen die jüngsten Lehrer allen eng mit Disziplin zusammenhängenden Aussagen seltener zu als ihre älteren Kollegen. Interessant ist zudem eine Parallele zwischen *North West* und Limpopo, da in beiden Provinzen sowohl die jüngsten als auch die ältesten Lehrer die Unterrichtssprache, im Gegensatz zu ihren mittleren Alterskollegen, als eine Herausforderung ansehen. Wobei dieser Unterschied in *North West* noch einmal stärker ausgeprägt ist. Bemerkenswert sind dabei die Besonderheiten bzw. Abweichungen von Gauteng im Vergleich zu den beiden anderen Provinzen, da nur in Gauteng in sehr vielen Fällen die ältesten Lehrer die geringsten Zustimmungen zu verschiedenen Aussagen tätigen, wie bspw. „Sexual abuse“, „Drugs and alcohol“, „Late coming“ oder aber auch „Lack of school materials“, wohingegen gerade beim Sachverhalt „Late coming“ die jüngsten Lehrer in Gauteng ein erheblich größeres Problem sehen. Im Falle von „Multilingualism“ und auch bei „Non-English migrant children“ geben hingegen die ältesten Lehrer die größte Zustimmung. Auch die bspw. in Interviews häufig genannte Herausforderung des Wechsels zwischen der *Foundation* und der *Intermediate Phase* ist eine (teilweise) sprachenpolitische Problematik und hat in allen drei Provinzen die geringste Zustimmung bei den 20- bis 29-jährigen Lehrern, im Falle von Limpopo gemeinsam mit den 30- bis 39-jährigen Lehrern.

Bei einer Analyse des Einflusses der verschiedenen Schulfächer fallen gerade in Limpopo so gut wie keine Unterschiede zwischen den sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern auf, nur Lehrer die sowohl natur- als auch sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten, weichen in *North West* und auch in Limpopo mit ihren Aussagen von den anderen Kollegen ab und stimmen v.a. Fragen der Disziplin weniger zu. In allen anderen Aussagen verhalten sich die Lehrer, die Fächer aus beiden Bereichen unterrichten jedoch erneut sehr ähnlich. Dies gilt aber bspw. für Gauteng in

keinster Weise. In nahezu allen Aussagen bestehen Unterschiede zwischen den drei Lehrergruppen und bei fast allen Aussagen stimmen Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer den Herausforderungen in stärkerem Umfang zu (siehe Anhang 15).

Bei einigen sprachenpolitischen Aussagen bestehen interessanterweise keine bzw. nur geringere Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrergruppen, ausschließlich bei der Frage zur Unterrichtssprache sehen naturwissenschaftliche Lehrer eher eine Herausforderung, wie dies auch durchaus auf Grund bestehender Literatur zu erwarten war (SETATI, ADLER, REED und BAPOO 2002). Allerdings ist diese Tendenz nicht allgemein gültig, da dieser Aussage leicht mehr Lehrer zustimmen, die sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten und in Limpopo stimmen naturwissenschaftliche Fächer unterrichtende Lehrer gar etwas weniger dieser Aussage zu.

Die größten Unterschiede bei den Zustimmungswerten bestehen hinsichtlich der Erstsprache der Lehrer, dabei liegen zwischen den drei Provinzen durchaus größere Unterschiede vor, aber es gibt erneut zwischen *North West* und Limpopo viele Parallelen und auch zu Gauteng existieren einige Übereinstimmungen. In der *North West Province* fällt die klare Sonderstellung der Afrikaans-Erstsprecher auf, da diese bei nahezu allen Fragen die geringste Zustimmung, mit teilweise erheblichem Abstand, zu einer Vielzahl der genannten Herausforderungen angeben (siehe Anhang 16).

Bei Aspekten, die in Bezug zur generellen Schulausstattung stehen, wie u. a. „Overcrowded schools", „Teacher-learner ratio" oder auch die Quantität und Qualität der Schulmaterialien fällt die erheblich niedrigere Zustimmung der Afrikaans-Erstsprecher besonders auf. Wie bereits in Kapitel 7.1 gezeigt, unterrichten viele weiße Lehrer in vergleichsweise kleineren Schulklassen, bei denen in nahezu allen Fächern Afrikaans oder Englisch die Unterrichtssprache ist. Auch sprachenpolitische Aussagen wie bspw. „Non-English migrant children" oder „Multilingualism" stellen für Afrikaans-Erstsprecher ein erkennbar geringeres Problem dar, wobei dies v. a. im Hinblick auf die Unterrichtssprache zu Tage tritt. Dies ist keineswegs überraschend, da Afrikaans-Erstsprecher in *North West* häufig an einer *Laerskool* oder *Hoërskool* unterrichten oder zumindest Afrikaans als Schulfach vorhanden ist und es dementsprechend die Erstsprache vieler Schüler ist. Lehrer in der *North West Province*, deren Erstsprache Afrikaans ist, sehen auch in allen Aspekten zur Disziplin weniger Handlungsbedarf als die Kollegen mit einer Bantusprache als Erstsprache. Einzig bei denjenigen Aspekten, die auf dem Mikro-Level nicht beeinflussbar sind, bestehen kaum erkennbare Unterschiede zwischen den jeweiligen Sprachen in *North West*. So sehen Afrikaans-Erstsprecher, genauso wie Setswana- oder Sesotho-Erstsprecher in den curricularen Veränderungen, als Aspekte des Makro-Levels (siehe Kapitel 6.2), die größte Herausforderung des südafrikanischen Bildungssystems. Auch das mangelnde Interesse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sehen viele ähnlich problematisch an, auch wenn dort Setswana- und Sesotho-Erstsprecher eine etwas größere Problematik wahrnehmen bzw. erleben, als dies bei Afrikaans-Erstsprecher der Fall ist. Den Wechsel von der *Foundation* zur *Intermediate Phase* sehen ebenfalls Sprecher der verschiedenen Sprachen in ähnlichem Umfang als eine problematische

Situation des südafrikanischen Bildungssystems an. In relativ ähnlicher Weise gestalten sich die Parallelen und Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachgruppen der Lehrer in Limpopo. Bei relativ vielen Aussagen ist die Zustimmung der Afrikaans sprechenden Lehrer erneut am geringsten, wobei allerdings bspw. bei „Teacher absentism“, „Late coming“, „Lack of parental involvement“ oder auch bei den sprachenpolitischen Aussagen „Multilingualism“ oder „Non-English migrant children“ keinerlei große Unterschiede zwischen Afrikaans-Erstsprechern und den verschiedenen Lehrern mit einer Bantusprache als Erstsprache besteht (siehe Anhang 16). Auffallend ist hierbei im Unterschied zu *North West*, dass Afrikaans-Erstsprecher in Limpopo sowohl in den curricularen Veränderungen als auch im Wechsel von der *Foundation* zur *Intermediate Phase* eine erheblich geringere Herausforderung sehen als ihre Kollegen in *North West*.

Vielmehr sind bisweilen Tshivenda-sprechende Lehrer diejenigen, die am wenigsten zustimmen und häufiger Setswana-Erstsprecher mit der größten Zustimmung. Dies gilt nicht nur für die bereits erwähnten Aussagen, sondern bei einigen Sachverhalten stimmen die Setswana-Lehrer erkennbar erheblich stärker zu als die anderen Kollegen, dies betrifft bspw. hauptsächlich die Aussagen, die in Bezug zu Disziplin bzw. Gewalt an Schulen stehen. Bei anderen Aussagen, wie bspw. zu den curricularen Veränderungen, stimmen Tshivenda- und Xitsonga-Erstsprecher ebenso stark zu. Daneben befinden sich Lehrer deren Erstsprache Sepedi ist nahezu bei allen Aussagen im Mittelfeld und nur bei „Overcrowded schools“ nehmen sie erkennbar nach den Setswana-Erstsprechern die zweite Position ein und stimmen dieser Aussage somit deutlich stärker zu als ihre anderen Kollegen, was in identischer Weise für die damit eng zusammenhängende Aussage „Teacher-learner ratio“ ebenso gilt. Gemeinsam mit anderen Bantusprachen nehmen sie noch die Spitzenposition bei der Bewertung der Quantität und Qualität der Schulmaterialien ein.

In Gauteng liegen ebenso teilweise Parallelen, aber auch einige Unterschiede vor bzw. sind v. a. die Unterschiede zwischen Afrikaans und den Bantusprachen nicht derartig ausgeprägt, wenn auch nach wie vor einige der vorab beschriebenen Muster ebenfalls für Gauteng gelten (siehe Anhang 17).

Mitunter befinden sich, neben den Lehrern die Afrikaans als Erstsprache haben, auch die Englisch-Erstsprecher am unteren Ende der Zustimmung bei verschiedenen Aussagen wieder und nur noch in sehr wenigen Einzelfällen haben Afrikaans-Erstsprecher eine sehr hervorgehobene Stellung gegenüber den anderen Sprachgruppen. Dies ist, wenn auch durch die Englisch-Erstsprecher mit einer etwas weniger markanten solitären Stellung bei der Wahl der Unterrichtssprache der Fall. Einzig für Englisch-Erstsprecher ist die Wahl der Unterrichtssprache ebenso weniger problembehaftet wie für die Kollegen die eine Bantusprache als Erstsprache sprechen. Diese haben in relativ ähnlicher Weise eine erkennbar stärkere Zustimmung. Insgesamt aber, und das ist durchaus etwas erstaunlich, sind Lehrer im multilingualen und heterogenen Gauteng in geringerem Ausmaß der Auffassung, dass die Unterrichtssprache eine relevante Herausforderung für das südafrikanische Bildungssystem darstellt. Multilingualismus und „Non-English migrant children“ weisen in etwa identische Zustimmungswerte wie die Unterrichtssprache auf, was in dieser Form weder in Limpopo noch in

North West vorliegt, auf Grund der größeren Heterogenität von Gauteng aber auch nachvollziehbar ist. Dies ist zudem die einzige Aussage bei der Englisch-Erstsprecher eine größere Zustimmung geben als alle anderen Kollegen, da sehr viele Englisch-Erstsprecher häufig nur relativ marginale Kenntnisse und Kompetenzen anderer Bantusprachen bzw. Sprachen haben. In noch stärkerem Umfang als dies bereits in den beiden anderen Untersuchungsgebieten vorliegt, sehen Lehrer, unabhängig welche Erstsprache diese verwenden, ein sehr großes Problem in dem aus ihrer Sicht nur ungenügenden, da unzureichenden Interesse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Bei den meisten Aussagen mit einem Bezug zur Disziplin ist eine höhere Zustimmung von Sepedi-Erstsprechern erkennbar, wohingegen auch in Gauteng sowohl Afrikaans- als auch Englisch-Erstsprecher in den curricularen Veränderungen auch große Herausforderungen sehen, aber erneut wie im Falle von Limpopo in erkennbar geringerem Umfang. Hinsichtlich derjenigen Aussagen, die auf die Ausstattung der Schule, wie bspw. auf die Quantität und Qualität der Schulmaterialien oder auch der baulichen Infrastruktur eingehen, fällt doch der durchaus bemerkenswerte Unterschied zu den Bantusprachen-sprechenden Lehrern auf.

Nach Auffassung von Joyce M, PanSALB-Provinzmanagerin aus Limpopo, stellt besonders die mangelhafte Qualität der Schulmaterialien in den verschiedenen Bantusprachen einen großen Nachteil für eine gute Verwendung innerhalb des Schulunterrichts dar. Demnach erschweren nicht nur sehr viele orthographische Mängel den Unterricht in den Bantusprachen, so dass dadurch letztlich die Schüler die Bantusprachen falsch erlernen, da mitunter den Lehrern diese Fehler nicht bewusst sind oder gar nicht auffallen. Joyce M. geht sogar so weit und bezeichnet die gesamte Situation als ein Desaster. Viele Lehrer bestätigen während der Datenerhebung in zahlreichen Gesprächen dem Autor diese Einschätzung und einige bewerten teilweise die während der Apartheid verwendeten Materialien qualitativ besser als die heutigen.

> „I think the challenge is when it comes to support in learning materials, because firstly we found that the support learning materials which are written in African languages, they are badly written. The language usage in the books that we find in schools these days they are so bad even the authors are not following the grammatical rules. The verbs or even the mistake of words we found, that there are the spelling are wrongly written. If they are wrongly written, how are the learners going to improve on that? So a learner is going to learn the wrong thing from the beginning, so if the authors can't write properly knowing that they are teaching children who are going to read these things and learn them. If they learn the wrong things they continuing with the wrong things, thinking that they are the best or the correct things, you know? Before there were good written materials but authors who are writing now they are not writing properly actually I don't know really what was the cause of everything but it is a disaster, it is a disaster" (Joyce M.).

Gerade im Hinblick auf die Qualität der Schulmaterialien, veranschaulicht Masennya D., der CEO von MILL, die immense Bedeutung einer adäquaten Lehrerausbildung, da die bisherige Praxis die Implementierung einer multilingualen Sprachenpolitik zumindest teilweise durch eine Vielzahl an falschen Annahmen bzw. Vorgaben konterkariert. An dieser Stelle sieht er auch die Ausbildung vieler Lehrer, die eine der Bantusprachen unterrichten als äußerst mangelhaft an. Besonders gelte dies für

die Grundschullehrer in der *Foundation Phase,* die dort das Schulfach HL unterrichten, da die reine Annahme ein Lehrer der Erstsprecher einer bestimmten Bantusprache ist, könne diese auch zugleich als Schulfach unterrichten, entbehre jeglicher Grundlage. Für jede Schulphase und jedes Schulfach müssen alle Lehrer über ein gleiches Maß an universitärer Ausbildung verfügen, da sie nur dann auch einen qualitativ hochwertigen Unterricht anbieten können.

> „It [the teaching] is not sufficient and this is because of wrong assumptions about our education system. In the past and even now the education system for instance assumes that … a teacher who speaks a specific indigenous language can also teach it and we know scientifically that is not correct. Teaching is a science, anybody who is going to stand in front of children must be trained and including those who are going to teach a Home Language they need to be trained. […] It is a problem because … the teacher, who was supposed to teach children in the Foundation Phase, in Grade 1, 2, 3 they are supposed to lay the foundation in the Home Language of the children. They themselves are inadequately trained to do that, so you can imagine a house that is built on a weak foundation, the chances that it will collapse or it will crack and the consequences are very dire for the nation" (Masennya D.).

Auch Nene J., ein wissenschaftlicher Mitarbeiter einer Universität in Gauteng, merkt in diesem Zusammenhang die teilweise mangelhafte Korpusplanung der Bantusprachen an.

Einige der interviewten Personen verweisen auch auf die großen Probleme von Studenten, wobei diese sich nicht nur auf die reinen Inhalte eines spezifischen Faches beschränken, sondern teilweise auch grundsätzliche Kompetenzen umfassen. Dabei ist auch ein gewisses Entfremdungsgefühl gerade von schwarzen Studenten an vielen der ehemaligen Afrikaans-Universitäten oder auch in bestimmten Fächern oder Kursen bemerkbar, wo eine bestimmte Gruppe in der deutlichen Minderheit ist. Dies veranschaulicht Professorin Christa W. mit Hilfe von Beispielen aus ihren eigenen Kursen. Gerade das Gefühl nicht vollständiger Teil einer bestimmten Gruppe, auch Sprachgruppe, zu sein, behindert nachhaltig das Studium dieser Studenten und erschwert oder verhindert einen erfolgreichen Studienabschluss. Dieses Gefühl geht auch, unabhängig von der Hautfarbe, mit dem sozio-ökonomischen Umfeld eines Studenten einher und inwiefern er mit einem Studium und dessen Erfordernissen in irgendeiner Weise bereits vertraut ist oder ob ihm diese gesamte Lebenswelt fremd ist.

> „I think just in the university as whole we face the challenge of students coming through the system. Firstly children or students who went through the outcomes-based system, and they are used to a very different way of learning and participating in class. […] So I think they coming to the university system or higher education system very underprepared and then, so that's generally, that's whether they come from good schools or poorly resourced schools. They are not well prepared for academic study but I think that's the case worldwide, but then in terms of specific academic work and college students, if I have to use this terms from poorly resourced schools and that's important and I'm not saying black and coloured students generally, but if they come from poorly resourced schools then they struggle. Specifically at my institution because it is still predominantly white and Afrikaans so it's not only a matter of struggling with the academic content but it's also a matter of feeling alienated. If you are one of maybe 2 or 5 black people in a class of a 150 or say 300 white students, then I think that's a problem and I see them in my own classes.

> When the coloured students will tend to cluster together so they sit separately from the white students" (Christa W.).

Des Weiteren äußert Christa W. nicht nur an dieser Stelle, sondern mehrfach im Verlauf des Interviews die nur sehr unzureichenden bzw. in einigen Aspekten völlig fehlenden Kompetenzen der Studenten. Dabei steht sie mit einer derartigen Äußerung keineswegs alleine dar, sondern in vielen Interviews an unterschiedlichen Universitäten führen Professoren oder auch wissenschaftliche Mitarbeiter dies als eine sehr große Herausforderung bzw. ein wesentliches Problem an, durch welches auch ein erfolgreiches und zeitnahes Ende eines Studiums nahezu unmöglich erscheint. Dabei ist dies sicherlich kein rein südafrikanisches Problem, sondern betrifft sehr viele Universitäten. Da sich dessen auch das DHET bewusst ist, existieren verschiedene Gegenmaßnahmen, die auch spezielle universitäre Angebote beinhalten, bspw. verschiedene Kurse oder auch bestimmte Tutorenprogramme oder Glossare in Bantusprachen. Professor Justus R. zeigt dies an einigen Beispielen einer Universität in *North West*, welche bspw. verschiedene *academic literacy programs* startete, was aber seiner Auffassung nach keinesfalls zum Aufgabenbereich einer Universität gehört, sondern vollständig im Verantwortungsbereich der Sekundarschulen liegt.

> „I think that one of the challenges is to prepare the students that we get from primary and secondary education to prepare them … to be able to proceed and progress at university level. This was not part or it should not be part of the university. But we have seen the growth of the so called preparatory phases and academic literacy programs that are running even at this university. Looking at the levels of writing and thinking skills that we see of the students because at this university we have a specific set of tests that we try to run pre to admission or even during admission to get students to see what their levels are. So there is lots of work going in to this and which also results into new programs like a long guided program so that instead of a 3-year it's spread of a 4-year course, for BA for instance" (Justus R.).

Zusätzlich sieht Justus R., ebenso wie bereits Christa W., die Sprachenpolitik und insbesondere die Unterrichtssprache gegenwärtig als eine, wenn nicht die wesentliche Herausforderung für die Universitäten an, da sehr viele Studenten nach Beendigung der Sekundarschule nicht kompetent genug in Englisch sind, um ein Studium erfolgreich durchzuführen. Auf Grund dessen versuchen die Universitäten diesen spezifischen Herausforderungen entsprechend zu begegnen, um damit diesen Studenten auch ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, so dass der Erfolg bzw. Misserfolg nur von den fachlichen Qualifikationen bedingt und keineswegs bereits durch sprachliche Defizite in Englisch determiniert ist. Zusätzlich nutzen Universitäten auch bestehende technische Möglichkeiten aus, indem bspw. über Kopfhörer bei verschiedenen Sitzungen Simultanübersetzungen stattfinden. Der Autor erlebte dies selbst bei zwei verschiedenen Konferenzen an denen es simultan übersetzte Vorträge in Bantusprachen gab, wobei diese Vorgehensweise ansonsten meist nur, wenn überhaupt, bei Afrikaans stattfindet. Somit registriert Justus R. dies als eine der entscheidenden generellen Herausforderungen sowohl für die Lehre als auch für die administrative Kommunikation an südafrikanischen Universitäten, aber auch Schulen, inklusive den bereits dort zumindest teilweise angewendeten Lösungsoptionen.

> „Second point I think there is the language issue that is how to get to grips with on an under-graduate level not on a post-graduate, because post-graduate level it's always well over the last two decades or so even year depending on the subject it's very much has gone into English in any case. […] But then under-graduate level we have these pressures on admitting people and not in order not to discriminate in any case to any person that must come in and the political argument has always been you discriminating if you only use one language. Now what this university is doing, I don't know if it's working on is to have simultaneous interpreting taking place. […] The fortunate point is here that we have a very strong program in translation and interpretation. […] But also in terms of the university management in committees et cetera where we have different people with different language backgrounds then this is part and parcel of senate meeting. For instance you just stay through ear-phones and the translation and interpretation takes place. This university is very much on the forefront in South Africa of simultaneous interpretation taking place of under-graduated courses" (Justus R.).

Als Mitglied einer *Language Unit* einer Universität in Gauteng sieht Monareng M. insbesondere für alle Universitäten und den *Language Units* das wesentliche Problem im Bereitstellen der passenden Kapazitäten und im Willen, eine Politik des linguistischen Pluralismus zu implementieren, da nur dann die Bantusprachen an südafrikanischen HEIs eine Chance haben, wenn sie neben bzw. gemeinsam mit Afrikaans und Englisch zum Einsatz kommen. Seiner Auffassung nach besitzen viele Institutionen im südafrikanischen Bildungssystem sehr ambitionierte und progressive Sprachenpolitik-Dokumente (siehe Kapitel 7.3), es aber durchgehend an deren Implementierung mangelt und dies ein systemimmanentes Problem ist.

> „We are meant to implement the language policy, ja we are the language policy implementation structure of the institution. We have got four languages, so Sesotho sa Leboa, isiZulu, English and Afrikaans. This is basically what we are trying to implement within the university. We started in 2008, June, so we are kind of running into the 5th year now. The key point is that […] we haven't been given the authority to oblige the […] university departments both academic and support services to implement the policy. We can only go and negotiate and if they say no we can't do anything, that is the weak point. We don't have such kind of a sanction. […] We are not staffed to be able to perform the job because basically we should be an overarching department, we don't belong to a department or a faculty, so we deal with language policy implementation overarching. […] So you go there and say, people lets design a course that is going to compel every person who is, for example doing engineering to do isiZulu or Sesotho sa Leboa course as a compulsory module and that has being a credit bearing, they will probably saying no because they have done that several times. So if all the nine faculties say it's impossible so the language policy implementation will never take place in the faculty" (Monareng M.).

Wie gezeigt veranschaulicht er diese Einschätzung anhand seiner *Language Unit,* der er zum Zeitpunkt des Interviews bereits im fünften Jahr vorstand, bei der es aber im Wesentlichen zu keiner multilingualen Sprachenpolitik kam, obwohl laut der offiziellen, also der *overt language policy* dieser Institution, mit isiZulu und Sepedi zwei Bantusprachen intensiver an der Universität zu verwenden seien. Diese Sprachenpolitik findet aber nicht bzw. zumindest kaum statt, da die *Language Unit* über kein derartig starkes Mandat verfügt, eine solche Sprachenpolitik dann auch mit Nachdruck zu implementieren und andernfalls die verschiedenen Institutionen mit Sanktionen zu belegen.

7.3 Ausgestaltungsformen des Sprachenmanagements

Im Rahmen der Betrachtung des Sprachenmanagements der drei untersuchten Provinzen lag der Schwerpunkt der Analyse auf der Spracherwerbsplanung der Schulen, indem bspw. Aushänge und Informationen der Schulen genauso wie Aussagen der involvierten und verantwortlichen Personen analysiert wurden. Zusätzlich erfolgte, so weit möglich, eine Analyse der Statusplanung jeder einzelnen Schule, da Lehrer, Schuldirektoren und Schulen auch aktiv die Statusplanung für eine *overt official language policy* (SCHIFFMAN 2006; 1996) beeinflussen, die in diesem Kapitel den Schwerpunkt bildet. Die Unterschiede sowohl zwischen den drei untersuchten Provinzen als auch innerhalb der jeweiligen Provinzen sind durchaus beachtlich. Auffallend ist bei allen untersuchten Provinzen, dass eine große Anzahl der Schulen nicht in der Lage oder nicht willens war, dem Autor einen Einblick in die Dokumente der Sprachenpolitik oder in exemplarische Aushänge der Schule zu geben. Dennoch soll Abbildung 62 einen Überblick über die in den Sprachenpolitik-Dokumenten der Schulen aufgeführten Sprachen geben.[148] Fast alle Schulen, die Dokumente bereitstellten, gaben auch Englisch als Unterrichtssprache oder als Schulfächer (HL, FAL, SAL) an. Am zweithäufigsten erwähnen die Sprachenpolitik-Dokumente Afrikaans, wie bei Englisch sowohl an Grund- als auch an Sekundarschulen. Setswana hat in etwa einen gleich großen Anteil als Unterrichtssprache oder Unterrichtsfach an Grundschulen wie Afrikaans, lediglich der Anteil an Sekundarschulen ist deutlich geringer. Dies ist insofern bemerkenswert, da die Verteilung für fast alle anderen Bantusprachen umgekehrt ausfällt, v. a. bei isiZulu ist der Unterschied sehr ausgeprägt, diese Sprache wird sogar insgesamt an Sekundarschulen am zweithäufigsten genannt. Bei der Einordnung dieses Ergebnisses, ist auch die vielfache Verwendung von isiZulu an Sekundarschulen als Unterrichtsfach zu berücksichtigen. Ein ähnlich ausgeprägter Gegensatz liegt auch bei Sesotho vor, das ebenfalls häufiger als Afrikaans an Sekundarschulen zum Einsatz kommt. Als vierte Bantusprache findet in den Untersuchungsgebieten noch Sepedi eine vermehrte Anwendung, wobei der Einsatz auch erheblich ausgeglichener zwischen Grund- und Sekundarschulen ist. Tshivenda und Xitsonga fanden in den bereitgestellten Dokumenten kaum Berücksichtigung und haben ähnlich niedrige Werte wie isiXhosa, wobei gerade im Vhembe-Distrikt sehr oft Tshivenda auch in der *overt official language policy* der Schulen zum Einsatz kommt, so findet dies aber in den Dokumenten nur einen sehr geringen Widerhall bzw. diese existieren erst gar nicht oder sind unvollständig. Dies gilt in ähnlicher Weise für Xitsonga im Mopani-Distrikt. Die verschwindend geringe Anzahl von Schulen die Siswati oder isiNdebele in ihren Dokumenten benennen, überrascht keineswegs, da diese beiden Bantusprachen v. a. in Mpumalanga über eine größere Anzahl an Sprechern verfügen und zudem sowieso zu den Bantusprachen mit dem geringsten Anteil an Erstsprechern gehören.

[148] Die in der Abbildung 62 berücksichtigten Sprachenpolitik-Dokumente sind lediglich diejenigen, die dem Autor als Kopie oder zur Einsicht vorlagen, was die mitunter bestehenden „Fehler“ und Datenlücken erklärt, zumal nur eine sehr marginale Anzahl an Schulen in Limpopo dem Autor diese Daten bereitstellten oder über sie verfügten, so dass insbesondere die Angaben für Tshivenda und Xitsonga sehr niedrig ausfallen.

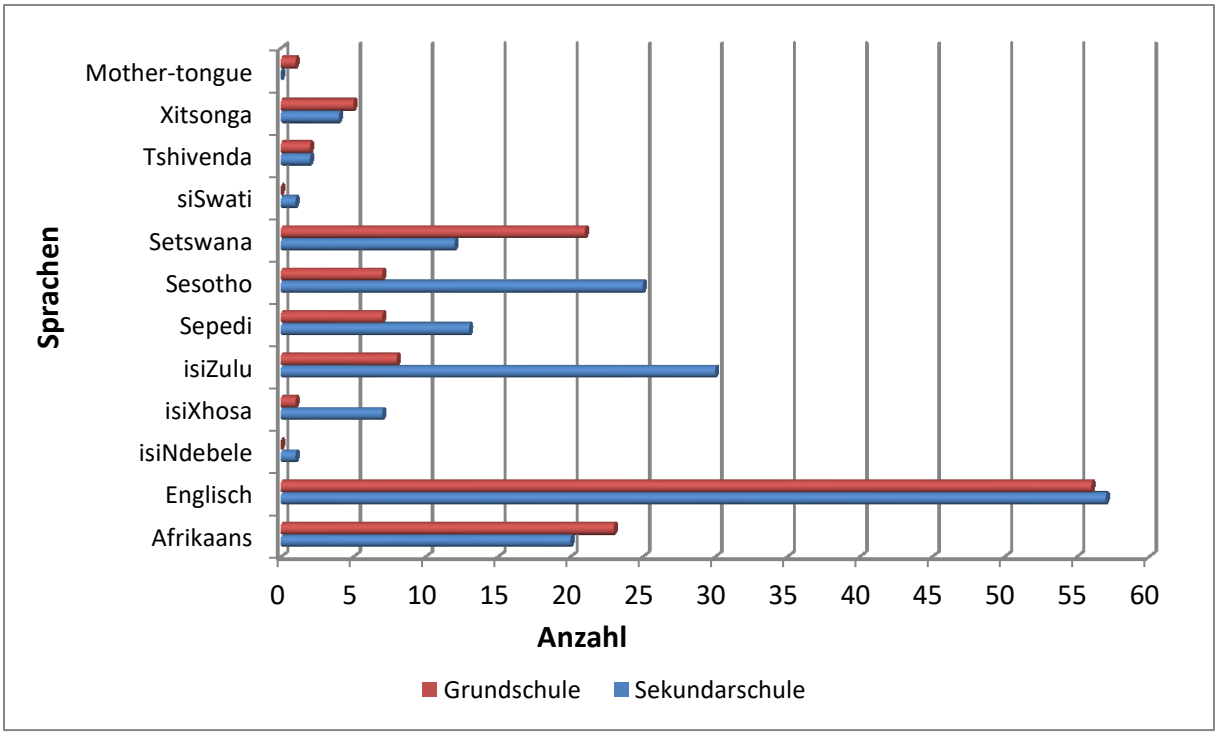
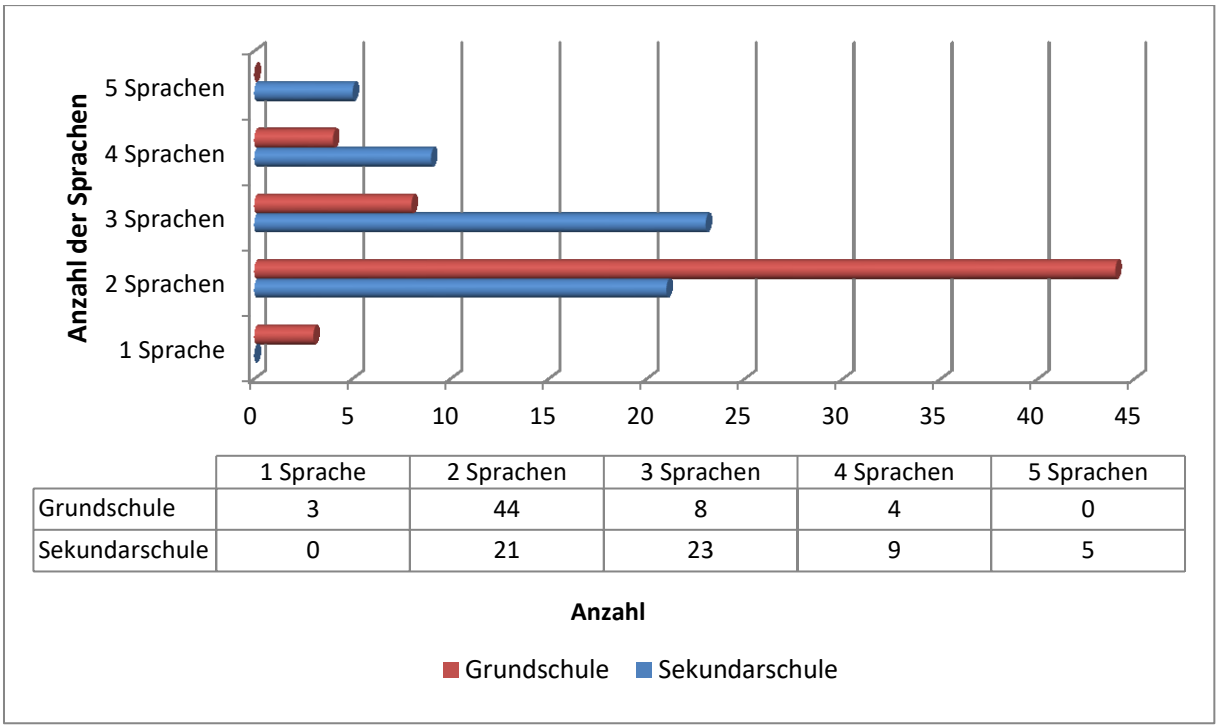


Abb. 62: Aufgeführte Sprachen in Sprachenpolitik-Dokumenten
Quelle: Michael M. Kretzer

Sehr interessant ist auch die Anzahl der angegebenen Sprachen in den Sprachenpolitik-Dokumenten (siehe Abbildung 63). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diejenigen Dokumente, die lediglich eine Sprache aufführen unvollständig und demnach fehlerhaft sind, da nach den gegenwärtig gültigen curricularen Vorgaben von CAPS (siehe Kapitel 6.2.2) mindestens zwei Sprachen zum Einsatz kommen müssen. Genauso diejenigen Dokumente, die nur die Vorlagen des DBE benutzen, es aber unterließen an den dafür vorgesehenen Stellen, die jeweiligen Sprachen einzutragen. Dabei fällt die große Zahl an Schulen auf, die lediglich zwei Sprachen verwenden, wobei diese dann meist Afrikaans und Englisch sind. Dies gilt sehr stark für die untersuchten *Laerskools* (Grundschulen) und *Hoërskools* (Sekundarschulen), aber auch verschiedene Schulen in *North West* setzen nur Englisch und Setswana ein. Nach der endgültigen Implementierung des IIAL (siehe Kapitel 6.1) müssen alle Schulen in Südafrika mindestens drei Sprachen verwenden, um die gesellschaftliche Heterogenität und sprachliche Vielfalt auch an den Schulen besser abzubilden und den Schülern Kompetenzen in mindestens drei Sprachen und somit immer auch mindestens einer Bantusprache zu vermitteln. Dies hat zur Folge, dass nach der endgültigen Implementierung des IIAL der Anteil der Bantusprachen stark steigt. Nur relativ wenige Schulen sind bisher sehr multilingual aufgestellt, wobei das Angebot teilweise sogar fünf verschiedene Sprachen enthält und dadurch bereits annähernd die Hälfte aller offiziellen Sprachen Südafrikas abdeckt. Dadurch sind die jeweiligen regionalen bzw. lokal dominierenden offiziellen Sprachen gut repräsentiert. Inwiefern in der täglichen Schulpraxis durch die Lehrer im Unterricht oder auch in der Elternkommunikation zusätzlich CA zu einer Verwendung von mehr Sprachen führt, zeigt Kapitel 7.5. Teilweise ist CA in den Sprachenpolitik-Dokumenten vorgesehen und bei dessen Anwendung verfolgen die Lehrer nach wie vor die offizielle *overt*

language policy, mitunter ist CA aber auch strikt ausgeschlossen oder die Sprachenpolitik-Dokumente geben darüber keine Auskunft, so dass die Anwendung von CA durch den Lehrer ein Ausdruck einer *covert language policy* während der jeweiligen Unterrichtsstunden bzw. während jeder anderen Kommunikation ist.



	1 Sprache	2 Sprachen	3 Sprachen	4 Sprachen	5 Sprachen
Grundschule	3	44	8	4	0
Sekundarschule	0	21	23	9	5

Abb. 63: Anzahl der Sprachen in Sprachenpolitik-Dokumenten[149]
Quelle: Michael M. Kretzer

Diese Problematik der grundsätzlichen Lücke zwischen der Politik bzw. deren Vorgaben und der anschließenden Implementierung erwähnt auch die Gauteng-Provinzmanagerin Sally M. von PanSALB. Mitunter würden lediglich die Vordrucke des Ministeriums zum Einsatz kommen oder auch nicht die entsprechenden Vorgehensweisen eingehalten, bevor die jeweiligen Institutionen ihre Sprachenpolitik-Dokumente verfassen.

> „We have noticed they don't really take this thing of language policies as serious, that you know some people they just give you the communication policy and claim that is a language policy, as a result I think we [need] an intensive … awareness or workshops. I don't know what to call it, is needed for all the institutions to know what is required in the language policy, because if you can look at many language policies honestly, they don't know, they just, ok fine, they say, they need a language policy let's just grab something, copy and paste and you know and they just put it in a shelve and not implement it, because they are not addressing the issues that are supposed to be addressing with the language policy" (Sally M.).

Sally M. ist keineswegs die einzige interviewte Person, die mehrfach und sehr pointiert auf eine unvollständige und mangelhafte Implementierung, gerade auch der Sprachenpolitik auf dem Mikro-

[149] Zusätzlich nennen sechs Sprachenpolitik-Dokumente keine Sprache und verwenden lediglich die DBE-Vorlage.

Level der einzelnen Schulen hinweist, sondern u. a. auch Schuldirektorin Rose S., die zugleich auch als Trainerin für das GPLC tätig ist. Zunächst verdeutlicht sie sehr anschaulich ihre Einflussmöglichkeiten auf die gegenwärtige Sprachenpolitik und deren zukünftige Ausgestaltung, indem gerade bei Neueinstellungen von Lehrern, bei ausreichender Anzahl von Bewerbern, neben der rein fachlichen Qualifikation deren linguistisches Repertoire ebenso Berücksichtigung findet. Diese Herangehensweise hat das Ziel, Sepedi, Tshivenda und Xitsonga an ihrer Schule weiter zu stärken, also im Rahmen der Spracherwerbsplanung durch die Neueinstellung entsprechender Lehrkräfte, diese Bantusprachen bspw. bei Elterngesprächen oder sonstigen informellen Gesprächen einzusetzen. Dennoch hebt sie die großen Herausforderungen der Implementierung einer derartigen multilingualen Sprachenpolitik und eines progressiven linguistischen Pluralismus hervor, indem sie v. a. die vorhandenen Vorstellungen der Eltern beschreibt und wie diese mitunter auch für ihre Kinder die falsche Erstsprache angeben, nur um dadurch sicherzustellen, dass der Einschulung an einer bestimmten Schule nichts entgegenspricht. So „passen" die Eltern die Erstsprache ihrer Kinder ggf. den Erfordernissen der gewünschten Schule an.

> „Ja, within the school the language policy, yes it is there, but the implementation it's a problem in a sense that one of the reasons was, I told you, parents move their children, because of either them looking for a better education institution and sometimes they think white is better than black, secondly my school is in an informal settlement and a parent who moves into in informal settlement has no choice but to use institutions that they find in that settlement so they sometimes switch the language of teaching and learning of their children to the language that is offered, ja because of financial constraints and other socio-economic and risk management issues. The nearest school will be the best school and if I speak Setswana and there is only Tshivenda, my child will have to be taught in Tshivenda" (Rose S.).

Andere Interviewpartner wie Paul H., der an einer Universität im *Department of African Languages* beschäftigt ist, sehen vielmehr ein systemimmanentes Managementproblem im gesamten Bildungssystem Südafrikas, welches keineswegs nur auf individuelle Schuldirektoren oder SGB-Mitglieder beschränkt ist, sondern alle Ebenen und Stufen des Bildungssystems betrifft, seien es Schulen, Universitäten oder auch die verschiedenen involvierten Ministerien. Die Verbindung der Universitäten, der Sprachenpolitik und den Schulen sieht Paul H. als extrem defizitär an und die Implementierung jedweder politischer Vorgaben und Ziele ist dadurch zumindest teilweise konterkariert. Diese Probleme liegen nach seiner Auffassung ursächlich in der Stellenbesetzung von Führungspositionen begründet, die keineswegs einzig nur die Qualifikationen in den Vordergrund stellen, sondern bei denen neben verschiedenen politischen Vorgaben auch Nepotismus eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung besitzt bzw. bisweilen gesellschaftlich tief verwurzelt ist.

> „At universities you find that leadership, you find that they don't know how to implement what is in the policy, ja at the end you find that there is no connection between what the university is offering and what the policies are looking at, they find that the … the teaching is still … in the old Apartheid, ja it is not Post like as you said that is a Post-era, the other reason is that you find that the managers themselves they are not well developed. They just took over, based on Affirmative Action ja you find somebody went their because of

> Affirmative Action in the position, at the end that Affirmative Action is becoming a nepotism appointing friends going up without that management skills, you know the implementing policies which are there, which are very nice, very good, if they are implemented the education system can be good" (Paul H.).

In ähnlicher Weise äußert sich auch Direktor Moses M., dessen Institution v. a. in der Lehrerausbildung und Fortbildung tätig ist und dadurch den Fokus auf die Schuldirektoren und das gesamte Management einer Schule legt, um durch berufliche Qualifizierungsmaßnahmen das Management optimieren zu können, so dass auch das Sprachenmanagement und damit die gesamte Sprachenpolitik kohärent und stringent Anwendung findet. Insgesamt sieht Moses M. für das Management und die Implementierung bestehender gesetzlicher und ministerieller Vorgaben den größten Reformbedarf.

> „We train the principals in terms of how to govern schools. We also train school management teams which had the HODs, the principals on how to govern the schools. We also train school governing bodies on how to run the schools on a daily basis, so it is quite a complex program, number of programs and, in terms of capacity we do not have that much of capacity, so that is the first major challenge that we have. The second major challenge is the low morale, in terms of teacher motivation our teachers have got **very very** low morale, such that in some of the instances, they actually have to be sort of compelled to attend development programs, and in this case it is very difficult, because development, professional development of teachers can only work, when the locus of the need for development rests with the teacher, it has to be intrinsic rather than extrinsic, so those are the two major challenges that I think we are faced with as an organization" (Moses M.).

Zusätzlich führt bzw. sieht Moses M. auch generell die Arbeitsmoral vieler Lehrer bzw. die Motivation für eigene Fortbildungsmaßnahmen, auch außerhalb der üblichen Arbeitszeiten, nachmittags oder auch an Wochenenden als eher gering an. Dies erschwert auch alle Formen der Lehrerweiterbildung, da alle diese Maßnahmen nur dann dauerhaft erfolgreich sein können, wenn der größte Impetus und Motivation von dem teilnehmenden Lehrer selbst kommt und nicht durch ministerielle Vorgaben oder ähnliches eingefordert wird. Dies hat langfristig keine positiven Folgen, ganz anders bei einer Fortbildung von motivierten und engagierten Lehrern, so dass auch das Personalmanagement der Schulen eine große Bedeutung besitzt und direkten Einfluss auf die Umsetzung oder auch Neugestaltung der Sprachenpolitik an Schulen hat. Alle bildungspolitischen Maßnahmen, so hebt Moses M. während des Interviews immer wieder hervor, sollten auch diesen Aspekt berücksichtigen und versuchen auszubauen.

Die frühere Schuldirektorin und jetzige Mitarbeiterin des Managements des *Royal Bafokeng Instituts* Lebogang M., die in *North West* tätig ist, hebt die Bedeutung einer guten Versorgung der Schüler mit qualifizierten Schulbüchern zur Verbesserung der Lesekompetenzen hervor.

> „Mike, I cannot just say it's enough but we as the Bafokeng, Royal Institute we are, we have tried our level best, to this level we have also infuse or has taken another project which is a library in the classroom project, which is ensuring that we give learners books in the classroom. All the 29 schools each and every Grade is giving a trolley with 800 books in

> which are of the level of the child to read even at home and also to use them as a reference in the classroom I can say what we have really done it's an achievement and it is also building towards ensuring quality in terms of reading and writing" (Lebogang M.).

Gerade im Rahmen der Spracherwerbsplanung ist das *Royal Bafokeng Institute* sehr aktiv und stattet die teilnehmenden Schulen v. a. mit verschiedenen Materialien in Setswana aus, um die Vielfalt und Verfügbarkeit für die Lehrer und somit auch für die Schüler zu verbessern, so dass diese bspw. auch Setswana-Bücher für einen oder mehrere Tage mit nach Hause nehmen dürfen. Alle diese Materialien sind zudem nicht nur ausschließlich Schulbücher, sondern auch andere Arbeitsunterlagen und nicht nur in Setswana, sondern auch in Englisch, so dass dies hilft bzw. helfen kann, die Lesekultur der Kinder und Jugendlichen zu etablieren bzw. zu festigen oder auszubauen. Sehr deutlich treten auch die Überschneidungen von Maßnahmen des Sprachenmanagements und der Sprachenpraxis auf (siehe Kapitel 4.2.3 und 7.5).

7.3.1 Informationen und Aushänge

Die verschiedenen Aushänge und Informationen in den Untersuchungsgebieten veranschaulichen sehr nachdrücklich die Vielfalt derartiger schriftlicher Kommunikation der Schulen mit den Eltern, Schülern oder auch Besuchern, die sowohl inter- als auch intraprovinzielle Unterschiede aufweisen, aber auch innerhalb einer Schule nicht zwingend einem kohärenten Kommunikationsmuster folgen. Einige Schulen, wie bspw. eine Grundschule in einem *township* im Osten von Pretoria, versenden alle schriftlichen Informationen in mehreren Sprachen, die nach der offiziellen Sprachenpolitik der jeweiligen Schule zu verwenden sind.[150] Daneben gibt es aber auch in allen drei Provinzen eine nicht unerhebliche Anzahl an schulischer Korrespondenz, welche lediglich monolingual in einer Bantusprache verfasst ist (siehe Abbildung 64).

[150] Diese Dissertation erfasst lediglich diejenigen Informationen, die im Verwaltungsgebäude frei zugänglich als Hinweisschild oder Brief für die Eltern bzw. Schüler existierten und bietet demnach keine vollumfängliche Darstellung jeglicher schriftlicher Kommunikation der Schule, liefert zugleich aber bereits einen Einblick in die grundsätzlichen Kommunikationsmuster.

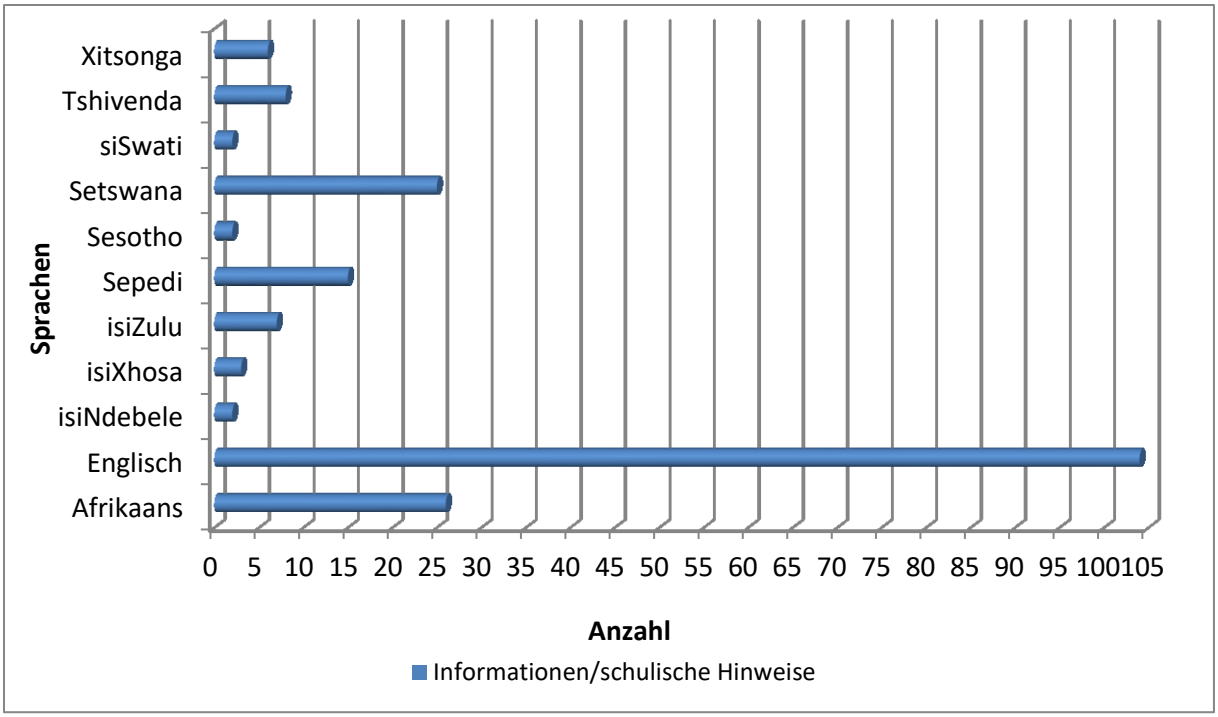


Abb. 64: Überblick über verwendete Sprachen in Informationen und Aushängen
Quelle: Michael M. Kretzer

Beispielhaft für ein monolinguales Informationsschreiben mag hier nachfolgendes Dokument einer Sekundarschule aus *North West* gelten, welche alle Informationen lediglich in Setswana formuliert (siehe Abbildung 66). Sehr häufig werden auch Formulare zur Anmeldung verschiedener schulischer Aktivitäten nur in einer Bantusprache verfasst. Interessant ist hier die Tatsache, dass teilweise einige Begriffe oder Überschriften in Englisch, aber auch sehr häufig vollständig in einer Bantusprache formuliert sind. Insgesamt dominiert die monolinguale Ausführung in Englisch die schriftliche Außendarstellung bei Informationsaushängen oder Hinweisen. Auch Sponsoren der Schulen verfassen ihre Hinweise und Informationen meist jeweils monolingual in Englisch. Dennoch finden sich gerade viele Afrikaans- und Setswana-Informationen, die nicht nur ausschließlich als zwei- bzw. dreisprachige Informationen vorliegen, sondern gerade in *North West* sind auch einige Hinweise nur in Setswana vorhanden. Mit Sepedi und isiZulu finden noch zwei weitere Bantusprachen etwas häufiger Verwendung, wohingegen Tshivenda und Xitsonga nur sehr vereinzelt zum Einsatz kommen, dagegen gibt es gerade im Mopani-Distrikt sogar vereinzelt monolinguale Hinweise in Xitsonga (siehe Abbildung 65).



Abb. 65: Informationsschild des Gesundheitsministeriums (Xitsonga) an einer Grundschule in Giyani, Limpopo
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2015

Die verschiedenen Aushänge an Schulen kommen ebenfalls in einer großen Vielfalt vor, es gibt rein monolinguale Informationen nur in Englisch, aber auch seltener als monolinguale Ausführung nur in einer Bantusprache (siehe Abbildung 66).

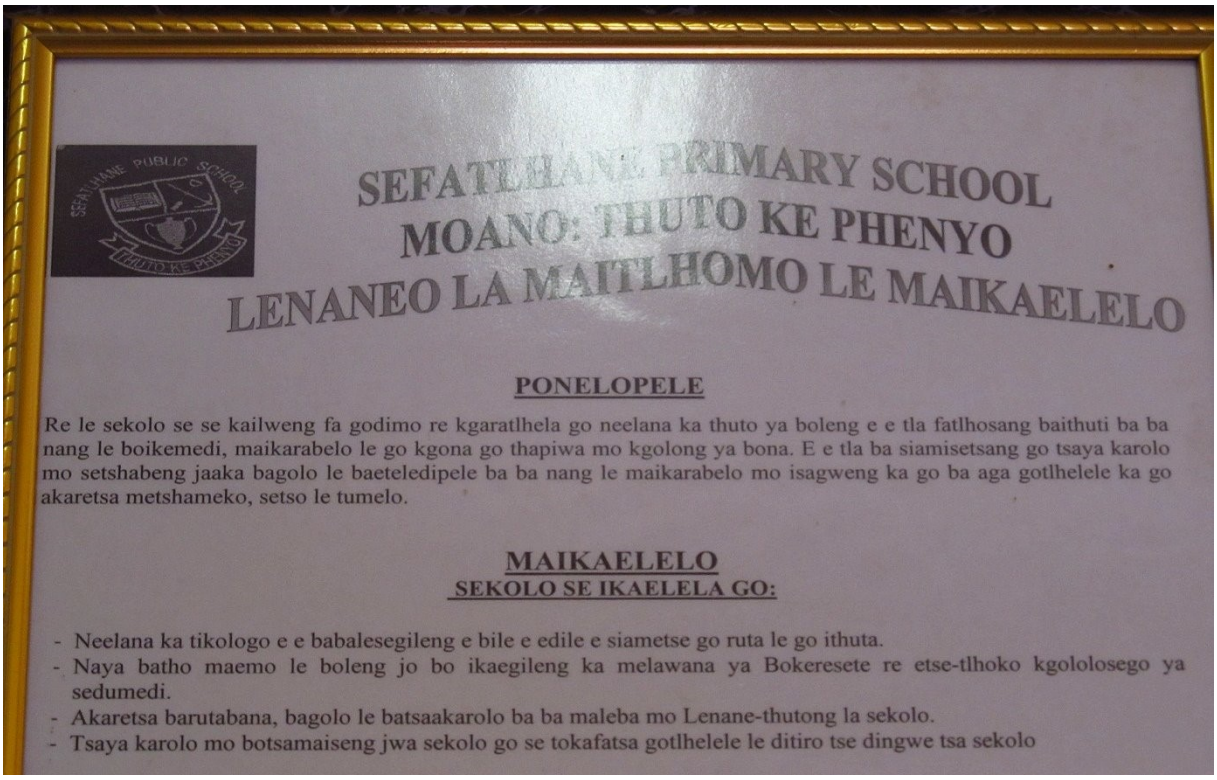


Abb. 66: Monolinguales Setswana Schild in Zeerust, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 06/2013

Wenn Bantusprachen Verwendung finden, dann geschieht dies häufiger bei zwei- bzw. dreisprachigen Aushängen in den Verwaltungsgebäuden bzw. Räumen der Schule (siehe Abbildungen 69, 70 und 71), wobei teilweise auch an ein und derselben Schule verschiedene Kombinationen vorhanden sind. Inwiefern es sich dabei um eine gezielte Politik der Schule oder aber lediglich um eine inkonsequente Umsetzung der Sprachenpolitik der jeweiligen SGB handelt bzw. diese überhaupt derartig detailliert vorgegeben ist, verhält sich von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Auffallend ist die Dominanz rein monolingualer Informationen, wobei dies meist Englisch und teilweise Afrikaans ist, neben den bereits gezeigten Beispielen von Setswana in *North West*. Bei den verschiedenen *Laerskools* oder auch *Hoërskools*, also diejenigen Schulen die Afrikaans als Unterrichtssprache einsetzen, sind alle Aushänge oder verwendeten Informationsmaterialien entweder bilingual in Afrikaans und Englisch oder monolingual nur in Afrikaans formuliert. Falls die Schule Informationen des DBE oder anderer Ministerien aufgehangen hat, so können diese mitunter auch nur in einer Bantusprache verfasst sein, sehr vereinzelt sind diese vollständig oder abschnittsweise auch in allen elf Sprachen bzw. wie im Fall von *North West* durch das provinzielle DBE in den drei dominanten Sprachen der Provinz vorhanden (siehe Abbildung 67).



Abb. 67: Dreisprachiges Informationsschild (Afrikaans, Englisch und Setswana) des DBE in Mafikeng, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2013

Schuldirektor Daniel S. betont zudem die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Bantusprachen auch und gerade in der Kommunikation mit den Eltern. Diesbezüglich mahnt er eine pragmatische Handhabung an, indem die Eltern unter Berücksichtigung des Sprachenpolitik-Dokumentes der Schule eine der an der Schule verwendeten Bantusprachen auswählen und die Eltern dann ihren Informationsbrief dementsprechend monolingual nur in der gewählten Sprache bekommen. Dies stellt eine Ressourcen schonende und zugleich die Bedürfnisse der Eltern und somit auch der Schüler berücksichtigende Herangehensweise eines umsichtigen Sprachenmanagements einer *township*-Sekundarschule im multilingualen Gauteng dar.

> „Look when you communicate with parents we try to have the communiqué written in different languages, so that they can be in the position to understand what we say. So check as to how many of learners, from learner's preference of parents then they will tell us to say no my mum or my dad wants this circular to be in this and then we call in that

information, so that when we make circulars we know so many must be English, so many in Zulu, so many in Sotho and then we distribute them to learners to parents“ (Daniel S.).

Inwiefern die Implementierung des *Use of Official Languages Act* (siehe Kapitel 5.4) Veränderungen mit sich bringt, muss die Zukunft zeigen, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den Untersuchungsgebieten noch die Übergangsfrist galt.

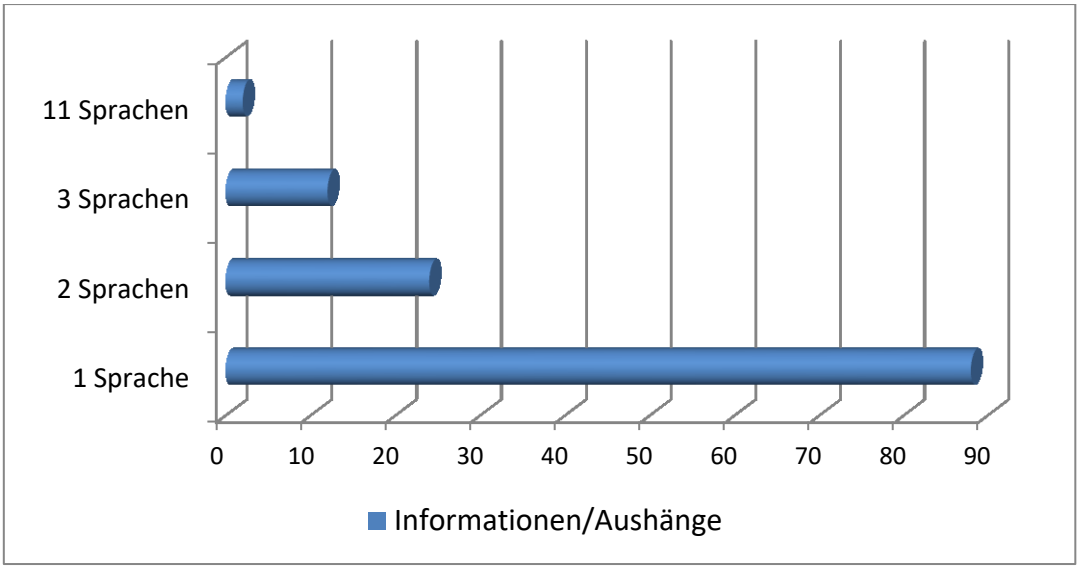
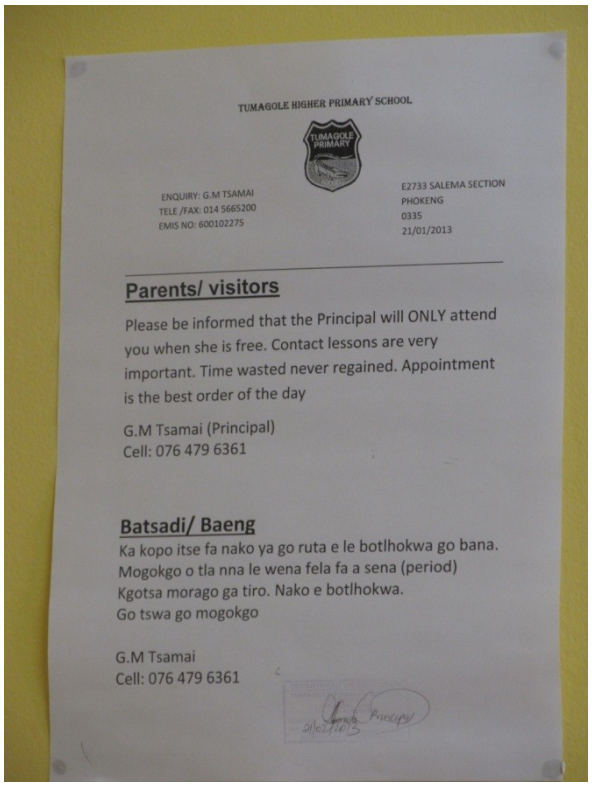


Abb. 68: Überblick über Anzahl der verwendeten Sprachen in Informationen und Aushängen
Quelle: Michael M. Kretzer



Abb. 69: Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Setswana) zur Einschulung in Klerksdorp, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013


TUMAGOLE HIGHER PRIMARY SCHOOL

TUMAGOLE PRIMARY

ENQUIRY: G.M TSAMAI
TELE /FAX: 014 5665200
EMIS NO: 600102275

E2733 SALEMA SECTION
PHOKENG
0335
21/01/2013

Parents/ visitors

Please be informed that the Principal will ONLY attend you when she is free. Contact lessons are very important. Time wasted never regained. Appointment is the best order of the day

G.M Tsamai (Principal)
Cell: 076 479 6361

Batsadi/ Baeng

Ka kopo itse fa nako ya go ruta e le botlhokwa go bana. Mogokgo o tla nna le wena fela fa a sena (period) Kgotsa morago ga tiro. Nako e botlhokwa. Go tswa go mogokgo

G.M Tsamai
Cell: 076 479 6361

Abb. 70: Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Setswana) zur Terminvereinbarung in Rustenburg, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013



Abb. 71: Zweisprachiges Informationsschild (Englisch und Sepedi) einer Grundschule in Polokwane, Limpopo
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2015

7.3.2 Schullogos mit Leitspruch

Insgesamt erfasst diese Dissertation nur diejenigen Schullogos, die am jeweiligen Schulgebäude oder auf einem separaten Schild angebracht sind. Dabei wird das Schullogo mit dem Leitspruch in dieser Dissertation als Einheit gesehen. An vielen Schulen ist meist nur der Name der Schule mit postalischer Anschrift und Kontaktdaten vorhanden, das Schullogo verblichen oder das gesamte offizielle Schulmotto nebst Schullogo fehlt, so dass dies die nur relativ geringe Anzahl an erfassten Schullogos erklärt. Die nachfolgende Abbildung 72 bietet einen Überblick über die verwendeten Sprachen der vorhandenen Schullogos, wobei lediglich die Schulen aufgeführt werden, die einen Satz oder Statement in ihrem Schullogo besitzen und nicht diejenigen die nur ihren Schulnamen auf einem Schild oder am Schulgebäude zeigen.

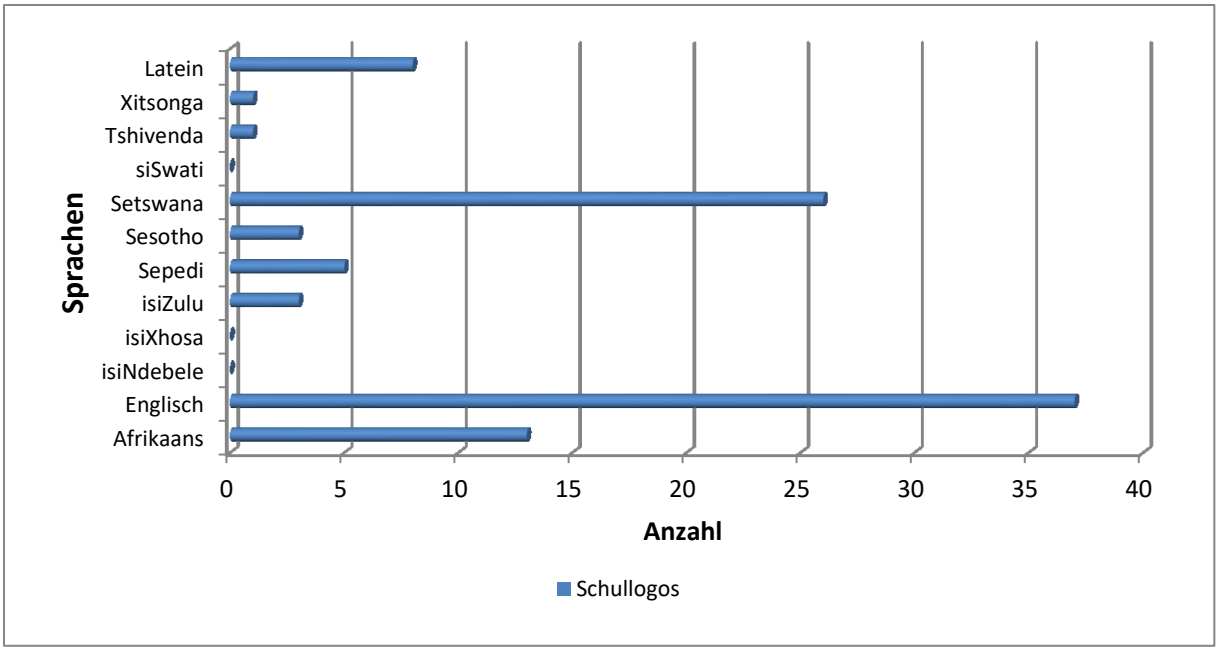


Abb. 72: Verwendung der offiziellen Sprachen und Latein in Schullogos
Quelle: Michael M. Kretzer

Lediglich ein einziges Schullogo ist zweisprachig in Englisch und Latein, *„Fidelis in Parvo - Loyal to be humble“* bei einer Grundschule in Gauteng, alle anderen sind immer monolingual. Die Mehrzahl ist in Englisch, aber auch eine sehr große Anzahl in Setswana, v. a. in *North West,* jedoch nur noch vereinzelt in den beiden anderen Untersuchungsgebieten. Die untersuchten *Laerskools*, aber auch *Hoërskools* verwenden immer Afrikaans in ihren Schullogos (siehe Abbildungen 73 und 74). Überraschend ist die durchaus recht hohe Anzahl an Latein in den Schullogos vieler Schulen (siehe Abbildung 72 und 80), die bspw. die Werte von Sepedi oder auch isiZulu und Sesotho übertreffen, Tshivenda und Xitsonga sind erneut verschwindend gering vertreten.



Abb. 73: Schullogo im Eingangsbereich einer Laerskool in Klerksdorp, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2013



Abb. 74: Schullogo einer Laerskool in Rustenburg, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013

Demgegenüber finden sich ungleich häufiger englischsprachige Wörter oder Aussagen in den Logos von Schulen wieder, selbst bei den Schulen die Bantusprachen als Unterrichtssprache einsetzen. So verwenden Sekundarschulen in *townships* wie Soweto oder auch Mamelodi, also in der Nähe von Johannesburg und Pretoria, u. a. *„Knowledge conquers the nation“* oder *„Shine where you are“* oder auch *„The Future begins here“*. Besonders diejenigen Schulen, die von verschiedenen südafrikanischen Unternehmen, aber auch internationalen Konzernen gesponsert sind, formulieren ihr Schulmotto fast ausschließlich in englischer Sprache (siehe Abbildung 76). Es gibt aber durchaus auch einige Schulen, gerade in *North West*, die auch Setswana in ihren Schullogos verwenden, so heißt es dort bspw. an einer Grundschule in Wolmaranstad im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt *„Dira o tswelele“* (Arbeite und komme voran) (siehe Abbildung 75).

Aber auch in den verschiedenen *townships* existieren Logos, die Texte in Bantusprachen enthalten, so heißt es bspw. an einer Grundschule *„Thuto ke Lesedi“* (Bildung und Licht). Gerade dieses Setswana-Motto und die Verwendung des Wortes *Thuto* in vielfältigen Kombinationen zeigt sich in vielen Schullogos (siehe Abbildungen 77, 78 und 79) sowohl in Gauteng als auch in zahlreichen Schulen in *North West*.



Abb. 75: Setswana-Schullogo einer Grundschule in Wolmaranstad, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013



Abb. 76: Gesponsertes Schullogo in Englisch in Krugersdorp, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2014



Abb. 77: Verwendung von „Thuto“ im Schullogo einer Grundschule in Krugersdorp, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 09/2014



Abb. 78: Beispiel von „Thuto ke Lesedi“ als sehr häufiges Setswana-Schullogo in Mafikeng, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2013



Abb. 79: Verwendung von „Thuto“ im Schullogo einer Grundschule in Ventersdorp, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013



Abb. 80: Schullogo in Latein an einer Sekundarschule in Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2014

Auch wenn die Verwendung des Setswana-Wortes *Thuto* sehr markant ist und Setswana von allen Bantusprachen in den Untersuchungsgebieten am häufigsten auftritt, so gibt es dennoch auch einige Schulen in Limpopo oder auch in Gauteng, die in ihren jeweiligen Schullogos andere Bantusprachen verwenden (siehe Abbildung 81 und 82). Insbesondere in den Distrikten Vhembe und Mopani in Limpopo gibt es einige Schulen mit Schullogos in Tshivenda oder Xitsonga, wobei diese beiden Sprachen nur in diesen Distrikten vorhanden sind, jedoch in keiner der anderen Provinzen oder Distrikte innerhalb Limpopos.



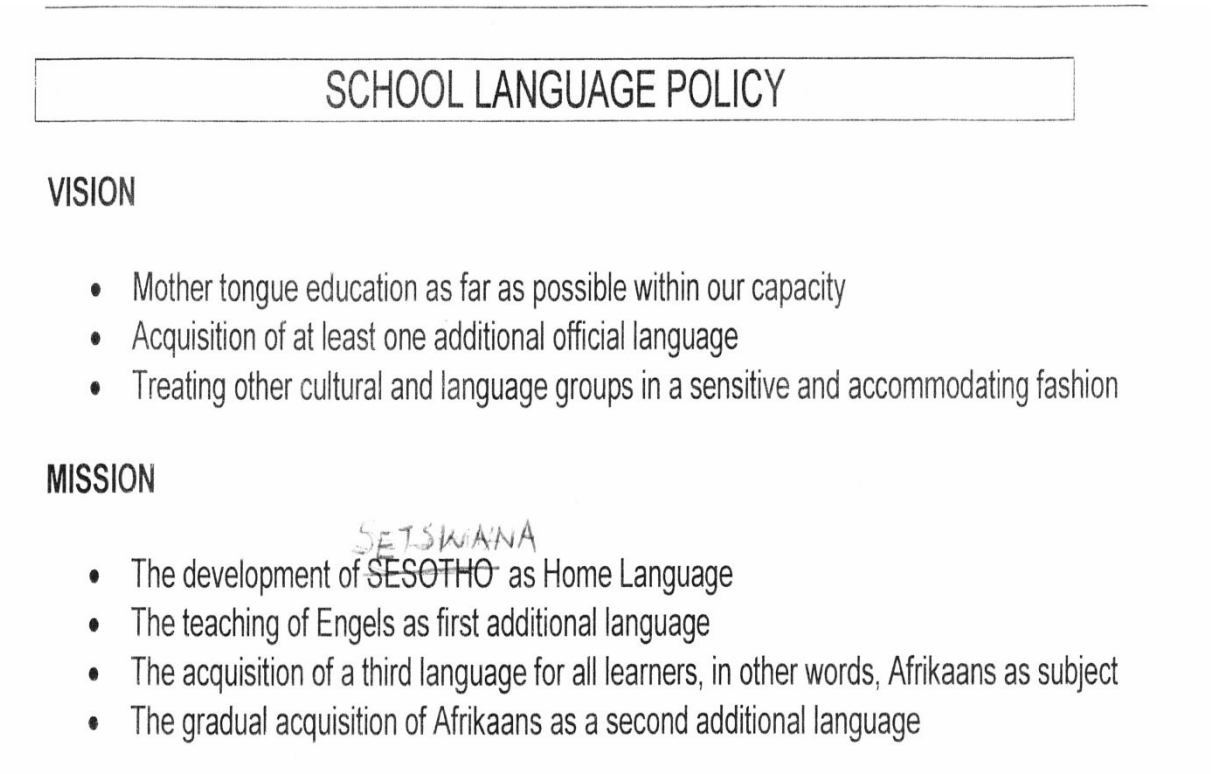
Abb. 81: Tshivenda-Schullogo in Ha-Mutsha, Limpopo
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2015



Abb. 82: Xitsonga-Schullogo in Malamulele, Limpopo
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2015

7.3.3 Sprachenpolitik-Dokumente

Die Sprachenpolitik-Dokumente der verschiedenen Schulen benennen sowohl die Unterrichtssprachen als auch diejenigen Sprachen, die als Unterrichtsfach angeboten werden. Hinsichtlich der verschiedenen Sprachenpolitik-Dokumente der untersuchten Schulen sind die großen Unterschiede in der Gestaltung wie auch zum Umfang und zur Detailtreue sehr auffallend, wie bereits die eingangs gezeigte statistische Erfassung andeutet. Bisweilen umfassen diese Dokumente bis zu 16 Seiten oder aber auch nur eine Seite. Des Weiteren benutzen einige Schulen scheinbar Vordrucke des südafrikanischen Bildungsministeriums, so dass lediglich an den dafür vorgesehenen Stellen die entsprechenden Sprachen eingetragen sind. Andere Sprachenpolitik-Dokumente weisen handschriftliche Veränderungen der verwendeten Sprachen auf. Das Beispiel einer Grundschule in *North West* zeigt dies sehr anschaulich (siehe Abbildung 83), die ursprünglich eingetragene Sprache Sesotho ist durchgestrichen und handschriftlich durch Setswana ersetzt. Zusätzlich verwendet dieses Dokument sowohl *Engels* als auch *English* für Englisch und spricht Aspekte des Multilingualismus an.



SCHOOL LANGUAGE POLICY

VISION

- Mother tongue education as far as possible within our capacity
- Acquisition of at least one additional official language
- Treating other cultural and language groups in a sensitive and accommodating fashion

MISSION

- The development of ~~SESOTHO~~ SETSWANA as Home Language
- The teaching of Engels as first additional language
- The acquisition of a third language for all learners, in other words, Afrikaans as subject
- The gradual acquisition of Afrikaans as a second additional language

Abb. 83: Sprachenpolitik-Dokument einer Grundschule in North West
Quelle: RAGOGANG PRIMARY SCHOOL o. J.

Ebenso nennt das Dokument Afrikaans, Englisch und Setswana als Sprachen in denen die Schule mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten kommuniziert. Daneben ist das Sprachenpolitik-Dokument einer Grundschule in Soweto sehr detailliert, indem es sich keineswegs nur auf die Unterrichtssprache und die Unterrichtsfächer beschränkt und mit isiZulu, Sesotho und Setswana drei Bantusprachen benennt, sondern auch explizit die Option von CA erwähnt, solange es eine der drei genannten Bantusprachen der Schule ist. Aber alle Elterngespräche finden hingegen grundsätzlich in Englisch statt, CA räumt das Dokument aber auch an dieser Stelle erneut ein. Für die Schüler hingegen schließt die Sprachenpolitik dieser Schule CA aus und stellt vielmehr die häufige Verwendung von Englisch heraus. Nur außerhalb des Unterrichts dürfen die Schüler ihre jeweiligen Erstsprachen nutzen. Dabei handelt es sich um eine sehr restriktive Formulierung, da die Unterrichtssprache und Antworten der Schüler explizit in Englisch sein sollen. Dies findet an sehr vielen Stellen des Dokumentes eine besonders hervorgehobene Erwähnung. Zusätzlich hebt das Dokument die Notwendigkeit der Sensibilisierung aller Beteiligten hinsichtlich des Multilingualismus und die Gleichheit aller elf offiziellen Sprachen in Südafrika hervor.

Ein anderes sehr umfangreiches Dokument der Sprachenpolitik einer weiteren Grundschule in einem Vorort von Johannesburg beschreibt zunächst auch den Multilingualismus als essentielles und verfassungsmäßig garantiertes Recht.

„Further, this policy:

- Recognizes our language and cultural diversity, and therefore promotes multilingualism;
- Promotes non-racialism and makes possible communication across communities irrespective of their colour, language or religion;
- Promotes respect for different cultural backgrounds and languages other than one's own;
- Redresses the neglect of languages disadvantaged before democracy in school education;
- Raises the dignity and status of formerly disadvantages languages;
- Minimizes the gap between home language and the language of learning and teaching (LOLT)" (ARCON PARK PRIMARY SCHOOL 2010).

Auch andere Schulen heben diese Bedeutung der Bantusprachen und des Multilingualismus für Südafrika hervor, v. a. vor dem Hintergrund einer heterogenen Gesellschaft. Selbst Schulen die Englisch als durchgehende Unterrichtssprache auswählen, versuchen deutlich darauf hinzuweisen, dass dies kein Ausdruck einer geringeren Wertschätzung der Bantusprachen ist, sondern diese für die Einheit Südafrikas und das kulturelle Erbe der verschiedenen ethnischen Gruppen von größter Bedeutung sind. Dennoch sind es gerade diese Aspekte, die häufig in den Dokumenten der Sprachenpolitik der verschiedenen Schulen auftauchen, die aber dadurch auch die nach wie vor bestehende Diglossie beschreiben. Gerade diejenigen Schulen, die durchgehend Englisch als Unterrichtssprache anbieten, tendieren dazu, die Vorteile des Multilingualismus und die Bedeutung der Bantusprachen dementsprechend zu beschreiben und zu würdigen. Im Rahmen dieser Dissertation besuchte der Autor auch viele Schulen, die in ihren jeweiligen Sprachenpolitik-Dokumenten keine Bantusprachen verwenden. Dadurch gehören diese Schulen zu den 3558 Schulen, die entsprechend der IIAL nun ihre Sprachenpolitik verändern müssen, um zukünftig mindestens eine Bantusprache anzubieten. Diese Dokumente enthalten häufig lediglich sehr vage Formulierungen und im Rahmen ihres Sprachenmanagements innerhalb der Sprachenpolitik-Dokumente sehr viele Hinweise auf die Praktikabilität, bisweilen verwehren Schulen einzelnen Schülern die Einschulung an diesen Sekundarschulen, wenn diese zuvor nicht mindestens Afrikaans oder Englisch, v. a. im FET-Band, als Unterrichtsfach belegt hatten.

Andererseits deklarieren andere Sprachenpolitik-Dokumente von Schulen ebenso explizit das Verbot von Sprachentests als eine Art Aufnahmeprüfung und erlauben ausdrücklich die vollständige Freiheit der Schüler, sich in jeder Sprache, also jeder Erstsprache, zu unterhalten bzw. diese auch im Unterricht zu verwenden. Zusätzlich darf daraus keine Diskriminierung resultieren. Allerdings gestalten sich diese Dokumente sehr ambivalent und nur die Präambel klingt im Einklang mit den Ideen eines linguistischen Pluralismus und Multilingualismus. An einer *parallel English medium primary school* tritt bspw. im weiteren Verlauf des Dokumentes und einer zunehmenden Präzisierung der Sprachenpolitik die inhärente Politik der linguistischen Assimilierung zunehmend klar erkennbar in den Vordergrund. Dieses Dokument geht sogar noch weiter und legt den Schülern eine

Kommunikation in Englisch auch außerhalb des Unterrichts nahe, also bspw. während des gemeinsamen Spielens in den Unterrichtspausen. Zugleich ignoriert diese Schule keineswegs die damit verbundenen Herausforderungen, indem es im Unterricht CA zwischen Englisch und Sesotho zulässt. Dies erfolgt allerdings einzig mit der klaren Zielsetzung, die Kompetenzen der Schüler in Englisch unter der Prämisse einer verstärkten Nutzung auch auf Kosten der Bantusprachen oder des allgemeinen Erfolges der Schüler zu verbessern, da ein einseitiges CA zugunsten von Englisch in den Fächern zugelassen ist, in denen eigentlich Sesotho die Unterrichtssprache ist. Daran anschließend benennt dieses Dokument sehr detailliert, dass alle schriftliche inner- und außerschulische Kommunikation ausschließlich in Englisch stattzufinden hat, für die mündliche Kommunikation ist ggf. auch eine andere Sprache erlaubt, indem ein anderer Lehrer als Dolmetscher hinzugezogen wird. Des Weiteren beschreibt das Dokument dieser Grundschule die Herausforderung Sesotho als Unterrichtssprache einzusetzen, da gegenwärtig lediglich drei Lehrer Sesotho-Sprecher sind, so dass die Schule kein Sesotho als Unterrichtssprache anbieten kann, obwohl dies durch das linguistische Profil der Schülerschaft durchaus angeraten ist. Daher nennt dieses Sprachenpolitik-Dokument auch sehr detailliert die Bedeutung und Pflicht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, mit ihren Kindern in Englisch zu kommunizieren.

Der Hinweis der Schule auf die geringe Zahl von Sesotho-Sprecher beim Lehrerpersonal zur wesentlichen Legitimation einer derart starken linguistischen Assimilierungspolitik, erscheint doch zumindest fragwürdig, zumal der überwiegende Großteil der Schüler Sesotho als Erstsprache einsetzt. Die genannten Unterstützungsmaßnahmen durch CA wirken hier erheblich hilfreicher für die Schüler, auch wenn CA gerade in diesem Dokument eine sehr negative Perzeption, als defizitäre Hilfsmaßnahme zu Grunde liegt und dadurch bereits direkt stigmatisiert ist. Inwiefern dies unter derartigen Rahmenbedingungen „neutral“ als pädagogische und methodische Hilfsmaßnahme gesehen wird und dementsprechend auch so durch die Schüler zum Einsatz kommt, muss zumindest angezweifelt werden. Diese Aussagen und v. a. deren Absolutheit entspricht keineswegs der universitären Realität, da dort nicht nur mit Glossaren in Bantusprachen gearbeitet wird, sondern auch speziell multilinguale Module gerade für die Lehrerausbildung existieren. Diese sollen die Lehrer auf die Herausforderungen von heterogenen und multilingualen Klassen vorbereiten und auch die Kompetenzen der zukünftigen Lehrer in Bantusprachen ausbauen. Dieser Aspekt erfuhr durch die IIAL eine nachhaltige Stärkung für alle Schulen Südafrikas. Professorin Christa W. merkt dies sehr prägnant für die Lehrerausbildung in ihrer Fakultät an.

> „I personally believe in multilingual education and I create the modules specifically for that so to train teachers to deal with multilingual learners and to present material in more then one language, so that they can, so that they, you know to look at the learners needs, and also their languages” (Christa W.).

Daneben hebt sie zusätzlich die immense Bedeutung von *communication courses* in isiXhosa für alle Nicht-Erstsprecher in isiXhosa hervor, so dass dadurch alle Lehrer Kenntnisse der drei dominanten

Sprachen in *Western Cape* erlangen müssten und dies dann so auch übertragbar auf alle anderen südafrikanischen Provinzen ist.

> „We have got specific communication courses for teachers in isiXhosa, but we also have the opportunity for teachers who want to specialize, the teachers who come to us have to specialize in two languages. So they can't be monolingual, so they can choose either, they must choose two from Afrikaans, English and isiXhosa, so the teachers who choose isiXhosa and English for example, that's then there speciality, so they get trained up to the fourth year, for the rest they have to have isiXhosa then as a third as a, they do a communication course and that's mostly the Foundation Phase teachers. The teachers who teach the very little ones so they have got, you know then classroom language so that they are able to ask the learner, you know what is your name, can I help you or how are you, do you feel ill or whatever, so they, because parents send their children into Afrikaans or English schools without any knowledge of those languages so the children can only use isiXhosa … so they need that language … what I do, whats interesting now, is that we developing glossaries, trilingual glossaries in Afrikaans, English and isiXhosa and we want to make them electronic" (Christa W.).

Auch andere Grund- und Sekundarschulen in Gauteng, aber auch in den beiden anderen untersuchten Provinzen, heben die große Bedeutung des Multilingualismus sowohl global als auch im südafrikanischen Kontext hervor, der den Schülern helfen soll, sich individuelle multilinguale Kompetenzen anzueignen.

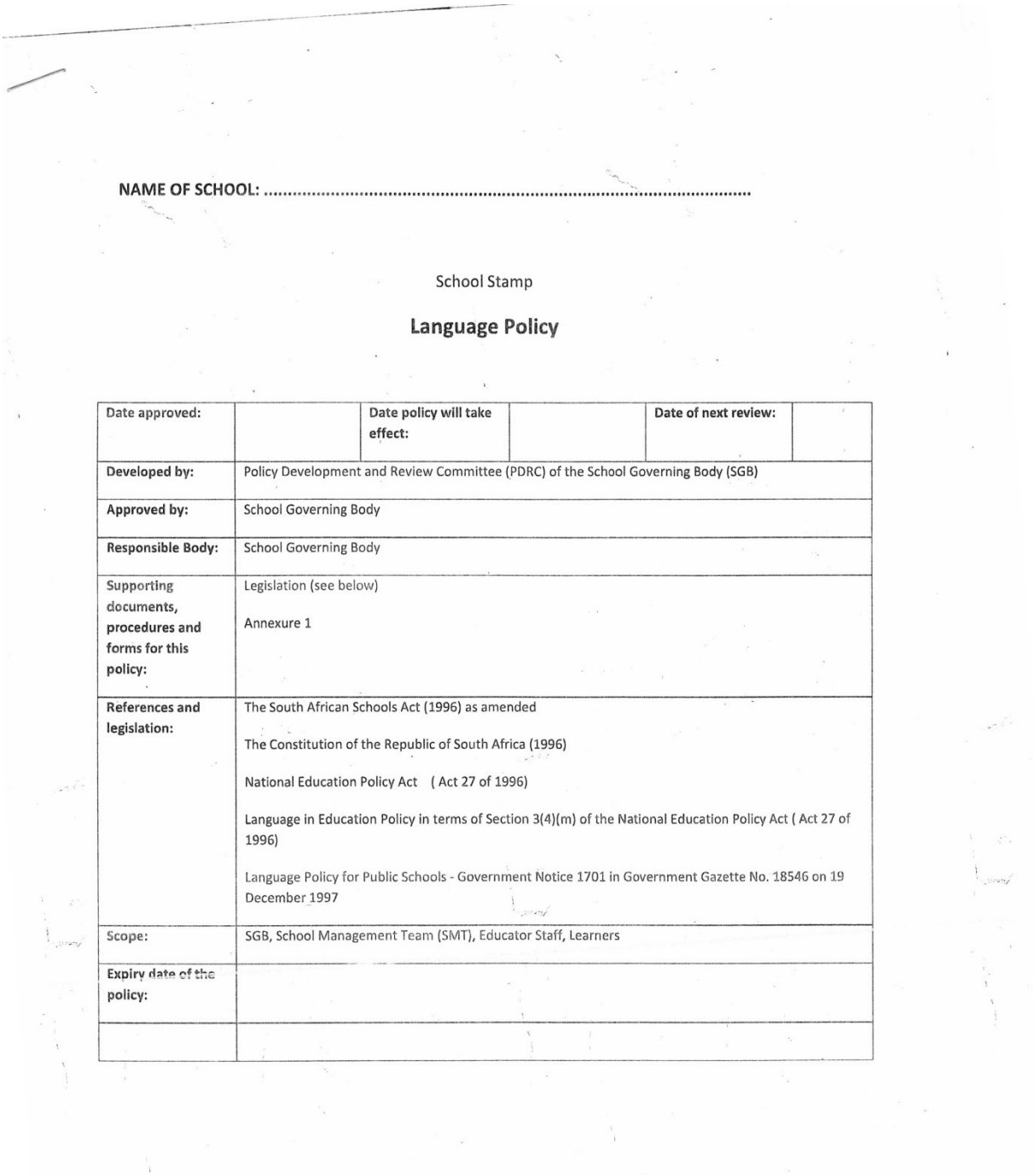
> „This is to say, being multilingual should be a defining characteristic of being South African." (BATHABILE PRIMARY SCHOOL o. J.).

> „South Africa is a country with a diversity of cultures and languages. In recognition of this, the emphasises of any language policy should be on the promotion of multilingualism, the development of the official languages, and a respect for all languages used in the country" (MAGALELAGASE PRIMARY SCHOOL 2012).

Interessant ist an dieser Stelle, wie die folgende Schule innerhalb des Sprachenpolitik-Dokumentes nun den Übergang zur gewählten Unterrichtssprache begründet.

> „This right, has however, to be exercised with an understanding that Secondary School has, as its LoLT, chosen English" (PHATENG COMPREHENSIVE SCHOOL 2011).

Des Weiteren bietet diese Sekundarschule mit isiZulu und Sepedi zwei Bantusprachen als Schulfach an. Ein nicht unerheblicher Anteil von Schulen verwendet die Vordrucke des Bildungsministeriums, in dem die Sprachen lediglich einzutragen sind. Problematisch dabei ist, dass sehr viele Schulen diesen Vordruck nicht unter Berücksichtigung der eigenen Rahmenbedingungen ausfüllen, sondern dem Autor lediglich eine derartige leere Vorlage aushändigten (siehe Abbildung 84).



NAME OF SCHOOL: .....

School Stamp

Language Policy

Date approved:		**Date policy will take effect:**		**Date of next review:**	
Developed by:	Policy Development and Review Committee (PDRC) of the School Governing Body (SGB)				
Approved by:	School Governing Body				
Responsible Body:	School Governing Body				
Supporting documents, procedures and forms for this policy:	Legislation (see below) Annexure 1				
References and legislation:	The South African Schools Act (1996) as amended The Constitution of the Republic of South Africa (1996) National Education Policy Act (Act 27 of 1996) Language in Education Policy in terms of Section 3(4)(m) of the National Education Policy Act (Act 27 of 1996) Language Policy for Public Schools - Government Notice 1701 in Government Gazette No. 18546 on 19 December 1997				
Scope:	SGB, School Management Team (SMT), Educator Staff, Learners				
Expiry date of the policy:					

Abb. 84: Vordruck eines Sprachenpolitik-Dokumentes des DBE
Quelle: RUSOORD INTERMEDIATE SCHOOL

Viele Schulen in allen drei Provinzen verfügen zwar über detaillierte Sprachenpolitik-Dokumente, dennoch existieren große interprovinzielle Unterschiede, da v. a. Schulen in Limpopo diese Dokumente nicht aushändigten oder nicht besaßen. Insgesamt enthalten aber sehr viele Dokumente alle rechtlichen Grundlagentexte und bisweilen auch eine Vielzahl und Vielfalt an curricularen Hinweisen, bspw. welche methodischen Maßnahmen die Lehrer anzuwenden haben oder zu welchem Zeitpunkt bestimmte Tests in welcher Weise durchzuführen sind, benennen aber mitunter

die an den jeweiligen Schulen verwendeten Sprachen zu keinem Zeitpunkt. Dies ist sehr erstaunlich, zumal diese Dokumente nicht die üblichen Vordrucke des Bildungsministeriums sind, sondern eigenständig entwickelte und teilweise sogar sehr aufwändig gestaltete Dokumente, die aber zu keinem Zeitpunkt die ausgewählte Sprache bzw. Sprachen aufführen, sondern lediglich von LoLT oder *language(s) as subjects* sprechen. Auf der anderen Seite gibt es zugleich aber auch eine Vielzahl an sehr knapp und prägnant formulierten Dokumenten, die bereits in der Präambel präzise und unmissverständlich die Sprachenpolitik der Schule formulieren. Einige Grundschulen in *North West* haben derartige Formulierungen und benennen bspw. klar, dass Lehrer und Verwaltung nur Setswana und Englisch für alle Kommunikation mit den Eltern und Schülern einsetzen. Falls die Eltern eine andere sprachliche Präferenz haben, sind ihre Kinder dann an einer anderen Schule anzumelden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass in *North West* viele Dokumente, aber auch Informationstafeln o. ä. immer zunächst in Setswana und nachfolgend in Englisch formuliert sind, bisweilen auch nur in Setswana (siehe Abbildungen 85 und 86). Einige wenige Schulen heben auch durch das Layout die Sprachen gesondert hervor, indem diese bspw. in Großbuchstaben geschrieben sind. Andere Schulen in *North West* führen zudem Afrikaans auf oder erklären die Absicht, diese Sprache zukünftig einzuführen. Dabei verweisen viele Schulen auch oftmals darauf, dass es sich dabei um die drei dominanten Sprachen in *North West* handelt oder nennen speziell die ökonomische Bedeutung von Afrikaans als den Hauptgrund zur Einführung dieser Sprache als SAL oder FAL in der Schule neben Englisch und einer oder mehrerer Bantusprachen. Fast alle Dokumente geben zusätzlich die regelmäßige Kontrolle und ggf. Überarbeitung dieser Dokumente an, falls sich etwas an der sprachlichen Zusammensetzung der Schule bzw. des sie umgebenen Gebietes ändert. Auch räumen sie den Eltern die Möglichkeit ein, in einer anderen offiziellen Sprache mit den Lehrern zu kommunizieren, insofern die Schule über diese sprachlichen Kompetenzen verfügt oder aber die Eltern eine andere Person als eine Art Dolmetscher selbst mitbringen. Des Weiteren führen einige Schulen auch das Ziel an, zukünftig in der *Intermediate* und *Senior Phase* Setswana als Unterrichtssprache einzuführen, also zu einer *parallel-medium school* mit Setswana und Englisch zu wechseln.

> „The following aspects should receive attention immediately:
>
> - Medium of communication: SETSWANA should be extended as medium of teaching to the Intermediary [sic] and Senior Phases.
> - In the Foundation Phase teaching should start with a parallel medium of teaching, namely SETSWANA and ENGLISH.
> - The school should be developed further as a school with parallel medium teaching in all the phases“ (GONTSE PUBLIC PRIMARY SCHOOL)

Zur zukünftigen Einstellung weiterer Lehrer gibt es ebenfalls bei einzelnen Schulen Hinweise, indem dort v. a. multilinguale Lehrer den Vorzug erhalten sollen, um dadurch den verfassungsmäßigen Vorgaben des Multilingualismus gerecht zu werden.



Abb. 85: Grundstein einer Grundschule in Ga-Motle, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013

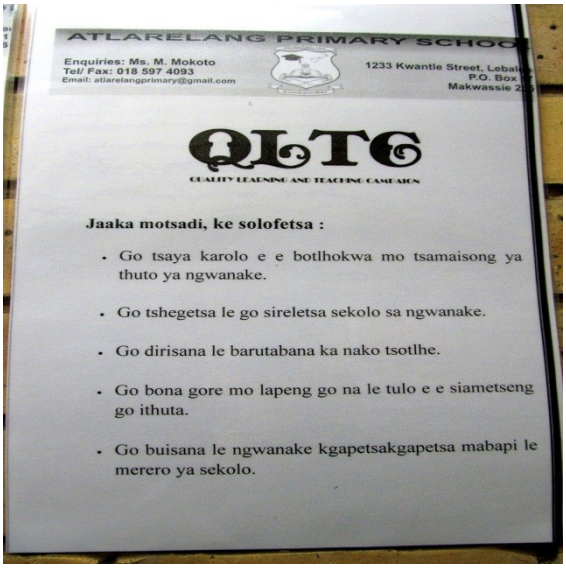


Abb. 86: Gelöbnis der Eltern in Setswana an einer Grundschule in Makwassie, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 08/2013

Als Beispiel einer sehr multilingualen Schule kann eine Grundschule in Wattville (Gauteng) mit dem Slogan „*The Future Begins Here*“ gelten. In der *Foundation Phase* ist zunächst isiZulu Unterrichtssprache und daran anschließend Englisch. Daneben bietet die Schule mit isiXhosa eine weitere Nguni-Sprache und zusätzlich Setswana an, die beide als HL-Fach gelernt werden können, so dass Schüler dieser Schule vier der elf offiziellen Sprachen erlernen können und davon v. a. drei Bantusprachen. Die Verantwortung des Sprachübergangs in der 4. Klassenstufe delegiert die Schule an die jeweiligen verantwortlichen Lehrer.

> „It is the responsibility of teachers to assist learners to adapt in English as LOLT from Grade 4. Teachers have to come up with strategies of bridging the gap between mother tongue (home language) and the LOLT. It will be the responsibility of the language teachers to make wise selection of the learning and teaching material to support learners“ (ISAAC MAKAU PRIMARY SCHOOL).

Im Gegensatz dazu ist eine andere Grundschule in Wattville deutlich unpräziser und nennt nur Englisch als Unterrichtsfach (FAL) in der *Foundation Phase* und als Unterrichtssprache ab der *Intermediate Phase*, führt aber keine der Bantusprachen explizit auf, sondern verwendet einzig den Begriff *mother-tongue*. Es gibt aber auch Schulen, die explizit die Lesekultur der Schüler fördern wollen und „to inculate a love for reading for pleasure“ (ENTUTHUKWENI PRIMARY SCHOOL). Diese und auch einige andere Grundschulen ändern ihre Sprachenpolitik, indem nun Englisch als Unterrichtssprache keinen Gebrauch mehr findet und für die gesamte *Foundation Phase* nun isiZulu zum Einsatz kommt. So existieren durchaus zwei verschiedene Entwicklungen, einige der untersuchten Schulen verändern ihre offizielle Sprachenpolitik bzw. das Sprachenmanagement,

indem bspw. Englisch ab der Klassenstufe eins die Unterrichtssprache ist, wohingegen aber auch viele Schulen in ihren offiziellen Sprachenpolitik-Dokumenten für die gesamte *Foundation Phase* eine oder mehrere Bantusprachen verwenden. Ab der *Intermediate Phase* hingegen bleibt bei fast allen untersuchten Schulen zumindest die offizielle Sprachenpolitik nahezu unverändert, da fast ausschließlich Englisch oder Afrikaans die Unterrichtssprachen sind. Einige dieser Dokumente benennen zusätzlich namentlich die verantwortlichen Sprachenlehrer für alle Phasen und auch welche Sozialformen und Materialien im Unterricht zum Einsatz kommen sollen. Dies fördert das Interesse der Schüler am Lesen nachhaltig und wenige dieser Dokumente erlauben bzw. sehen Formen von CA zwischen den Bantusprachen oder, ab der *Intermediate Phase,* von Englisch bzw. Afrikaans zu den Bantusprachen als begrüßenswert und positiv an, obwohl das multilinguale Lernen insgesamt stimuliert und fördert. Nur wenige Schulen gehen indes in den jeweiligen Dokumenten auf die sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft ein oder beschreiben die Entstehung der Schule. Einige führen dies dennoch sehr detailliert auf und benennen dabei zum einen die Unterrichtssprache, zum anderen aber auch die im Schuleinzugsgebiet vorkommenden Sprachen. So bspw. eine Grundschule in Kagiso in der Nähe von Krugersdorp in Gauteng, diese 1976 mit Xitsonga und Tshivenda als Unterrichtssprache gegründete Schule, hat zudem viele Setswana-, Sepedi- aber auch isiXhosa- und isiZulu-Schüler. Es erfolgt deshalb der Hinweis auf die LiEP, durch die die Grundschule diese Sprachen ab 40 Schüler als Unterrichtssprache anzubieten hat. Auf Grund ihrer sprachlichen Zusammensetzung erlauben einige Schulen gerade vor diesem Hintergrund besonders in urbanen Rahmenbedingungen explizit CA, mitunter auch für alle Klassenstufen der Grundschulzeit, insbesondere auch dann, wenn Englisch die Unterrichtssprache ist.

> „Although English is the language of Learning and Teaching from Gr. R – 7 pupils will not be discouraged using other languages in classroom situations. This will be done in order to ensure that effective communication between learners and educators is not hampered“ (TSAKANI PRIMARY SCHOOL 2012).

Bedenklicherweise, auch in Übereinstimmung mit MASHAU und MUTSHAENI (2013: 39), kennen einige interviewte Schuldirektoren nicht die gesetzlichen Vorgaben und Vorschriften bzw. verfügt die Schule nicht über diese Dokumente, bspw. zur erforderlichen Schüleranzahl entsprechend des LiEP, indem u. a. der Schuldirektor Kaira J. durchgängig von der Grenze von 30 Schülern spricht.

> „So the language policy is very important. It must be based on the community what the learners need to, so … if we can get a number of other learners who prefer another language, the policy says if you have more than 30 learners to another official language you are bound to teach that language. So fortunately or unfortunately we don't reach to the 30 mark, so there will always be Setswana and English" (Kaira J.).

Diese Unwissenheit bildet keineswegs eine Ausnahme, sondern findet sich bisweilen sogar in den Sprachenpolitik-Dokumenten der Schulen wieder, auch in Dokumenten von *Laerskools*.

> „As riglyn word die norm gstel dat dit prakties haalbaar is om onderrig in ´n bepaalde taal in ´n skool aan te bied, indien ten minste 30 leerders per groep dit sou versoek " [Um eine spezielle Sprache als Unterrichtsfach an einer Schule zu unterrichten, darf die Gruppe an Schüler, die diese Sprache als Unterrichtsfach möchten, nicht kleiner als 30 Schüler sein] (LAERSKOOL DAVID BRINK).

Im Interview nennt Schuldirektorin Moetlo L. sogar die Zahl von 25 Schülern, auch wenn sie andeutet, dass sie sich keineswegs dessen sicher ist, so ist die große Unsicherheit bzw. teilweise auch Unkenntnis verschiedener Vorgaben des DBE, in diesem Fall des LiEP, doch sehr bedenklich und lässt zugleich die Notwendigkeit einer intensiveren Sensibilisierung und Fortbildung der Vorgaben des DBE erkennen.

> „I understand that there is a number if I'm not mistaken 25 learners before the Department can organise a teacher for that particular language. So fortunately that school I had lots of Sepedi speaking children now this children we accommodated them by teaching them in their mother-tongue from Grade 1 to Grade 3 and that was in line with policy" (Moetlo L.).

Viele Schulen führen auch explizit die Möglichkeit von CA für die Schüler auf bzw. nennen dies CS, wobei zumeist CS zur Förderung der Englisch-Kompetenzen angedacht ist, indem die Dokumente dies speziell so benennen. Demnach wird Englisch als Sprache der Ökonomie und der *educational concepts* angegeben, so dass deshalb auch bereits in der *Foundation Phase* ein CS zu Englisch gewünscht ist, während eigentlich eine Bantusprache die Unterrichtssprache ist. Einige Dokumente führen aber auch zusätzlich die ökonomische Bedeutung der Bantusprachen an und beschreiben, welchen positiven Einfluss der Multilingualismus für den sozio-ökonomischen Fortschritt Südafrikas besitzen kann. An dieser Stelle wird auch erkennbar, dass teilweise Schulen in ihrer Sprachenpolitik auch starke politische Botschaften mit einschließen. So formulieren bspw. auch verschiedene Dokumente die Vorgabe, alle schriftliche Kommunikation auch in Bantusprachen und Englisch zu verfassen, da dies zum einen adressatenorientierter formuliert ist, in diesem Beispiel ist die Mehrzahl der Eltern isiZulu-Erstsprecher, zum anderen hilft dies auch gezielt als eine Maßnahme der Spracherwerbsplanung, damit Standard isiZulu in den Spracheneinstellungen sowohl der Lehrer als auch der Eltern gleichberechtigt und nicht als nachgeordnete Sprache gegenüber Englisch oder auch Afrikaans gesehen wird. Zum Teil gehen einige Schulen sogar so weit, die Lehrer das Sprachenpolitik-Dokument der Schule unterzeichnen zu lassen. Sie verfolgen damit das Ziel einer höheren Verbindlichkeit aber auch Informiertheit des Lehrerkollegiums, wobei dies auch dazu führen soll, auf dem Kontinuum von PLÜDDEMANN (2015) den Lehrern ein gewisses Maß an Freiheit zu nehmen und sie verstärkt als Multiplikator auf die vom SGB ausgewählten Sprachenpolitik zu verpflichten.

> „All educators who teach language shall strictly adhere to the stipulations of this policy" (PHANDULWAZI PUBLIC SCHOOL).

Gerade hinsichtlich des Überganges von der *Foundation* zur *Intermediate Phase* merkt Grundschuldirektor Kaira J. aus dem Bojanala-Distrikt an, dass dies neben der Klassengröße eine der größten Herausforderungen ist.

> „Firstly, as a school we must check where we are based, we must look at our community, what languages they are mainly using and then that should be your language of instruction in the Foundation Phase. Because they know, they count the language that they know already, so we have to strengthen on it, and then from there the learners evolve from Grade R to 3 the exception of the introduction of CAPS. They will now move over to English, because we cannot just […] and then taking them parents into consideration like I said most parents are not literate and we have to communicate with them in Setswana. That is why our letters that goes out to parents in Setswana and English for those who can read and write English and then others will understand them in Setswana, so the language policy is very important, it must be based on the community“ (Kaira J.).

Sehr interessant ist in diesem Kontext, dass alle Sprachenpolitik-Dokumente in Englisch vorhanden sind, außer wenn es sich um eine Laerskool oder Hoërskool handelt, teilweise sind dort die Dokumente auch nur in Afrikaans vorhanden, bspw. an einer Grundschule in *North West*, die neben Afrikaans auch noch Englisch und Sesotho an ihrer Schule einsetzt.

> „Die Behererligaam van die skool sal die taalbeleid van die skool vasstel in oorleg met die skoolgemeenskap. Afrikaans is die amtelike taal van die skool met Engels, Sotho as 2de en 3de tale. `n Werkgroep bestaande uit Beheerliggaam-lede, personeel, nie onderwyspersoneel en ouers vorm die taakspan vir die taalbeleid“ [Die SGB der Schule wird die Sprachenpolitik der Schule entwickeln in Übereinstimmung mit dem übrigen Teil der Schulgemeinschaft. Afrikaans ist die *Home Language* der Schule mit Englisch und Sesotho als die *First Additional Languages*. Eine *Action Group* bestehend aus Mitgliedern der SGB und Angestellten und Eltern wird die Sprachenpolitik weiterentwickeln] (LAERSKOOL EUGENE MARAIS o. J.).

Schuldirektor Mauritz G., von einer *English single medium school* in Pretoria, veranschaulicht die Veränderungen des Schulmanagements seit 1994 sehr anschaulich und hebt die große Bedeutung der SGBs nicht nur für die jeweilige Sprachenpolitik hervor, sondern auch für die Spracheneinstellungen der Lehrer, Schuldirektoren und auch Eltern (siehe Kapitel 6.1).

> „Mostly management, because management is being in South Africa, in Pre-Apartheid era those people I'm the boss you come and don't tell me what to do and I was suit to it and everything was I based. Now we need to focus to we are, we are the nation, we are the people, we are the teachers and we are a winning team at the school. It's not that the principal or whoever, it's about the team supporting the structure and the focus is the learners at the end of the day, so there is a lot of management areas" (Mauritz G.).

Besonders seine Beschreibung der wesentlichen Unterschiede, auch und gerade Mentalitätsunterschiede, eines Schuldirektoren aber auch der gesamten Belegschaft einer Schule zur Apartheid und zur Gegenwart sind sehr eingängig und prägnant.

7.4 Einfluss der individuellen Spracheneinstellungen auf die tägliche Sprachenpraxis

Durch die Konzeption des Fragebogens war auch beabsichtigt, etwas über den komplexen Sachverhalt der Spracheneinstellungen in Erfahrung zu bringen. Dabei sollten einleitend die Befragten angeben, inwiefern aus ihrer Sicht bestimmte Sprachen mehr oder weniger in Schulen zum Einsatz kommen sollen. In diesem Zusammenhang ist die geringe Antwortrate in *North West* auffallend, da für einige Sprachen weniger als 40% der Lehrer eine Angabe tätigen, nur bei Afrikaans (59,9%), Englisch (91,3%) und Setswana (73,3%) sind diese Angaben erheblich höher. Dieses grundlegende Muster wiederholt sich nahezu identisch in Limpopo, wenngleich dort neben Englisch und Afrikaans, v.a. Sepedi, Tshivenda und Xitsonga eine größere Berücksichtigung gegenüber den übrigen offiziellen Sprachen finden. In Gauteng hingegen ist dieses Muster nur andeutungsweise vorhanden. Erklärbar ist dies durch den nicht unerheblichen Anteil der Lehrer, die, wie bereits bei den drei Fragen hinsichtlich der Sprachenpraxis, nur Angaben zu den dominanten Sprachen der jeweiligen Provinz geben. Auf Grund dessen gibt es auch in Gauteng dieses Muster, nur in sehr abgeschwächter Form. 79,1% aller befragten Lehrer in *North West* wünschen sich, trotz der bereits vorhandenen dominanten Stellung, mehr bzw. 54,7% sogar viel mehr Englisch im Schulalltag. Im völligen Gegensatz dazu wollen 64,8% aller Lehrer entweder viel weniger (27,8%), weniger (14%) oder maximal genauso viel (23%) Afrikaans wie in der gegenwärtigen Situation. Da zudem 12,7% „Don't mind" antworten, ist für weniger als 25% ein umfangreicherer Gebrauch von Afrikaans an den Schulen in *North West* wünschenswert. Die Situation für Setswana ähnelt eher der von Englisch, da sich insgesamt 65% mehr oder sogar viel mehr (42,3%) Setswana an Schulen wünschen. Lediglich 17,2% der Befragten wollen weniger oder viel weniger Setswana. Dies ist erneut ein Alleinstellungsmerkmal, da Setswana die einzige Bantusprache ist, die in etwa die Werte von Englisch erreicht und es zudem, außer bei Tshivenda und Xitsonga in Limpopo, nur hier noch größere Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, indem Lehrerinnen diese drei Bantusprachen häufiger bevorzugen als ihre männlichen Kollegen, wobei die Mehrzahl der Lehrer lediglich „Same as now" bei der Verwendung von Tshivenda und Xitsonga vorsieht. Die negative Einstellung gegenüber Afrikaans ist auch in Limpopo erkennbar, da 68,2% maximal genauso viel Afrikaans an Schulen wünschen, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Lediglich 20,3% erhoffen sich mehr oder viel mehr Afrikaans an ihrer Schule. Wie schon in *North West* wünscht sich auch hier mit 79,2% die übergroße Mehrheit mehr bzw. mit 53,3% sogar viel mehr Englisch an ihrer Schule. Nur ein marginaler Anteil von 2,9% möchte weniger Englisch an Schulen. Einzig isiNdebele, isiXhosa, isiZulu und Siswati, also alle vier Nguni-Sprachen, erfahren eine noch größere Ablehnung bzw. es wird keinerlei Notwendigkeit darin gesehen, diese Sprachen verstärkt an Schulen in Limpopo einzusetzen, so dass sich eine Mehrheit von ca. 75% maximal eine gleichbleibende Verwendung dieser vier Sprachen wünscht. Sesotho erfährt mit 69,6% sehr ähnliche Werte wie Afrikaans. Die Werte für Setswana sinken etwas auf 63,6% ab. Dies ändert sich bei den drei dominanten Sprachen Limpopos etwas, auch wenn diese Werte nicht annähernd so deutlich wie in *North West* ausfallen. Nach wie vor

wünschen sich 53,5% maximal eine gleichbleibende Verwendung von Tshivenda und insgesamt sogar 25,2% viel weniger Tshivenda und demgegenüber nur 18,9% viel mehr Tshivenda. Die Werte für Xitsonga gestalten sich etwas positiver, indem nur noch 51% maximal den status quo wünschen, auch wenn mit 25,4% derjenige Anteil der Lehrer, die viel weniger Xitsonga fordern gleich bleibt. Dennoch sind nun 38,2% der Auffassung, dass eine verstärkte Verwendung von Xitsonga an Schulen notwendig ist. Sehr viel deutlicher zeigt sich dieser Trend bei Sepedi. Mit 46,2% ist nur noch die Minderheit der Auffassung, weniger Sepedi oder maximal genauso viel Sepedi im Schulalltag zu verwenden, dabei sinkt auch insbesondere der Anteil derjenigen, die sich viel weniger Sepedi wünschen auf 19,6%. Mit 45,9% ist der Wert in etwa identisch mit denen, die maximal den status quo beibehalten wollen und denjenigen, die viel oder mit 26,8% sogar viel mehr Sepedi an Schulen in Limpopo einsetzen wollen.

Auch in Gauteng ist die Ablehnung gegenüber Afrikaans sehr stark verbreitet, da 67,6% maximal den status quo beibehalten wollen und 31% weniger oder 22,7% sogar viel weniger Afrikaans fordern. Nur 21,9% wünschen sich mehr oder viel mehr Afrikaans. Somit findet sich die Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber Afrikaans in etwa auf demselben Niveau wie für die Bantusprachen. Die Situation für Englisch zeigt sich in Gauteng ähnlich wie in Limpopo und *North West*. Mit 66,3% wünscht sich der überwiegende Teil der Lehrer mehr oder viel mehr Englisch und lediglich ein verschwindend geringer Anteil von 2,4% erhofft sich weniger oder viel weniger Englisch. Für IsiNdebele, isiXhosa, Siswati, Tshivenda und Xitsonga fordern nur sehr wenige Lehrer einen stärkeren Einsatz, bspw. bei isiNdebele und Siswati lediglich 4,2% und 4,5% aller Lehrer und selbst bei isiXhosa nur 14,4%. Sepedi und Setswana wünschen sich immerhin 26,8% bzw. 27,4% aller Lehrer vermehrt an Schulen, auch wenn bei beiden Sprachen über 40% der Lehrer dagegen sind, so nähern sich diese Werte doch allmählich an. Diese Entwicklung setzt sich bei isiZulu fort, wo 31,8% mehr isiZulu und zugleich 36,6% weniger isiZulu wünschen. Im Falle von Sesotho hat sich dies dann bereits vollständig angeglichen. Mit 35,6% und 35% stehen diese Werte im Gleichgewicht zueinander.

Bei einer Analyse der Angaben unter Einbeziehung der jeweiligen Gebietskörperschaften der einzelnen Provinzen, sind durchaus Unterschiede zu erkennen. In *North West* ist der Wunsch nach einer stärkeren Verwendung von Setswana im Bojanala-Distrikt am größten und der nach Sesotho im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt. Interessanterweise existiert nur in *North West* bei sechs der elf Sprachen immer die gleiche intraprovinzielle Reihenfolge zum Einsatz bestimmter Sprachen an südafrikanischen Schulen, wobei im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt der Wunsch nach einer umfangreicheren Verwendung von Afrikaans neben Sesotho deutlich ausgeprägter ist als in den beiden anderen Distrikten (siehe Anhang 18).

In Limpopo und auch in Gauteng sieht die Situation ungleich heterogener aus. Je nach Distrikt und linguistischer Zusammensetzung, ist auch der Wunsch nach einer stärkeren oder aber geringeren Verwendung bestimmter Sprachen vorhanden. So präferieren Lehrer im Waterberg-Distrikt

gegenüber den anderen drei Distrikten erkennbar mehr Setswana, sicherlich auch bedingt durch die vorliegende geographische Nähe v. a. der westlichen *municipalities* zur *North West Province.* Im Gegensatz dazu ist der Wunsch nach einem stärkeren Einsatz von Tshivenda für das gesamte Untersuchungsgebiet im Vhembe-Distrikt am deutlichsten ausgeprägt. Aber auch Xitsonga findet Befürworter für eine stärkere Benutzung im Unterricht, überwiegend bzw. fast ausschließlich in den Distrikten Mopani und Vhembe. Auf der anderen Seite besitzt bspw. Sepedi im Vhembe-Distrikt ähnlich niedrige Zustimmungswerte wie die anderen Bantusprachen, die in Limpopo kaum über Erstsprecher verfügen, also bspw. Siswati, isiZulu aber auch Sesotho. Dagegen bekommt Sepedi v. a. im Waterberg- und Capricorn-Distrikt die meiste Unterstützung und befindet sich damit auf einem ähnlichen Level wie Tshivenda und Xitsonga (siehe Anhang 19).

In Gauteng sind die Ergebnisse der verschiedenen Gebietskörperschaften deutlich homogener, wenn auch der Sedibeng-Distrikt fast durchgehend eine Ausnahme bildet (siehe Anhang 20). Die im Sedibeng-Distrikt beschäftigten Lehrer wünschen sich für (fast) alle Bantusprachen eine geringere Verwendung im Unterricht. Bei isiZulu hat die überwiegende Zahl der Lehrer des Sedibeng-Distriktes, wie in allen anderen Gebietskörperschaften, mit Ausnahme von Ekurhuleni, „Same as now" markiert. Die Mehrzahl der in Ekurhuleni beschäftigten Lehrer wünscht sich dagegen mehr isiZulu im Unterricht. Entgegen der Angaben zu den übrigen Bantusprachen, wünschen sich Lehrer des Sedibeng-Distriktes mehr Sesotho während der Unterrichtsstunden. Ein ähnliches Ergebnis gibt es auch in Johannesburg, wohingegen die Lehrer der drei übrigen Gebietskörperschaften nur eine gleichbleibende Verwendung fordern. Setswana verlangen v. a. Lehrer im West Rand-Distrikt erheblich häufiger, was durch die räumliche Nähe zur *North West Province* erklärbar ist. Sepedi wird nur von den Lehrern in Tshwane etwas stärker als im übrigen Gauteng genannt.

Deutlich erkennbar sind aber für alle drei Provinzen die gleich hohen Zustimmungswerte für eine noch stärkere Verwendung von Englisch im Unterricht. Damit liegen bei Englisch kaum bzw. keine inter- und intraprovinziellen Unterschiede vor.

Im Hinblick auf Parallelen und Unterschiede hinsichtlich der Altersklassifikationen fallen einige Besonderheiten auf. Sowohl in Gauteng als auch in *North West* äußern die 60-Jährigen für viele Bantusprachen den Wunsch nach einem stärkeren Gebrauch, wobei dies bei Setswana für die drei ältesten Altersgruppen gilt. Die beiden jüngsten Gruppen sind mit der gegenwärtigen Situation und dem status quo erkennbar zufrieden und antworten daher im Durchschnitt eher „Same as now", wohingegen die älteren Lehrer überwiegend „More" und „Much more" angeben. Interessanterweise fordert in allen drei Provinzen, die Gruppe der über 60-Jährigen im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen am seltensten einen stärkeren Einsatz von Englisch. Nur in Limpopo wünschen sich für einige Bantusprachen, u. a. auch für Sepedi, die jüngsten Lehrer eine häufigere Anwendung. Für die beiden anderen dominanten Bantusprachen in Limpopo sind dies allerdings wieder mit klarem Unterschied zu allen anderen Altersgruppen die ältesten Lehrer. Dementsprechend liegen keine bzw.

nur wenige einheitliche Muster im Hinblick auf die Altersgruppen vor. Auf Grund der Heterogenität der beschriebenen Antworten in den drei untersuchten Provinzen gibt es keine klaren durchgehenden Indizien für einen *language shift*. In Gauteng befinden sich sogar die 20- bis 29-Jährigen immer in der mittleren Position der Altersgruppen. Einzige Ausnahme bildet hingegen Afrikaans, das v. a. jüngere Lehrer stärker im Unterricht berücksichtigt sehen wollen.

Bei der Analyse der einzelnen Antworten unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache der befragten Lehrer, fallen v. a. die in allen drei Provinzen durchschnittlich fast völlig identischen Angaben der Afrikaans-Erstsprecher für alle Bantusprachen auf, die, unabhängig davon ob diese Bantusprache dominant in der Provinz ist oder eben kaum Verwendung findet, „Same as now" angeben. Diese Lehrer wünschen sich lediglich mehr Englisch und Afrikaans. Auch die meisten Erstsprecher einer Bantusprache befürworten Englisch sehr stark, wobei sie ebenso klar ihre eigene Bantusprache präferieren und sie diese nach Englisch zukünftig stärker berücksichtigt wissen wollen, wobei diese Angaben bei Afrikaans-Erstsprechern für beide Sprachen identisch sind. Im Gegensatz dazu wünschen sich bspw. aber Sesotho-Erstsprecher in *North-West* nicht nur mehr Sesotho, sondern auch mehr Setswana, dies gilt allerdings nicht umgekehrt auch für die Setswana-Erstsprecher. Diese erhoffen sich lediglich eine stärkere Verwendung von Setswana, welches annähernd dem Niveau von Englisch entspricht. Interessanterweise geben Afrikaans-Erstsprecher in *North West* im Durchschnitt „Same as now" bei den Bantusprachen an, die Sesotho- und Setswana-Erstsprecher dagegen aber bei allen anderen Bantusprachen „Less". Dieses Muster wiederholt sich teilweise auch in Limpopo. Allerdings liegen auch erkennbare intraprovinzielle Unterschiede vor. So befürworten die Erstsprecher der drei dominanten Sprachen eine stärkere Verwendung ihrer jeweiligen Erstsprache. Insbesondere fordern die Tshivenda-Erstsprecher und größtenteils auch die Xitsonga-Erstsprecher, jedoch mit einer etwas weniger starken Ablehnung gegenüber Sepedi, eine Reduzierung der anderen Bantusprachen an Schulen in Limpopo. Sepedi-Erstsprecher sind hingegen nicht nur für einen Ausbau von Sepedi, sondern wünschen sich für die beiden anderen Sprachen des Sotho-Sprachclusters, Setswana und Sesotho, eine Beibehaltung des status quo und lediglich für alle anderen Bantusprachen eine geringere Verwendung. Interessant ist die Situation für die Setswana-Erstsprecher in Limpopo, die, wie die Sesotho-Erstsprecher in *North West,* keine dominierende Stellung in der Provinz inne haben und neben einem stärkeren Einsatz von Setswana auch mehr Sepedi und isiZulu wünschen, d. h. zwei weitere Bantusprachen. Dieses Muster liegt sonst nur noch in Gauteng bei isiZulu vor, wo isiZulu-Erstsprecher neben der eigenen Sprache auch noch mehr Sesotho fordern, also ebenfalls eine Sprache aus dem nicht eigenen Sprachcluster stärker in den Schulen der Provinz eingesetzt sehen wollen. Dort erfährt Afrikaans die größte Opposition, v. a. Sepedi-Erstsprecher geben im Durchschnitt sogar weniger als „Less" bei Afrikaans an (siehe Anhang 21).

Ein Vergleich der Angaben mit der Geburtsprovinz zeigt für alle drei Provinzen bei den in der jeweiligen Provinz geborenen Lehrern eine stärkere Befürwortung der jeweiligen dominierenden Sprachen und weniger Zustimmung für die Bantusprachen, die in der Provinz nicht dominant sind,

wobei in Gauteng nur bei Sesotho und Setswana Unterschiede bestehen, alle anderen Sprachen weisen bzgl. der Geburtsprovinz der Lehrer keinerlei Unterschiede auf. Insgesamt sind die Unterschiede allerdings nicht sehr ausgeprägt, so dass der Einfluss der Geburtsprovinz auf die individuellen Spracheneinstellungen nicht sehr groß ist.

In diesem Zusammenhang sind die Angaben der Lehrer zur Dauer eines sinnvollen Einsatzes der jeweiligen Erstsprache als Unterrichtssprache aufschlussreich. Bei einem Vergleich der Antworten gibt es Ähnlichkeiten, aber auch gewisse Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgebieten, so wünschen sich erstaunlicherweise mit 31,6% die meisten Lehrer in Gauteng eine durchgehende Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache für die gesamte Schulzeit, wohingegen dieser Anteil in *North West* bei 29% und in Limpopo sogar nur bei 27,7% liegt. Andererseits sehen 42,5% der Lehrer in Gauteng einen Einsatz bis maximal zum Ende der *Foundation Phase* in Klassenstufe 3, also dem gegenwärtigen status quo, als sinnvoll. In Limpopo sind dies 45% und in *North West* 46,9%. Auffallend hierbei ist, dass ein großer Anteil von 15,2% in Gauteng vollständig gegen einen Einsatz der Erstsprache als Unterrichtssprache ist. Dieser Wert ist ungleich höher als in Limpopo mit 11% und in *North West* mit 9,4%. Insgesamt bestehen somit im interprovinziellen Vergleich dieselben vier Peaks, wobei zwei erheblich ausgeprägter sind. Alle Peaks befinden sich jeweils am Ende einer Schulphase und ein nicht unerheblicher Anteil besteht in allen drei Provinzen darauf, die Erstsprache gar nicht als Unterrichtssprache zu verwenden. Daneben gibt es in allen drei Provinzen einen größeren Anteil von Lehrern, die den Einsatz der Erstsprache nur bis zum Ende der *Foundation Phase* als sinnvoll erachten. Somit wünscht sich ein nicht unerheblicher Teil der Lehrer eine Bewahrung des status quo. Ein deutlich kleinerer Anteil gibt hierbei das Ende der *Intermediate Phase* an und fast ⅓ wünscht sich in allen drei Provinzen die durchgängige Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache (siehe Abbildung 87 und Tabelle 7).

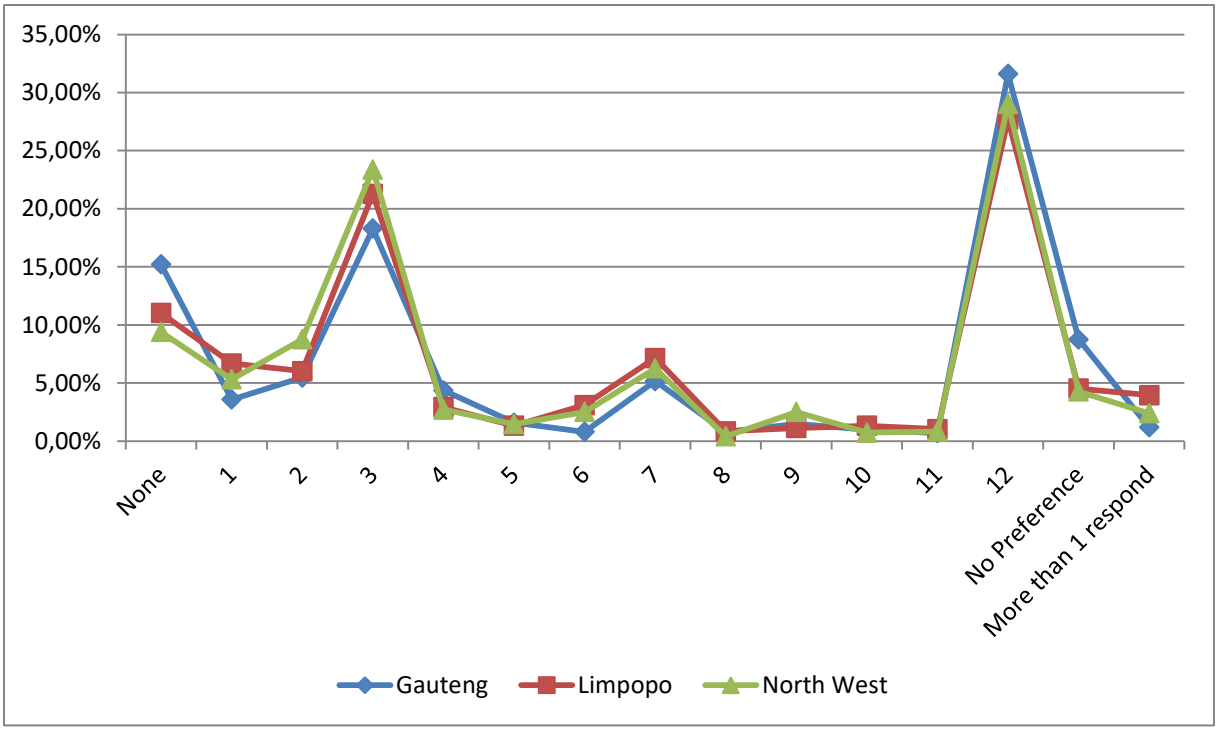


Abb. 87: Dauer der Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache
Quelle: Michael M. Kretzer

Tab. 7: Verwendung der Erstsprache als Unterrichtssprache

	None	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	No Preference	More than 1 respond
Gauteng	153	36	55	184	44	16	8	52	8	15	10	7	318	88	12
Limpopo	117	71	64	226	31	14	33	76	9	12	14	11	294	48	42
North West	90	51	84	224	26	14	24	60	4	24	7	8	278	41	23

Diese gesamte Bandbreite, von einer völligen Ablehnung jeglichen Unterrichtes in einer Erstsprache bis zum durchgängigen Lehren in den jeweiligen Erstsprachen, kommt auch in den Lehrerkommentaren innerhalb des Fragebogens zum Ausdruck.

> „I highly recommend the use of African languages from the start of attending school until grade 12. This will assist learners to be more assertive in class and enjoy doing their work."

> „I feel strongly that learners should not lose their home language in favour of other languages. Home languages are part of their identity."

Teilweise gibt es auch sehr enttäuschte Kommentare über den kaum existenten oder zumindest völlig nachrangigen Einsatz der Bantusprachen an südafrikanischen Schulen und Lehrer beklagen diese Diglossie, wobei dies auch mit sehr persönlichen Bekenntnissen einhergeht, bspw. dem

Eingeständnis oder dem Bedauern, nicht selbst Bantusprachen studiert zu haben, um diese nun entweder als HL oder als FAL/SAL zu unterrichten.

> „I am saddened that learners have lost the opportunity to learn an African Language at school. In a country with such diverse languages it gives learners the opportunity to communicate with different cultures. Unfortunately I have witnessed that there is not skilled enough teachers to teach the learners African Languages."

> „I fully agree that it would be good for learners to be taught in their mother-tongue or at least allow for code switching in the classroom to allow learners better understanding. However, the constraint there is that me as a teacher and many other teachers only know English as a language. I regret not studying an African language at university."

Andererseits verweisen Lehrer auch auf die (Mit-)Verantwortung der Eltern. Sie könnten ihre Kinder besser in ihren schulischen Bemühungen unterstützen, indem diese bspw. auch im häuslichen bzw. familiären Umfeld Englisch sprechen.

> „I feel that African children would learn better if parents are encouraged to speak English at home, they would improve in their school work and understanding at school."

Wieder andere Lehrer sehen ebenfalls eine sprachliche Barriere zwischen Schule und familiären Umfeld, kommen diesbezüglich allerdings zu völlig kontrastierenden Schlussfolgerungen, da diese in ihren Überlegungen weiter gehen und die linguistischen Möglichkeiten bzw. Kompetenzen der Eltern mitberücksichtigen. Gerade vor dem Hintergrund der prekären sozio-ökonomischen Lebensumstände vieler Familien im ländlichen Südafrika, verfügen viele Eltern über keine oder zumindest keine ausreichenden adäquaten Kompetenzen in der englischen Sprache, um ihre Kinder dementsprechend auch bei den Hausaufgaben bzw. insgesamt in der Schule zu unterstützen. Daraus ziehen sehr viele Lehrer eher den Schluss, häufiger und auch länger in den jeweiligen Erstsprachen zu unterrichten oder präferieren als unterstützende pädagogische Maßnahme zumindest CS bzw. CA, wie dies auch in einigen wenigen Sprachenpolitik-Dokumenten der Schulen aufgeführt ist (siehe Kapitel 7.3).

> „Children feel more comfortable when using their Home Language. The government should group learners in schools according to their languages. English is to [sic] difficult for little children who speak African languages at home. Parents can't support them - lack of vocabulary."

In diesem Zusammenhang äußert hingegen Schuldirektor Molefe M., obwohl aus dem Bojanala-Distrikt, überraschenderweise gegenteilige Ansichten, so hat er eher eine äußerst reservierte Einstellung gegenüber Setswana und präferiert klar und nachdrücklich von Beginn der Schulzeit an den Einsatz von Englisch als Unterrichtssprache.

> „We will keep on encouraging it up until we realize this dream of changing the curriculum and having this school to be an English medium on full time basis, ja I would like it to be a completely English-medium school. So Afrikaans like I indicated earlier on must be one of the taught learning areas or the taught languages and Setswana as well be one of the taught languages, but as time goes on we need to think and act out of you know the shell

> broadly, check whether can you introduce some of the international languages because already these learners are speaking Setswana at home so why not perhaps leave Setswana out and introduce maybe German or Portuguese you know these international languages" (Molefe M.).

Mitunter sprechen in den Kommentaren auch einige Lehrer die, ihrer Auffassung nach, bestehenden Präferenzen der Eltern für Englisch an, welche zu einer Bevorzugung von *English-medium schools* gegenüber Schulen der jeweiligen eigenen Erstsprachen für ihre Kinder führen (siehe Kapitel 5.4 oder auch 6.3). Dies erschwert den Unterricht und zugleich auch die Kommunikation zwischen allen Beteiligten, also Schülern, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrern bzw. der Schulverwaltung. Davon sind in einem noch stärkeren Maß Migranten- oder Flüchtlingskinder betroffen. Auch wegen den Xenophobie-Übergriffen der letzten Jahre, v. a. in 2008 aber auch in 2016, präferieren nicht-südafrikanische Staatsangehörige *English-medium schools*, trotz der nicht vorhandenen sprachlichen Kompetenzen.

> „The problem with teaching English as a Home Language to learners who speak other languages is their parents. Their parents can place them in the school where they are taught in their own Home Language, but they want their children taught in English. Most of the parents at our school cannot speak, read or write in English so the children has no support at home."

> „The big problem lies with African parents putting their children in English schools, but the children's English is very weak. In many cases no one can help the children with Afrikaans, which is the first additional language at English schools. Foreigners prefer to put their children in English schools because of xenophobia and they too can't help the children with Afrikaans. Most foreign children actually excel in Afrikaans."

All dies deutet auf die oftmals sehr irrationalen Entscheidungen gerade auch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten hin, wobei aber auch die Sprachenpolitik der Schulen sehr stark durch die individuellen Spracheneinstellungen der jeweiligen Schuldirektoren bzw. in einer jeweiligen Unterrichtsstunde durch die Spracheneinstellungen der Lehrer beeinflusst ist, also das gesamte Mikro-Level der Sprachenpolitik.

> „Dis baie moeilik vir 'n kind wat 'n Afrika taal tuis praat om in Engels ob Afrikaans skool te gaan. Maar dit beteken vir so 'n kind niks om Gr. 12 in br Zulu te skryf nie - want die wêreld daar buite is Afrikaans en Engels. Eintlik Engels!" [Es ist sehr schwierig für ein Kind mit einer Afrikanischen Sprache als Muttersprache eine Englisch- oder Afrikaans-Schule zu besuchen. Aber es ist sinnlos für ein Kind die Hochschulreife in Klassenstufe 12 in Zulu zu schreiben, Grund dafür, die Welt da draussen ist Afrikaans und Englisch. Eigentlich nur Englisch!]

> „Ek is baie lief vir my taal Afrikans! [Ich mag meine Sprache, Afrikaans, sehr viel] Ich liebe Afrikaans!"

Sehr viele Lehrer berücksichtigen in ihren Überlegungen auch die Situation der weißen Schüler und deren Benachteiligung, da diese (meist) keine umfassenden oder gar keine Kenntnisse einer Bantusprache besitzen. Ebenso sind sich viele Lehrer auch den Herausforderungen eines

durchgehenden Unterrichtes in einer Erstsprache bewusst und verknüpfen dies mit der Idee, dass alle weißen Schüler auch mindestens eine Bantusprache verpflichtend zu erlernen haben. Dieses Ziel versucht auch das DBE durch die in Kapitel 6.1 erwähnte IIAL zu erreichen, um das gesellschaftliche Zusammenwachsen zu fördern.

> „If learners are going to be taught in their homelanguage [sic] foundation face [sic] this should be carried out throughout their school career. The idea is good, but very controversial. Perhaps it could be suggested that white learners learn an African language as 2nd language and in that way they can also communicate in at least 1 African language."

Auch Schuldirektor Daniel S. merkt dies im Interview an und hebt sehr nachdrücklich die seiner Ansicht nach bestehende Diskriminierung aller schwarzen Schüler in Südafrika hervor, da auch kein Interesse bei weißen Schülern besteht, eine oder mehrere Bantusprachen zu erlernen. Wenn Daniel S. an dieser Stelle doch extrem generalisierend und ebenso vorurteilshaft formuliert, so deutet dies doch auf die bestehenden Spracheneinstellungen bzw. die allgemeine Gefühlslage hin. Jene Einstellung zeigt sich zudem während des Interviews auch wieder differenzierter und ambivalent zugleich, da er ebenso betont, dass die Mehrzahl aller Bücher in Bantusprachen hingegen weiße Autoren veröffentlichen.

> „I think our whites counterparts they seem not to be interested in understanding our languages or mastering our languages it's like we are the ones, blacks that must always come closer to them […] And that's where the problem, that's where I have a problem, because they don't want to come closer to us so that we treat these languages as equal and I feel I want to express myself in my mother-tongue so be it, but then it doesn't happen that way. […] Look I think it's high time … some authors somewhere must come up with textbooks that are written in all these languages I think it's high time. […] My take is that at some point in time we need to look at books being written in our mother-tongue in all languages of this country. I think … it's going to be unfair that when the constitution it's saying all languages are treated equally but we don't have resources for all these languages […] if they are equal why don't we have books then? But then maybe the challenge is also … and I understand to be corrected that maybe people that must write these books in our different indigenous languages it's us as blacks I think so and unfortunately and maybe as blacks we have got a phobia of being writers very few of us are writers most of books that you find in shops are written by our white colleagues" (Daniel S.).

Im weiteren Verlauf des Fragebogens beziehen sich auch zwei Fragen auf die neun Bantusprachen. Diese formulieren zunächst einige Aussagen hinsichtlich potentieller Vorteile eines Unterrichtes in Bantusprachen, ehe danach auch einige Aussagen hinsichtlich potentieller Risiken und Nachteile dieses Unterrichtes angegeben sind. Beide Fragen ermöglichen es, einen umfassenderen Einblick in die Spracheneinstellungen der Lehrer zu bekommen, zumal damit auch ein Vergleich und eine bessere Einordnung möglich ist. Durchaus erstaunlich ist in diesem Zusammenhang die teilweise doch große Zustimmung zu vielen Aussagen, die als mögliche Vorteile vorgegeben worden sind (siehe Anhang 22), so stimmen bspw. die Lehrer in Gauteng sieben der acht Aussagen zu. Die größte Zustimmung erhält dabei die Aussage „Learners can express themselves in more detail" mit 75,6 %,

nur 15 % stimmen dieser Aussage nicht zu und die verbleibenden 9,4 % sind sich nicht sicher. Dies ist umso erstaunlicher, da 96,3 % aller befragten Lehrer diese Frage beantwortet haben, wie überhaupt die Antwortquote bei allen acht Aussagen immer über 93 % beträgt. Die mit der obigen Aussage in enger Beziehung stehende Aussage „It's easier for the learners to grasp main concepts" bekommt in Gauteng ebenso eine große Zustimmung von 71,9 %. Dabei ist anzumerken, dass diese bereits sehr hohen Zustimmungsraten in Limpopo für beide Aussagen mit 81,6 % und 80,1 % noch einmal übertroffen werden und dort die zwei höchsten Werte darstellen. Ansonsten ist die Reihenfolge zwischen Limpopo und Gauteng nicht völlig identisch, so stimmen die Lehrer in Limpopo allen Aussagen mehrheitlich zu, bspw. bekommt die Aussage „Learners should be instructed in the home language entirely during primary school. That makes it easier for students to later learn additional languages properly" die geringste Zustimmung mit 56,6 %, auch in Gauteng erhält diese Aussage mit nur 45,7 % die geringsten Zustimmungswerte. Diese Angaben sind umso erstaunlicher, wenn sie in Bezug zur vorab beschriebenen Frage hinsichtlich der Anwendung der HL als LoLT gesehen werden, da in Limpopo 45 % angeben, diese soll lediglich wie bisher nur bis zur dritten Klassenstufe erfolgen. Diese gewisse Ambivalenz erstaunt durchaus auf den ersten Blick, zeigt aber auch die Heterogenität von Spracheneinstellungen, die keineswegs immer homogen sind, wobei dies nicht nur für Spracheneinstellungen, sondern für alle einstellungsrelevanten Fragen gilt. Daher sind neben den quantitativen Daten auch die qualitativen Daten der Interviews gleichberechtigt zu berücksichtigen, da gerade einstellungsrelevante Aspekte auch und besonders bei Interviews direkt und indirekt den Kern bilden. Auch bei nicht einstellungsrelevanten Fragen zur Sprachenpolitik zeigen sich bei sehr vielen Lehrern dennoch deren Spracheneinstellungen bzw. bilden diese auch teilweise direkt den Kern des Interviews. In der Analyse der beiden Fragen zeigt sich auch in *North West* eine Zustimmung der Lehrer bei allen acht Aussagen, auch wenn einige Zustimmungswerte niedriger bzw. höher ausfallen als in Limpopo. Beispielsweise tauschen die ersten beiden Aussagen die Rangfolge, aber beide erhalten mit 79,5 % und 80,3 % sehr große Zustimmungswerte. Gleichzeitig bekommt die Aussage zur durchgängigen Verwendung der Bantusprachen als Unterrichtssprache an Grundschulen auch in *North West* die geringste Zustimmung, auch wenn diese mit 58,3 % noch etwas höher ausfällt als in Limpopo. An dritter Stelle erhält sowohl in Limpopo als auch in *North West* die Aussage „The use of an African Language strengthens the self-confidence of learners" eine Zustimmung von 76,6 % bzw. 74,7 %. In Gauteng bekommt diese Aussage dagegen nur eine Zustimmung von 64,4 % und liegt damit zugleich auch nur an vierter Stelle, da in Gauteng überraschenderweise die Aussage „Learners do not have to translate to their home language" mit 67,1 % die dritte Position einnimmt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund Gautengs als multilingualste und heterogenste der drei Untersuchungsprovinzen erstaunlich, viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sprechen dort zwei verschiedene Sprachen und auch das soziale Umfeld der Schüler ist multilingual ausgeprägt, so dass ein Unterricht in einer Bantusprache diesen Schülern auf den ersten Blick weniger nützt als in Limpopo oder *North West*, da in diesen beiden Provinzen weniger Sprachen verbreitet sind. Dennoch sehen die Lehrer auch in multilingualen Schulklassen Vorteile bei einem Einsatz von Bantusprachen

als Unterrichtssprache. In *North West* erhält diese Aussage mit 71,8% mehr Zustimmung als in Gauteng und auch etwas mehr als in Limpopo mit 71,2%. Der Aussage „Parental involvement increases through the use of African Languages“ stimmen 71,6% der Befragten in Limpopo zu. In *North West* und Gauteng erreicht diese Aussage nur eine Zustimmung von 68,4% bzw. 57,2%. In Limpopo sieht somit ein Großteil der Lehrer ein großes Potential darin, durch den Einsatz der Bantusprachen verstärkt die Eltern und/oder die Erziehungsberechtigten, in die Schulangelegenheiten ihrer Kinder zu involvieren. In Gauteng ist davon nur noch etwas mehr als die Hälfte überzeugt.

Allerdings betonen auch einige Schuldirektoren die gegenwärtigen Herausforderungen speziell bei *English-medium schools* für die Eltern, die über keinen eigenen Schulabschluss verfügen, so dass jene Eltern ihre Kinder nicht oder nur sehr bedingt unterstützen können. Ein stärkerer Gebrauch der Bantusprachen, so hebt sehr nachdrücklich Schuldirektor Daniel S. in Johannesburg hervor, ermöglicht gerade diesen Eltern, ihre Kinder intensiver zu unterstützen, um dadurch den ohnehin benachteiligten Kindern nicht noch zusätzlich eine sprachliche Diskriminierung erfahren zu lassen.

> „The other challenge is also that parents of those learners some of them may not have a good qualification, now when you teach your children all subjects in English, except when it’s a period for those languages like Zulu, Xhosa, Sotho, the rest of the subjects are taught in English. Now you want to get the support of the parents, supporting learners in doing their homework, assisting them in making researches, so because of the level of education that the parents have they are not actually in the position to grabble with English as a medium of instruction” (Daniel S.).

Überraschenderweise bekommt die Aussage „The same language is used at home and at school“ in Gauteng im Vergleich zu den beiden anderen Provinzen nur eine Zustimmung von 57,4%, wohingegen diese Aussage in Limpopo und in *North West* mit 68% und 69,3% eine deutlich größere Zustimmung erfährt. Sehr häufig ist nach Ansicht der befragten Lehrer der Unterschied zwischen der Sprachenvarietät im privaten Bereich und der in der Schule gelehrten und gesprochenen Standardvarietät einer bestimmten Bantusprache ein großes Problem. Dieses Argument benennen auch die Interviewpartner, wobei diese Begründung Professorin Christa W. sehr anschaulich in Frage stellt, indem sie die Situation von Afrikaans und Englisch in Bezug zur Situation der anderen neun offiziellen Sprachen setzt.

> „The teacher might be able to speak Standard isiXhosa or might even use one of the varieties and the kids might still struggle to understand that and then in the end they have got to learn to read and write the Standard form. But I don’t think that’s any different for, maybe an Afrikaans or an English child, so I think it would be the same for them. […] I think the biggest challenge in that case would be just attitude to mother-tongue education, that I think is maybe the biggest challenge” (Christa W.).

Bei einer weiteren Analyse der Lehrerantworten zeigt sich in allen drei Provinzen die erstaunlich geringe Zustimmung zur Aussage „The learner’s progress is better“, auch wenn die damit eng in

Beziehung stehende Aussage „It's easier for the learner's to grasp main concepts" nicht nur eine viel stärkere Zustimmung erfährt, sondern auch in allen drei Provinzen an erster oder zweiter Stelle liegt. Mögliche Erklärungen lassen sich bei der vereinzelt genutzten „Other"-Kategorie oder auch in den Interviews finden.

> „It is harder to be taught in an African Language than in English or Afrikaans"
>
> „No textbooks exist in African Languages except language teaching"
>
> „How does it help in the wider context?"

Diese drei beispielhaften Aussagen zeigen sehr deutlich die Argumente derjenigen auf, die den Unterricht in Bantusprachen kritisieren. Neben der mangelhaften Ausstattung an Lehr- und Lernmaterialien, ist dies v. a. die Begründung einer immer wichtiger werdenden englischen Sprache in einer zunehmend globalisierten Welt und die vage Annahme einer schwierigeren Umsetzbarkeit von Unterricht in Bantusprachen, da bestimmte, meist naturwissenschaftliche Konzepte in den verschiedenen Bantusprachen nicht vorhanden seien (siehe Kapitel 4.2.2). Gerade diese Argumente benennen auch sehr viele Lehrer in den Kommentaren des Fragebogens, die sich speziell auf Aspekte der Internationalisierung, genauso wie auf ökonomische Vorteile oder auch auf die teilweise sehr tief sitzende Überzeugung der nicht geeigneten Bantusprachen für naturwissenschaftliche bzw. bestimmte andere Zusammenhänge beziehen, auch wenn diese Punkte bereits häufig gegenteilig dargelegt wurden (KASCHULA 2016). Jeanne V., Schuldirektorin aus Gauteng, argumentiert in ihrem Interview dementsprechend und sieht keine wirklich nennenswerten Vorteile eines Unterrichtes in einer Bantusprache als LoLT, da diese Sprachen international keinerlei Relevanz hätten, ignoriert dabei aber zugleich jegliche pädagogischen Vorteile, die diesem Unterricht inhärent sind (BROCK-UTNE 2010; LANGER 2010; BROCK-UTNE 2005; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION 1953).

> „I think English is **very** important to our learners, as the future you know as the future of our country, because how are they going to get educators if or most institutions, even if they wana [sic] go overseas to Harvard or any other its gonna [sic] be language of English is going to be the language of instruction. I think they must like I said just now, they must make language, English at least English, but I know many people is gonna [sic] crucify me for that. […] We must not think only about ourselves, that's why I think my language is not gonna [sic] die one day like they all fight in the news for, because I keep on speaking it at home, but even if I was speaking Tswana at home, my child needs education and global we want to open the world for them. So in my opinion I think that they should nothing I suppose nothing can be enforced, but English should get a … bigger focus in the policy of education but like I say many people are gonna [sic] crucify me for that, but that's my belief" (Jeanne V.).

Sehr interessant sind bei dieser Frage auch die kaum vorhandenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die einzige marginale Abweichung liegt in allen drei Provinzen bei derselben Aussage vor, da Lehrerinnen eher der Auffassung sind, die Eltern durch einen Unterricht in den

Bantusprachen, stärker in die schulischen Aktivitäten und Herausforderungen ihrer Kinder einzubinden. Insgesamt erfolgt die bereits dargestellte Zustimmung relativ homogen, da auch intraprovinzielle Unterschiede, v. a. in *North West*, aber auch in den beiden anderen Provinzen nicht sehr stark ausgeprägt sind. Lediglich in Gauteng stimmen die in Johannesburg arbeitenden Lehrer allen acht Aussagen stärker zu als ihre Kollegen in der Provinz Gauteng. Dabei handelt es sich um ein Alleinstellungsmerkmal aller drei Untersuchungsgebiete (siehe Anhang 23).

Auch in Limpopo gibt es mit dem Mopani-Distrikt einen weiteren Distrikt, der bei einzelnen Aussagen ebenfalls sehr stark von den anderen drei Distrikten der Provinz abweicht, aber keineswegs derartig durchgehend wie dies in Johannesburg der Fall ist. Gerade bei Aussagen, die sich sehr stark auf den tatsächlichen Lernfortschritt beziehen, wie bspw. der durchgehenden Verwendung der Bantusprachen für die gesamte Zeit der Grundschule, weichen Lehrer im Mopani-Distrikt erkennbar ab und antworten im Durchschnitt eher „Not sure" gegenüber den anderen drei Distrikten, die dieser Aussage stärker zustimmen (siehe Anhang 23). Derartige intraprovinzielle Unterschiede existieren für *North West* hingegen gar nicht.

Bei den Antworten zu diesen positiven Aussagen liegen im Hinblick auf die verschiedenen Altersgruppen interprovinzielle Unterschiede, aber auch Parallelen vor, so unterstützen die unter 39-jährigen Lehrer die Aussage zur durchgängigen Verwendung der Bantusprachen als Unterrichtssprache in der Grundschule weniger als ihre älteren Kollegen, v. a. in *North West* und Limpopo sind die 20- bis 29-Jährigen eher skeptisch gegenüber dieser Aussage, da diese mehrheitlich der Aussage im Likert-Antwortformat seltener zustimmen (siehe Anhang 24). Bei einigen anderen Aussagen bestehen hingegen so gut wie keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen, wie bspw. bei der Aussage zum besseren Ausdruck der Schüler in ihrer Erstsprache oder auch zum leichteren Verständnis von wesentlichen Lehrinhalten, wobei dies speziell für Limpopo gilt, in *North West* und Gauteng beurteilen diese Aussage bspw. die über 60-Jährigen weniger positiv als ihre Kollegen. In *North West* antworten sogar bei einigen Aussagen die ältesten und die jüngsten Lehrer relativ homogen, da diese die meisten Aussagen am wenigsten befürworten.

Wie zu erwarten und teilweise auch in der Literatur bei anderen Studien bereits gezeigt (GARRETT 2010: 10; KASULE und MAPOLELO 2005: 609 - 610), unterstützen Lehrer, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichten die positiven Aussagen auch in Limpopo und in *North West* seltener als ihre Kollegen, die sozialwissenschaftliche oder beide Fächer unterrichten. Bei einigen Aussagen sind diese Unterschiede jedoch obsolet, da unabhängig vom unterrichteten Fach die befragten Lehrer einigen Aussagen gleich viel bzw. wenig zustimmen, so bspw. der Aussage „Learners do not have to translate to their home language". In Gauteng sind dagegen keine nennenswerten Unterschiede erkennbar, so dass dort die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den Vorteilen von Bantusprachen unabhängig vom unterrichteten Fach ausfällt.

Bei der Analyse der Erstsprache der befragten Lehrer zeigt sich erwartungsgemäß der daraus resultierende Einfluss auf die Antworten, so sind speziell Afrikaans- und auch Englisch-Erstsprecher in Gauteng entschieden skeptischer gegenüber den Vorteilen eines Einsatzes von Bantusprachen und den pädagogischen und sozialen Vorteilen für den individuellen Schüler. Diese Unterschiede sind v. a. in *North West* bei fast allen Aussagen sehr stark ausgeprägt (siehe Anhang 25). Die Abweichungen zwischen den Setswana- und Sesotho-Erstsprechern sind hingegen vernachlässigbar, wenn auch die Setswana-Erstsprecher bei einigen Aussagen marginal mehr zustimmen.

In Gauteng stimmen dagegen die Sesotho-Erstsprecher den Aussagen etwas stärker zu als Sprecher der anderen Bantusprachen, wenn auch diese Unterschiede sehr klein sind, so sind sie doch existent. In Limpopo stimmen jedoch der These „The learners' progress is better" erkennbar mehr Setswana-Erstsprecher zu, dies bildet zugleich auch die größte Ausnahme im Hinblick auf die verschiedenen Bantusprachen. In allen drei Provinzen ist der Unterschied zwischen Afrikaans-Erstsprechern, in Gauteng zusammen mit Englisch-Erstsprechern, und den Sprechern der verschiedenen Bantusprachen bei der These „Parental involvement increases through the use of African Languages" am größten, da dieser Aussage Afrikaans-Erstsprecher erkennbare Skepsis entgegenbringen und demgegenüber alle Bantusprachen-Erstsprecher hohe Zustimmung.

Sehr interessant ist auch ein Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzgl. der Geburtsprovinz. In Gauteng liegen dabei keine Unterschiede vor, so dass der Geburtsort in dieser Provinz bei allen Fragen keinen Einfluss auf die Bewertung der Vorteile einer Verwendung von Bantusprachen als Unterrichtssprache an Schulen hat. Dies sieht sowohl in Limpopo als auch in *North West* anders aus. In beiden Provinzen stimmen bei allen (!) acht Aussagen die jeweils in der Provinz geborenen Lehrer den erwähnten Vorteilen in stärkerem Maße zu als die außerhalb geborenen Lehrer, wobei dies speziell in Limpopo sehr deutlich wird (siehe Anhang 26).

Verschiedene Lehrer nutzen allerdings auch die zur Verfügung stehende Option und führen ihrerseits zusätzliche Vorteile auf. Einige dieser Aussagen beziehen sich direkt auf die Vorteile für den einzelnen Schüler und dessen bessere Lernfortschritte, wie die Aussagen „communication", „learners can relate" und „can learn on their own". Daneben gibt es weitere Kommentare, die eher eine ganzheitliche Betrachtung beinhalten, wie „holistic development as citizen" oder auch „English, Afrikaans and all other official languages should be taught to learners". Eine dritte Gruppe weist dabei auf die Probleme beim Wechsel der Unterrichtssprache hin, unabhängig wann dieser letztlich erfolgt. Somit notieren diese u. a. „Transition from one language to the other at any grade will be difficult".

Diese Anmerkungen berücksichtigend, folgt nun die Analyse der Antworten zu den Herausforderungen bei einem Einsatz von Bantusprachen an südafrikanischen Schulen, die ebenfalls Teil des Fragebogens waren. Nachdem die teilnehmenden Lehrer acht positive Aussagen zum Einsatz

von Bantusprachen im Schulalltag zu bewerten hatten, gab es in der folgenden Frage acht negative Aussagen, d. h. Herausforderungen und mögliche Probleme, denen die Lehrer zustimmen oder widersprechen sollten. Bei einem Vergleich der Antworten zwischen den drei Provinzen fallen durchaus beachtliche Unterschiede auf, auch wenn es einige Gemeinsamkeiten gibt (siehe Anhang 27). In *North West* und Limpopo stimmen die Lehrer mehrheitlich fünf der acht Aussagen zu und sehen in drei Aussagen aber kein Problem. Diese drei Aussagen sind in beiden Provinzen identisch und bekommen auch in Gauteng die geringste prozentuale Zustimmung. Im Unterschied zu *North West* und Limpopo stimmen die Lehrer in Gauteng allerdings mehrheitlich allen acht Angaben zu. Die einzige Aussage, die in allen drei Provinzen über 70 % Zustimmung erfährt und damit den Spitzenreiter bildet, ist die These „Lack of appropriate terminology in African Languages, for example in technology, etc." Somit bekommt ein Aspekt, der in enger Beziehung zur Korpusplanung steht Zustimmungswerte zwischen 74,9 % in Gauteng, 73,8 % in *North West* und 71,2 % in Limpopo. Danach folgt in *North West* und Limpopo die These „Change of language of instruction after Foundation Phase" mit 68,2 % und 69,3 %, wobei es sich um eine Maßnahme der Korpusplanung innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems handelt, wohingegen diese Aussage in Gauteng mit 64,8 % sehr knapp nur auf die dritte Position kommt. Eine etwas stärkere Zustimmung erhält in Gauteng die These „Ensure sufficient competence in English for university or work life" mit 65,2 %. Mit 67 % und damit sogar einer höheren prozentualen Zustimmung liegt die gleiche Aussage in Limpopo dagegen auf dem dritten Platz, genauso wie in *North West* mit 65,1 %. In allen drei Provinzen ergeben die Angaben der Befragten für die These „Lack of appropriate textbooks", also einer Aussage, die sich auf die Spracherwerbsplanung bezieht, den vierten Platz. Danach folgt ebenfalls in allen drei Provinzen die Angabe „No or less use of home language(s) in public and at workplaces", also eine Aussage hinsichtlich der Sprachenpraxis, lediglich das Ausmaß der Zustimmung variiert zwischen 55,8 % und 60,2 %. Der These „Lack of well-trained educators" stimmen sowohl in Limpopo als auch in *North West* nur noch eine Minderheit von ca. 44 % zu. Wie bereits einleitend angemerkt, führt diese Aussage in Gauteng zu einem völlig anderen Ergebnis, da dort immer noch eine Mehrheit von 55,7 % der Ansicht ist, dass es nicht genügend gut ausgebildete Lehrer für Bantusprachen gibt. Zwei weitere Aussagen beziehen sich auf die Zusammensetzung der Klassen. Zunächst eine Aussage zu Heterogenität und Multilingualismus, indem die befragten Lehrer die These „Heterogenous classes with no major African Language" bewerten sollten. In *North West* stimmen dieser Ansicht lediglich 43,2 % und in Limpopo sogar nur 42 % zu. Auffallend ist hier der hohe Anteil von unsicheren Lehrern, so fühlen sich in Limpopo 22,4 % nicht in der Lage diese Aussage zu bewerten, in *North West* steigt dieser Anteil sogar auf 29,2 %. Dadurch lehnen in *North West* auch nur 27,6 % diese Aussage ab, wohingegen dies in Limpopo immerhin 35,6 % sind. Dennoch betrachtet der größte Anteil der Lehrer, die Klassen als zu heterogen, so dass es keine dominante Bantusprache innerhalb des Klassenverbandes gibt. Auf Grund dessen ist es für sehr viele Lehrer unerheblich, ob der Unterricht in Englisch oder einer Bantusprache stattfindet, da für die meisten Schüler alle Sprachen gleichermaßen nicht die Erstsprachen sind. Eine derartige Auffassung zeigt sich noch stärker in Gauteng, da dort

52,6% der teilnehmenden Lehrer dieser Aussage zustimmen. Gleichzeitig sind sich 26,4% der Lehrer im Hinblick auf eine Bewertung nicht sicher, so dass nur 20,9% keine große Heterogenität in ihrer jeweiligen Klasse sehen. In allen drei Provinzen bekommt die Aussage „High percentage of migrant children" die geringsten Zustimmungswerte, auch wenn in Gauteng 51,6% der befragten Lehrer darin für ihre jeweilige Klasse einen großen Nachteil sehen, der den Einsatz einer der offiziellen südafrikanischen Sprachen erschwert. Zusätzlich sind sich weitere 23,8% der Lehrer unsicher, so dass nur 24,6% in der Anzahl von Schülern mit einem Migrationshintergrund kein Hindernis sehen. In den beiden anderen Untersuchungsprovinzen stellen sich die Ergebnisse etwas anders dar, so sehen in *North West* nur noch 42% im Anteil der Migrationsschüler eine Herausforderung, für 33,9% stellt dies keine Schwierigkeit dar. In Limpopo ist der Anteil von Zustimmung und Ablehnung mit 38,4% und 38% fast identisch. In beiden Provinzen liegt der Anteil derjenigen, die sich außer Stande sehen, eine Bewertung abzugeben mit jeweils über 23% erneut sehr hoch und gleichzeitig wollen oder können nur bei den beiden letztgenannten Aussagen über 20% keine Bewertung abgeben.

Diese Antworten sind gerade vor dem Hintergrund einer doch durchaus hohen Anzahl von Schülern mit keinem englischsprachigen Migrationshintergrund recht überraschend, zumal gerade die 2012 durchgeführten Interviews in Gauteng etwas anderes erwarten ließen. Beispielhaft mag hier nachfolgendes Zitat eines Grundschuldirektors aus Pretoria gelten, der darin zum einen auf die seiner Ansicht nach existierende Problematik durch Migrantenkinder genauso hindeutet wie zum anderen auf die heterogenen, multilingualen Hintergründe der einzelnen Schüler.

> „We have got a lot of refugee children, France, Dominican we have got Zimbabwe, we have got Zambia, Lesotho, so yes there is a lot of outsiders coming in. We have got our own eleven cultures inside on language Sotho, Venda, Tswana, Pedi, so we try to communicate and we try to teach them in English as main language, but some of these learners they come to school learning English, but when they go home it's mother-tongue, Sotho, Venda and we have got mixed parents where a Venda father will marry a Sotho mother, so the child is already confused in the mother-tongue at home. So when a child comes to school, English is not language of instruction as first language it can be even the third language and we add Afrikaans on top of that and then it becomes a fourth or fifth language. So it can be very challenging and there is no way we can go back to say all the Venda people attend Venda schools, because then the majority will think it's going back to the Apartheid era again" (Mauritz G.).

Zur Apartheid und den Veränderungen nach der Apartheid beschreibt Grundschuldirektor Mauritz G. auch die seiner Ansicht nach teilweisen negativen Veränderungen, die v. a. eine Verschlechterung des Schulmanagements zur Folge hatten.

> „First of all development Post-Apartheid it's a lot of challenges, there are some disadvantaged children in South Africa due to Apartheid policy. We are struggling to redefine the system, make everything equal and opportunity for everybody, but now the management is the problem. The management of the whole project with the Post-Apartheid, all the white people were removed in management areas and some other cultures just placed in some of those people. It's sad to say they are not all equipped in

> management skills. So there was a lot of loopholes and things just don't need to be redefined but we are getting there" (Mauritz G.).

Lehrerin Jeanne V. schildert sehr ähnliche Rahmenbedingungen für ihre Grundschule, an der ebenfalls sehr viele Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen und dementsprechend die Situation ähnlich heterogen und multilingual ist.

> „It is totally fragmented, we even you know we had children from Russia, we have children from China, we have got children from Eritrea, I think at one stage, that sort of settle down, at own stage we had, if I remember 34 countries represented in the school and you know it's just that makes it difficult" (Jeanne V.).

Hinsichtlich des individuellen Multilingualismus präferiert Grundschuldirektor Kaira J. aus dem Bojanala-Distrikt in *North West* eindeutig eine Sprachenpolitik des linguistischen Pluralismus und geht sogar noch ein Stück weiter als die neue IIAL-Politik, indem nach seiner Auffassung jeder Bürger Südafrikas mindestens vier Sprachen sprechen können soll. Dabei sieht er diese Forderung lediglich als Beginn ohne detailliert auszuführen was seiner Auffassung nach das ultimative Ziel einer zukünftigen südafrikanischen Sprachenpolitik sein soll, auf Grund der sprachlichen Beziehungen untereinander sei aber zunächst die Vermittlung von Kompetenzen in vier Sprachen ausreichend. Dies ist nicht nur ein gutes Beispiel für eine positive Spracheneinstellung gegenüber den Bantusprachen, sondern auch für Multilingualismus und Pluralismus im Allgemeinen.

> „At least for a start a South African must be able to speak at least four, because when you go with your compass you will get Zulus there, you will get Pedis, you will get Tswanas at least four languages will do, four languages" (Kaira J.).

Für diejenigen Schüler in *North West*, die weder Setswana noch eine andere Sprache aus dem Sotho-Cluster sprechen, sondern nur eine der anderen offiziellen Sprachen Südafrikas oder einen Migrationshintergrund haben, sieht er das Aneignen von sprachlichen Kompetenzen in den frühen Jahren der Grundschulzeit im Gegensatz zu Lehrerin Jeanne V. sehr einfach und problemlos an. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sowohl Lehrerin Jeanne V. als auch Mauritz G. keine Setswana-Erstsprecher, sondern Afrikaans-Erstsprecher sind und zudem in einem sehr viel heterogeneren und multilingualeren Kontext als Lehrer arbeiten.

Ein genauerer Blick auf die verschiedenen Faktoren, die die Beurteilung der teilnehmenden Lehrer bzgl. der negativen Aussagen zum Gebrauch von Bantusprachen als Unterrichtssprache existieren, beeinflussen einige Parallelen aber auch Unterschiede zu den vorab beschriebenen positiven Aussagen. So liegen bspw. hinsichtlich des Geschlechtes ebenfalls nur geringe Unterschiede für alle drei Provinzen vor. In Gauteng und auch in Limpopo stimmen Lehrerinnen einigen Aussagen etwas deutlicher zu, wie bspw. „Heterogenous classes with no major African Language" oder „High percentage of migrant children", aber diese Unterschiede sind relativ klein. In *North West* sind drei Aussagen bei beiden Geschlechtern nahezu deckungsgleich, darunter auch „Heterogenous classes with no major African language". Dagegen liegen bei einem Vergleich der Bewertungen unter

Berücksichtigung der jeweiligen Distrikte intraprovinzielle Unterschiede vor, wobei meist ein oder zwei Distrikte bei einzelnen oder mehreren Aussagen andere Zustimmungswerte aufweisen, dies aber nicht die identischen Gebietskörperschaften sind, wie bei der Frage hinsichtlich der Vorteile, so dass kein einheitliches bzw. homogenes Muster existiert. In Gauteng befinden sich bspw. nun die Antworten der Lehrer aus Johannesburg im Mittel der dortigen Gebietskörperschaften und nur Lehrer im Sedibeng-Distrikt sehen bei drei Aussagen geringere Nachteile bzw. Herausforderungen durch die Bantusprachen besonders die Aussage „Lack of well-trained educators" fällt hierbei auf (siehe Anhang 28). Ansonsten sind die Antworten der Lehrer aus den verschiedenen Gebietskörperschaften Gautengs relativ homogen.

Auch in *North West* sind lediglich zwei intraprovinzielle Auffälligkeiten erkennbar. Zum einen sehen Lehrer aus dem Bojanala-Distrikt im Anteil der Migrantenkinder in Verbindung mit der Nutzung einer Bantusprache als Unterrichtssprache eine größere Problematik als ihre Kollegen aus den anderen Distrikten. Vermutlich ist diese Antwort der Lehrer durch den Anteil der isiXhosa sprechenden Schüler infolge des ökonomisch bedingten Zuzugs aus *Eastern Cape* verursacht, zumal dies auch Lehrer während der Datenerhebung in Gesprächen mit dem Autor betonen. Zum anderen sehen Lehrer aus dem Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt in der nicht ausreichend vorhandenen Anzahl an gut ausgebildeten Fachlehrern eine größere Problematik als ihre nördlichen Kollegen (siehe Anhang 29).

In Limpopo sehen Lehrer aus dem Waterberg-Distrikt teilweise größere Herausforderungen als ihre Kollegen, bspw. bei der Aussage „No or less use of home language(s) in public and at workplaces". Dies ist sicherlich durch die urbanere Struktur dieses Distriktes mitbeeinflusst, wo gerade in den formellen Beschäftigungsverhältnissen häufiger Englisch zur Anwendung kommt als im ländlichen Vhembe- oder Mopani-Distrikt. Auch die räumliche Nähe zu Gauteng hat hier sicherlich einen Einfluss, da diese Lehrer auch der Aussage „Heterogenous classes with no major African language" mehr zustimmen (siehe Anhang 30).

Ein Blick auf die Bewertung nach Altersgruppen zeigt keineswegs eindeutige Parallelen zur vorherigen Frage der Vorteile, da bspw. nun nicht die 20- bis 29-Jährigen diesen Aussagen am wenigsten zustimmen, sondern ein vielschichtigeres und keineswegs eindeutiges Bild vorliegt. Nur die über 60-Jährigen stimmen vielen Aussagen in Gauteng wieder am stärksten zu, so auch bei „Lack of well-trained educators". In Limpopo ist dies ähnlich, in *North West* antworten dagegen alle Altersgruppen sehr ähnlich, wie allgemein in dieser Provinz das Alter einen geringeren Einfluss auf die Antworten hat. Auch bei einem Vergleich der Antworten unter Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtsfächer der teilnehmenden Lehrer zeigen sich interprovinzielle Unterschiede.

Sowohl in *North West* als auch in Gauteng haben die Schulfächer so gut wie keinen Einfluss auf die Bewertung der Nachteile von Bantusprachen im Unterricht, dadurch besteht in *North West* ein Unterschied zu den Antworten der vorherigen Frage, wo erkennbar die Lehrer

naturwissenschaftlicher Fächer weniger Vorteile sehen. In Limpopo sieht dies dagegen teilweise etwas anders aus, da bei einzelnen Aussagen die Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer die Herausforderungen größer einschätzen als ihre Kollegen der sozialwissenschaftlichen Fächer.

Sehr interessant ist auch ein Vergleich hinsichtlich der jeweiligen Erstsprachen. Wie zu erwarten, beurteilen meist die Afrikaans-Erstsprecher, wie auch die Englisch-Erstsprecher in Gauteng, bei vielen Aussagen die Verwendung der Bantusprachen als größere Herausforderung, allerdings zeigt sich dies nicht durchgängig für alle Aussagen, sondern es bietet sich ein sehr viel heterogeneres Bild. Eine markante Ausnahme ist hier die These „Lack of well-trained educators", da Afrikaans-Erstsprecher darin in allen drei Provinzen im Vergleich zu ihren Kollegen eine sehr viel größere Schwierigkeit sehen. Dies gilt mit Einschränkungen auch noch für die These „Lack of appropriate textbooks" und im speziellen in Limpopo für die These „Heterogenous classes with no major African language". Bei allen anderen Aussagen bestehen hingegen keine Unterschiede wie bspw. überraschenderweise auch bei „Lack of appropriate terminology in African languages", wo die Teilnehmer in allen drei Provinzen nahezu identisch antworten, also die Erstsprache keinen nennenswerten Einfluss auf diese Aussage hat. In *North West* sehen sogar Afrikaans-Erstsprecher im Wechsel der Unterrichtssprache nach der Foundation Phase ein geringeres Problem, wobei sie den gegenwärtigen status quo berücksichtigen und die hervorgehobene Stellung von Afrikaans und Englisch als primus inter pares nicht gefährdet sehen wollen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Herausforderungen von Bantusprachen als Unterrichtssprache sehr viel heterogener interpretiert werden und der Einfluss der jeweiligen Erstsprachen vielschichtiger ist (siehe Anhang 31). Gerade auch Setswana-Erstsprecher beurteilen dies erkennbar positiver als alle anderen Lehrer.

Auch bei Beachtung der Geburtsorte der Teilnehmer sind, wie bereits bei den Vorteilen so auch bei den Nachteilen, keine nennenswerten Unterschiede zwischen den in Gauteng oder außerhalb geborenen Lehrern zu erkennen. Dies gilt nun auch für die Lehrer in *North West*. Nur in Limpopo liegen nach wie vor erkennbare Unterschiede vor, so dass bei fünf der acht Aussagen außerhalb Limpopos geborene Lehrer größere Schwierigkeiten sehen wie die in Limpopo geborenen Lehrer. Interessant ist dabei die von Professorin Christa W. vorgenommene Bewertung der größten Herausforderungen bei einer stärkeren Berücksichtigung der Bantusprachen und einer intensiveren Konzentration auf die jeweiligen Erstsprachen als Unterrichtssprachen, da ihrer Auffassung nach die bestehenden Spracheneinstellungen einer stärkeren Berücksichtigung im Wege stehen und die größten und maßgeblichen Behinderungen sind.

> „I think the biggest challenge in that case would be just attitude to mother-tongue education, that I think is maybe the biggest challenge, because it's certainly not materials there are more then enough materials. [..] I think we sacrifice millions of children on this altar of English as a medium of instruction, but of course we only hear the successful ones, the ones who actually make matric, who actually go to university, the ones who don't make it are just silent, because they have obviously, they have not managed the language

> of instruction, so they can't protest in English, but, so that's for me that's the biggest challenge" (Christa W.).

Ihre Äußerung und die gewählten Formulierungen wie bspw. „sacrifice" deuten auf eine sehr emotionale Spracheneinstellung hin. Die Befürworter eines *early-exit models* bzw. eines englischsprachigen Unterrichtes führen meist die Internationalisierung auf, wie bspw. Jeanne V. im Interview das Argument eines Harvard-Studiums nennt, so vernachlässigen doch viele den Aspekt den Christa W. äußert, da das bimodale südafrikanische Bildungssystem diejenigen weiter marginalisiert, die dies bereits oftmals auf Grund der sozio-ökonomischen Lebensumstände im ländlichen Südafrika sind.

In sehr vielen Interviews betonen die Befragten auch die immense Bedeutung der Spracheneinstellung der Eltern, da diese letztlich die Schule für ihre Kinder aussuchen. Professor Hermann B. veranschaulicht hierbei die größtenteils vorherrschenden Spracheneinstellungen vieler Eltern zu Englisch und den Bantusprachen, welche häufig völlig unreflektiert vorliegen, sich aber dennoch oder gerade deswegen durchaus sehr nachhaltig manifestieren. Diese falschen Vorstellungen vieler Eltern liegen im Wesentlichen in der fälschlichen Annahme begründet, die Verwendung einer Bantusprache als Unterrichtssprache gehe zwingend zu Lasten von Englisch oder generell anderen Sprachen und den Schülern werde dadurch das Erlernen dieser Sprache erschwert oder unmöglich. Dies entspricht also der Idee des *maximum exposure* (BROCK-UTNE 2005). In einer derartigen Absolutheit handelt es sich dabei um eine irrationale Annahme, da unabhängig von der Auswahl der Unterrichtssprache das südafrikanische Bildungssystem wie andere Bildungssysteme auch, weitere Sprachen als Unterrichtsfach im Lehrplan vorsehen und es nicht um das reine *exposure* zu einer Sprache geht, sondern um die fachdidaktisch und pädagogisch fundierte Vermittlung einer Sprache, unabhängig davon welche Sprache dies letztlich ist. Hermann B. betont während des Interviews diese Überzeugungen vieler Eltern aber auch Entscheidungsträger, genauso wie die bimodalen Spracheneinstellungen zu Englisch und den Bantusprachen.

> „For cognitive and affective reasons the mother-tongue education would be very much welcome, but unfortunately from the point of view of attitudes of the people because reality and ideals are not the same the reality that mother-tongue education is the best, but ideally many parents would like their children to learn through English medium. Even the children, because of the status of English in the country they want to learn in English, so when you force a mother-tongue education you will have resistance from the parents, this is what happens in South Africa" (Hermann B.).

Die Mitarbeiterin des *Royal Bafokeng Institute* und frühere Schuldirektorin Lebogang M. legt den Fokus ebenso auf das Spannungsfeld zwischen Schule und Elternhaus bzw. sozialem Umfeld, da an den Schulen die Standardvariante der jeweiligen Bantusprache entweder Unterrichtsfach oder Unterrichtssprache ist, diese aber zu Hause meist keine Verwendung findet. An dieser Stelle wird auch die kritischere Spracheneinstellung gegenüber den Bantusprachen deutlich, da dieser Gegensatz grundsätzlich für jede Sprache, so bspw. auch für Afrikaans gilt, deren Erstsprecher

mitunter Kaaps sprechen, aber diese Problematik weniger bedenklich sehen bzw. zumindest nicht äußern (VAN DER WAAL 2012; WEBB 2010b).

> „The disadvantage on mother-tongue is only that parents of these learners they don't know Setswana, they are speaking street language yes and when we start to teach this learner Setswana, these learners are coming from home that language that they got from their family or from their home, that really is not Setswana" (Lebogang M.).

Daneben zeigt Lebogang M. aber ebenso die große Bedeutung der Bantusprachen für das Selbstwertgefühl und die Bewahrung der eigenen kulturellen Identität, da gegenwärtig viele Jugendliche ihre eigene Bantusprache nicht mit Bildung, sondern mit Rückwärtsgewandtheit und sogar Analphabetismus gleichsetzen, also teilweise extrem negative Perzeptionen hinsichtlich der eigenen Herkunft mit allen dazugehörigen psychologischen Folgen.

> „They did not know, now they know them [indigenous languages], they start to you know to fall in love with themself, with who they are. They didn't know who they are, yes they wanted just to speak English and when their parents are communicating with them with Setswana they feel that their parents, they are illiterate, but now they have seen that it is very important to know yourself and live your culture" (Lebogang M.).

In diesem Zusammenhang verdeutlicht auch Schuldirektor Daniel S. den aktuellen Teufelskreislauf durch die Präferierung von Englisch, da die gegenwärtige Spracherwerbsplanung des Bildungssystems und die angewandte Sprachenpraxis zur Perpetuierung einer negativen Spracheneinstellung gegenüber den Bantusprachen und einer (unreflektierten) positiven Spracheneinstellung gegenüber Englisch mit allen damit einhergehenden Konsequenzen führt, inklusive die seiner Auffassung nach, gerade bei schwarzen Schülern, bestehenden Minderwertigkeitskomplexen. Nur die englische Sprache wird mit Bildung gleichgesetzt, teilweise wird sogar versucht, ein möglichst „perfektes Standard-Englisch" zu sprechen bzw. den britischen oder amerikanischen Akzent zu imitieren, um auf gar keinen Fall „schwarz" zu klingen, wie dies besonders jüngere Doktoranden dem Autor bspw. in Gesprächen bei verschiedenen Konferenzen mitteilten. Dies betont auch Schuldirektor Daniel S., indem er die Bantusprachen gar in Gefahr sieht, also einen drohenden *language shift* befürchtet.

> „When you go for an interview in most instances interviews will be conducted in English and English has been elevated, you know, to some high status international and as such it tends to rule supreme over us particularly in South Africa. So we feel that if you can't express yourself in English you are not educated. So it has got that problem of either instilling some inferiority complex in us to say you can't express yourself in English therefore you are not educated. That also undermines the improvement of our own African or indigenous languages […] A small child if he comes home and express himself in English, we say my child is now educated. I think that's the disadvantage of what you call then the mother-tongue gets eroded, our mother-tongue gets eroded. So that when children go and talk to us as parents they no longer express themselves in the rich or the richness of our indigenous languages, because they no longer have vocabulary to express

> themselves and as such the mother-tongue is, it's like what … like a species that is in danger, that needs to be protected" (Daniel S.).

Hier scheint Daniel S. allerdings zu pessimistisch zu sein. Wie bereits gezeigt, liegen bspw. steigende Immatrikulationszahlen für die Bantusprachen vor und vereinzelt verfassen bereits Doktoranden ihre Dissertation in einer Bantusprache. Die gesamte Entwicklung ist daher ungleich komplexer, heterogener und ambivalenter, da es beide gesellschaftliche Entwicklungen und Ansichten gibt. Viele Entscheidungsträger sind sich der gegenwärtigen Entwicklung durchaus bewusst und initiieren Maßnahmen, um den Status der Bantusprachen „anzuheben" und dadurch auch die Spracheneinstellung bzgl. dieser Sprachen positiv zu beeinflussen. Viele der interviewten Personen führen auch die Spontanität, Direktheit und größere sprachliche Variabilität in der jeweiligen Erstsprache an, so auch Freddy N., der speziell den Nexus zwischen Sprache und sozio-kulturellem Umfeld hervorhebt.

> „You are able to express well in terms of how you, you know, because I mean you grow with the language" (Freddy N.).

Besonders in Gauteng haben einige Schuldirektoren zudem die Auffassung, dass Englisch die weltweite Unterrichtssprache ist, die alle oder zumindest fast alle Bildungssysteme als Unterrichtssprache einsetzen.

> „The whole world, I mean I believe that majority of the world learns in English, sure certainly most of Africa and probably … US as well and Canada" (Gama C.).

Patrick M., Schuldirektor einer *township*-Schule in Mamelodi/Gauteng, verdeutlicht sehr anschaulich, die Beziehung und Bedeutung eines Einsatzes der jeweiligen Erstsprache als Unterrichtssprache, da dadurch eine solide Basis vorhanden ist, auf deren Grundlage dann die Schüler weitere Sprachen erlernen können. Damit veranschaulicht Patrick M., dass es hier um ein Miteinander und die Verzahnung der verschiedenen Sprachen geht und zu keinem Zeitpunkt um ein Gegeneinander der einzelnen Sprachen. Hier verfügt Patrick M. über eine ausgeprägte Auffassung, die sich auch in den Sprachenpolitik-Dokumenten seiner Schule ausdrückt, indem diese mehrere Bantusprachen einsetzen.

> „Educationally speaking with your foundation for you to be able to understand other languages you need to know your language first, you know, if we promote these languages, therefore teaching and learning will become therefore meaningful. If we, if our learners therefore understand their own languages first and after that they have to learn other languages they will be able to therefore to visualize and be able to understand the concept of other. Because if you have a foundation with your own mother-tongue therefore the other the meaning the learning and teaching of other you know languages and other learning areas in education will become therefore far much better" (Patrick M.).

In diesem Zusammenhang äußert Paul H., Mitarbeiter einer Universität in Gauteng, sehr gesellschaftskritische Gedanken, indem seiner Auffassung nach, nur durch den Einsatz der

Erstsprachen auf dem Mikro-Level, d. h. der jeweiligen Schule, die südafrikanische Bevölkerung in ihrer Verschiedenartigkeit berücksichtigt wird. Wenn zukünftig nicht in allen öffentlichen Bereichen und zuallererst im Bildungssystem zunehmend alle offiziellen Sprachen eine gleichberechtigte Behandlung erfahren, stellt Art. 6 und die gesamte Statusplanung eine reine Symbolpolitik dar.

> „What they say the official languages? It's not a question of symbol the official languages have to be used in all domains within the country, especially public domain and the education is … concentrating on that question of domain because it is concentrating on the serving the local, the public, how can you serve the public if you don't use their language?" (Paul H.).

Andere Schuldirektoren geben zu bedenken, dass viele jüngere Südafrikaner nicht mehr so kompetent und eloquent in ihren jeweiligen Bantusprachen sind wie frühere Generationen und demnach nicht nur die Frage von Tabuwörter in den Bantusprachen von Relevanz ist, die spezielle biologische oder sexuelle Begriffe betrifft, sondern auch viele unbefangene Begriffe, bspw. Worte für bestimmte Pflanzen, aus dem kognitiven Gedächtnis der Gesellschaft, zu verschwinden drohen. So betont Gama C. die Notwendigkeit, wieder eine positive Spracheneinstellung gegenüber den Bantusprachen für die jüngere Generation zu etablieren, indem diese die Fülle der Bantusprachen wieder schätzen lernen und sich nicht ihrer Sprache und somit letztlich auch ihrer Kultur und Herkunft schämen und dadurch nur Englisch einsetzen.

> „I think also our language base is also deteriorating, if you take me for instance, I can hardly tell you the name of 15 trees you know in African language, but as my father or my grandfather can. So the question now is that do we still have people who actually know these things, unless it's documented at universities. […] We have got also a problem of our children as well, not willing to speak the African languages, which is also ja, it's surprising but it happens, our children now they will look what is happening on TV, they want to speak the american slang, so they actually on their own, they hardly communicate in vernacular. You know so its status, I think if you seemed to be cool if you can use this American terms. […] Actually let me put it that way, … I think its question of status, so you tend to look down on your own language, ja and image also retails well. […] So the point is that thing instils that sense of culture to appreciate your culture so here we don't have that thing that instils the sense of culture. You gonna [sic] have Africa day once a year, you know since ja if we could be allowed maybe incorporate it more into it or you will get people to really appreciate who they are" (Gama C.).

Auch bei dieser Frage mit den negativen Aussagen nutzen einige Lehrer die Option „Other" und notieren bspw. in *North West* „multilingualism" und „immigrants". Ähnlich verhält es sich in Limpopo, wo u. a. „multilingualism in some families" oder „lack of trained educators in home language instruction" notiert ist. Einige der vereinzelten Angaben in Gauteng gehen in eine ähnliche Richtung, indem Kommentare wie „diversity", „too many african languages to consider" oder „to few african children in school to have separate teaching" aufgeführt sind. Andere Äußerungen beschäftigen sich erneut mit der Korpusplanung wie bspw. „using african languages in maths concepts".

Im Rahmen der Kommentare am Ende des Fragebogens befassen sich sehr viele Lehrer mit genau dieser Problematik, wobei beide Seiten sehr emotional, aber bisweilen auch sehr reflektierend benannt sind. Nachfolgend wird versucht, diese Vielschichtigkeit der Kommentare anhand verschiedener Beispiele darzustellen. Teilweise zeigen diese Kommentare deutlich die gesamte innere Zerrissenheit bzw. Unsicherheit der Lehrer.

> „Due to the fact that African languages like Sepedi are very primitive, it is very difficult to make full use of these languages as proper academic languages. Afrikaans and English are the only higher function languages spoken in South Africa. African languages should be developed rather than marginalizing Afrikaans as an academic language in favour of English."

Ein weiterer Kommentar fordert ein sehr viel stärkeres Engagement in der Spracherwerbsplanung im Hinblick auf die Bantusprachen Südafrikas.

> „Books should be written by our language so that we can understand clearly. All contents should be translate by Venda."

In ähnlicher Weise gibt es eine Vielzahl von Kommentaren, wobei auch einige die Parallelen zu Englisch und insbesondere Afrikaans hervorheben, indem sie auf die erheblichen Maßnahmen der Korpusplanung von Afrikaans hinweisen und vergleichbare Anstrengungen auch für die Bantusprachen Südafrikas fordern.

> „English and Afrikaans were developed many decades ago. They are economically rich languages and we believe that their language and children are capable to flourish economically and educationally because of that. African languages should receive the same benefits in order to compete globally, economically and technologically."

Andere Lehrer konzentrieren sich in ihren Kommentaren auf den Übergang zwischen HL und Englisch oder Afrikaans nach Beendigung der *Foundation Phase* und auch auf den Aspekt der eigenen Identität, also auf Faktoren im Bereich der Spracheneinstellungen.

> „I believe that African languages define us as Africans and should be promoted in all schools. Especially from Foundation Phase until the FET Band."

> „I think English as LoLT is a barrier to most of our learners in the Intermediate Phase. I think English should be used parallel with HL so that learners should be able to understand the concept easily."

Andererseits gibt es auch viele Kommentare, die sich sehr stark und mit Nachdruck für eine intensivere oder sogar ausschließliche Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache aussprechen und die anderen Sprachen Südafrikas lediglich als Unterrichtsfach anstreben.

> „I strongly believe the use of English as a medium of instruction should start as early as Foundation Phase. My experience as an educator is that the transition from a Home language to English at Grade 4 is the major problem for our learner performance. English is

> introduced rather too late and the African Home languages still need to develop a lot in order to be used entirely as a medium of instruction."
>
> „I encourage the use of teaching English as a medium of instruction in all the subjects as this will assist learners to cope with the world. I encourage parents to use African languages when communicating with their children at home, learners should know their roots. English can assist them in tertiary institutions."

In *North West* verfassen bemerkenswerter Weise zwölf Lehrer ihre Kommentare vollständig in Afrikaans, wohingegen es dort keine Kommentare in Setswana oder Sesotho gibt. Nicht ganz so auffällig wie in *North West*, aber in ähnlicher Weise zeigt sich die Situation in Gauteng. Dort gibt es vier Kommentare, die vollständig in Afrikaans geschrieben sind, zwei weitere in Afrikaans und Englisch. Nur ein einziger Kommentar ist in Setswana. In Limpopo ist die Zusammensetzung ganz anders, dort ist nur ein Kommentar in Afrikaans, aber zwei in Bantusprachen formuliert.

> „Ke leboha hore le nna ke nkile karalo dipatlisisong tsa hao" [Ich danke dafür Teil dieser Forschung gewesen zu sein].

Dennoch ist dies eine Besonderheit, da insgesamt 17 Kommentare vollständig in Afrikaans, zwei weitere teilweise in Afrikaans und nur drei Kommentare in Bantusprachen formuliert sind.

Auch wenn Gauteng erheblich multilingualer ist und die Mehrzahl der Lehrer die Herausforderungen beim Einsatz der Bantusprachen höher einschätzen als in den beiden anderen untersuchten Provinzen, so gibt es dennoch auch viele Kommentare, die eine gleichberechtigte Behandlung aller elf offiziellen Sprachen einfordern, also das Ungleichgewicht zwischen Status- und Spracherwerbsplanung sehr negativ bewerten und bestehende Mängel in der Korpusplanung der Bantusprachen mit mangelndem politischen Willen begründen. Stellvertretend dafür stehen die beiden folgenden Kommentare.

> „As African Languages are amongst 11 languages recognized by the Constitution of our country South Africa, they should therefore be used as medium of instruction at schools from Grade R to University level to produce good results for black students and not give English or Afrikaans priority that will favour Whites only."
>
> „As it is possible for Afrikaans and English people to learn from zero to whatever level I think the same thing should be considered for African Languages. People should be proud of their identity and be able to express themselves clearly in their own language. No language should be considered inferior. Be who you are and be proud for whom God has created. You are what you are for a reason."

Andere Lehrer in Gauteng verweisen auch auf die Bedeutung einer professionellen Ausbildung für diejenigen Lehrer, die Bantusprachen unterrichten. Gegenwärtig qualifiziere schon oftmals nur die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe einen Lehrer, diese auch zu unterrichten, unabhängig von den jeweiligen erreichten formalen Qualifikationen, wohingegen diese Herangehensweise jedoch nicht für Englisch oder Afrikaans gelte.

> „All official languages should be taught at schools, government has acknowledged these languages. The challenges are the lack of resources and professionally qualified educators in other languages. Educators speaking the language are not necessarily qualified to teach the language as a subject. An educator teaching English HL must have a degree in the subject therefore one must have a degree to teach isiXhosa."

In ähnlicher Weise äußern sich viele Lehrer, die einerseits die Bedeutung der Lehrerausbildung in den Bantusprachen andererseits auch die Korpusplanung der Bantusprachen hervorheben, da diese Sprachen nur dann vollumfänglich als Unterrichtssprache im gesamten Bildungssystem eingesetzt werden können.

> „African Languages should be as equally promoted as English in our country. There should be intensive training in African Language especially for teachers who are based in township schools."

> „African Languages should be developed so that they could be used as languages of instruction at tertiary institutions. If other countries e. g. China, Japan, Russia use their languages at tertiary, Africans can also do it, and for economic reasons, translators will do this job like they do for Russian, French etc. politicians."

Einige Kommentare gehen sogar noch erheblich weiter und fordern eine massive Verbesserung der Spracheneinstellungen gegenüber den Bantusprachen und einen Nationalstolz der südafrikanischen Staatsbürger auf alle ihre Sprachen, so dass diese die Sprachen dementsprechend auch im internationalen Kontext nutzen wollen und nicht auf Englisch ausweichen.

> „Although S. A. is still a developing country, but I think it's better if they communicate with the outside world, they must use African language to express themselves. Other countries must also learn our African languages. As most countries want[s] to do business with S. A. it is our opportunity to show case our pride like other countries like Germany, China etc."

Dagegen finden sich auch in Gauteng viele Kommentare, die in der Verwendung von Bantusprachen an südafrikanischen Schulen ein großes Problem sehen und gerade in deren Verwendung eine Ursache für die nicht optimale Entwicklung bzw. die Ergebnisse südafrikanischer Schulen feststellen.

> „African Languages are too diverse and in former colonial countries like South Africa there could be a clash of languages which may cost tension between ethnic groups. The advantage of one language of instruction is that it tends to unite these different ethnic groups."

> „African Languages hinder progress in classroom as all the subjects are tested in English. The use of Afrikaans should be revised as it is used only in South Africa. A learner must be allowed to learn 1 African language as a subject."

Auch einige Lehrer in *North West* drücken in ihren jeweiligen Kommentaren ähnliches aus. Häufig sind dies Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer. Bisweilen heben auch dort einige Lehrer die Möglichkeiten und Chancen von CS für ihren Unterricht hervor, solange es in einem ihrer Ansicht nach angemessenen Umfang stattfindet.

> „As a science teacher, I'm worried that if learners were to do science in Setswana, they might end up being confused because it is not such a rich language when it comes to many science concepts/terms, e. g. work, energy and force are all called 'maatla' !! In terms of careers choices in SA, only English and Afrikaans are used as media of instruction in many schools. Code-Switching is not a problem, for as long as it is not used more often than not."

Andere Lehrer in Gauteng verweisen auf die Unterschiede zwischen der gegenwärtigen und den früheren Generationen, indem diese den (allmählichen) *language shift* sehr plakativ beschreiben.

> „Home Language will not be positively effective with the kind of generation we have. It has transformed so much to English. Ancient generation would benefit."

Eine große Anzahl von Lehrern legt den Fokus auf die Bedeutung von Englisch im südafrikanischen Kontext, aber auch im globalen Zusammenhang.

> „English should be universally be the medium of instruction as it caters for all cultural groups without displaying any shred of resistance and resentment."

> „English should remain the lingua franca because it is used almost around the whole world."

> „English opens doors to the world because you are able to communicate with whoever you come across and wherever you go. It makes our life easier."

Die hier beispielhaft aufgeführten Kommentare zeigen bereits sehr anschaulich, die bisweilen sehr emotionalen Ansichten der Lehrer hinsichtlich ihrer Spracheneinstellungen gegenüber den elf offiziellen Sprachen Südafrikas. Diese Kommentare beziehen sich auf viele Aspekte der Sprachenpolitik oder auch allgemein auf das südafrikanische Bildungssystem und konzentrieren sich bisweilen ausschließlich auf Afrikaans oder Englisch, aber auch auf alle Bantusprachen. Auf Grund dessen beinhaltet der Fragebogen auch eine Frage mit einer Vielzahl von Thesen über die verschiedenen Sprachen, denen die Lehrer zustimmen oder widersprechen sollten (siehe Anhang 32). Die dort aufgeführten Aussagen sind keineswegs nur auf das südafrikanische Bildungssystem bezogen, sondern auf gesamtgesellschaftliche Aspekte, um dadurch die individuellen Spracheneinstellungen der Lehrer in einem größeren Kontext zu analysieren. Drei dieser Aussagen beziehen sich auf allgemeine sprachenpolitische Situationen an den jeweiligen Schulen und sind nicht auf bestimmte Sprachen konzentriert. Die These „Multilingualism is a burden for schools" lehnen die Lehrer in allen drei Untersuchungsprovinzen mehrheitlich ab, wobei es durchaus interprovinzielle Unterschiede in der Intensität der Ablehnung gibt. In *North West* lehnen dies 51,2 % ab, in Limpopo ist die Ablehnung mit 59,3 % sogar noch wesentlich höher, wohingegen in Gauteng nur 50,5 % eine ablehnende Haltung einnehmen, was auf Grund der höheren Heterogenität Gautengs und dem damit einhergehenden größeren Umfang an Multilingualismus auch nicht verwundert. Die zweite These in diesem Zusammenhang lautet „Learners feel more comfortable when using their Home Language". In allen drei Provinzen liegt die Zustimmung zu dieser Aussage bei ca. 90 %, dabei sind in *North West* 93 % der Lehrer der gleichen Meinung und in Limpopo 92,6 %. In Gauteng verringert sich diese

Zustimmung etwas, ist aber mit 88,3 % immer noch sehr hoch. Demgegenüber erhält die dritte These „The government should group learners in schools according to their languages" eine breite Ablehnung in allen drei Provinzen. Dies ist nicht verwunderlich, da hier eine deutliche Verbindung zum *Bantu Education Act* von 1953 besteht (siehe auch Kapitel 5.3), auch wenn die gegenwärtigen Intentionen völlig andere sind. So lehnen in Gauteng 57,6 % der Lehrer diese Aussage ab, in *North West* steigt dieser Wert leicht auf 60,2 % und in Limpopo widersprechen 66,7 %. Speziell zu Afrikaans sind in dieser Frage zwei eher negativ konnotierte und durchaus provozierende Aussagen aufgeführt, die beide in allen drei Provinzen auf eine mehrheitliche Ablehnung stoßen, wenn auch durchaus auffällige Unterschiede zwischen den Provinzen bestehen. Die erste These „Afrikaans is a language of oppression" lehnen in Gauteng 74,3 % ab, dabei handelt es sich zugleich um den Spitzenwert aller drei Provinzen. In Limpopo liegt die Ablehnung mit 66,2 % bereits auffallend niedriger und in *North West* sogar nur noch bei 63,4 %. Die zweite These „The use of Afrikaans is no longer necessary for the learners" erhält in allen drei Provinzen eine vergleichsweise geringere Ablehnung, da durchaus eine größere Anzahl an Lehrern einen Unterricht in Afrikaans für verzichtbar halten. Erneut ist die Ablehnung in Gauteng mit 67,3 % am höchsten, wobei diesmal *North West* mit 66,5 % nahezu identische Ablehnungswerte erreicht. Dagegen ist die Ablehnung in Limpopo mit 59,8 % am geringsten, so dass dort über 40 % Afrikaans für eine verzichtbare Unterrichtssprache erachten. Fünf weitere Aussagen beziehen sich auf Englisch, wobei diese negative, eher neutrale oder auch positive Inhalte umfassen. Die These „English opens the world for learners" lehnen lediglich 3,1 % der Lehrer in *North West* ab, so dass eine überwältigende Mehrheit von 96,9 % der Teilnehmer zustimmt. In Gauteng sind diese Werte mit einer Zustimmung von 96,8 % und einer Ablehnung von 3,2 % nahezu identisch. Eine marginale Abweichung gibt es bei den Lehrern in Limpopo, wo 96,6 % zustimmen und 3,4 % widersprechen, so dass es insgesamt nur sehr geringfügige Abweichungen aller befragten Lehrer in allen drei Untersuchungsprovinzen gibt. Dieses Schema wiederholt sich nahezu identisch bei der These „English is the language of economy", bei der es in allen drei Provinzen eine Zustimmung von jeweils über 90 % gibt. Dabei liegt die niedrigste Ablehnung in Gauteng mit 7,7 % vor. In *North West* und Limpopo liegt dieser Wert geringfügig höher bei 8,7 % und 8,9 %. Bei der These „English is a colonial language" sehen die Antworten erheblich anders aus, da es eine ungleich stärkere Polarisierung der Lehrer gibt. Mit 54,2 % lehnt in Gauteng eine knappe Mehrheit diese Aussage ab, ähnlich verhält es sich in Limpopo mit 52,4 %. Dagegen widersprechen in *North West* nur noch 48,9 % dieser Aussage. Diese Polarisierung bleibt auch bei der nachfolgenden These „English is an imperialist language" bestehen. Zusätzlich existieren erstmals größere Unterschiede zwischen den untersuchten Provinzen. In Gauteng lehnen mit 64,5 % die mit Abstand meisten Lehrer diese Aussage ab. In Limpopo lehnt mit 55,1 % zwar immer noch die Mehrheit diese Aussage ab, bei einer Zustimmung von 44,9 % nähern sich diese Werte allerdings sehr stark an. Dies setzt sich in *North West* fort, wo beide Werte nahezu identisch sind. Einer Ablehnung von 51,4 % steht eine Zustimmung von 48,6 % gegenüber, so dass in *North West* eine relativ starke Polarisierung vorliegt und es keine eindeutige Mehrheit für eine zustimmende oder ablehnende Positionierung zu dieser Aussage gibt.

Die einzige These, die von der Mehrheit aller Lehrer in allen drei Provinzen auf eine überwiegende Ablehnung stößt, bezieht sich auf die Frage zum Status von Englisch als Unterrichtssprache. Mit 62,4% lehnen fast zwei Drittel aller Lehrer in Gauteng die These „English as the only language of instruction is the only way to operate at schools“ ab. Auch in *North West* und Limpopo lehnen die Lehrer mehrheitlich diese Aussage ab, wobei sich der Anteil in *North West* auf 57,8% und in Limpopo auf 53,6% reduziert.

Im Rahmen dieser Frage gibt es auch einige Aussagen, die sich auf die Bantusprachen beziehen. Eine davon hat sowohl den Unterricht als auch die Korpusplanung im Blick, indem die Lehrer die These „African languages must be fully developed first before the use at school“ bewerten sollten. In allen drei Provinzen stimmt die große Mehrheit der Lehrer dieser Aussage zu. 79,8% der Lehrer in Gauteng halten Bantusprachen hinsichtlich der Korpusplanung nicht ausreichend entwickelt, um in südafrikanischen Schulen angewendet zu werden. Die Zustimmung erhöht sich in Limpopo sogar auf 83,2% und in *North West* auf 84,9%. Eine weitere Aussage beschäftigt sich ebenfalls mit der Korpusplanung, indem die Lehrer ihre Einschätzung hinsichtlich der These „The terminology of African Languages is not sufficient (for example in technology)“ abgeben sollten. In allen drei Untersuchungsprovinzen erhält diese Aussage eine Zustimmung von jeweils über 76% aller teilnehmenden Lehrer. In diesem Zusammenhang steht auch die These „African Languages can’t be used in Intermediate Phase or onwards“, die sich hauptsächlich auf die Spracherwerbsplanung bezieht. Durchaus deutlich widerspricht dieser Aussage eine signifikante Mehrheit in allen drei Provinzen. In *North West* sind dies 62,5%, dieser Wert steigert sich in Gauteng auf 66,8% und in Limpopo auf 68,8%. Diese Ergebnisse sind durchaus interessant, da sie darauf hindeuten, dass die Mehrheit der befragten Lehrer nicht grundsätzliche Bedenken gegen eine Verwendung der Bantusprachen in höheren Klassenstufen hat, sondern vielmehr, die zwei zuvor beschriebenen Aussagen berücksichtigend, zunächst weitere Anstrengungen im Bereich der Korpusplanung für nötig erachtet. Die anderen Aussagen der Frage beziehen sich stärker auf die individuelle Sprachenpraxis der Lehrer, deren Spracheneinstellungen und auf die individuelle Identifikation mit den Bantusprachen im Allgemeinen. Dabei sind die Bewertungen der teilnehmenden Lehrer in den drei untersuchten Provinzen wiederum unterschiedlich. Der These „The use of African Languages is a sign of being liberated from colonialism“ widersprechen in Gauteng 57,6% der Befragten, wohingegen dies in den beiden übrigen Provinzen anders aussieht. In Limpopo lehnen diese Aussage nur 46,9% und in *North West* 47,2% ab, so dass die Mehrzahl der Lehrer in diesen beiden Provinzen einen Einsatz der Bantusprachen durchaus als ein Zeichen der Befreiung vom kolonialen Erbe ansieht. Auch die Antworten zur These „White learners should speak one African language fluently“ zeigen ein interessantes Ergebnis. In allen drei Provinzen stimmt die große Mehrheit der Lehrer dieser Aussage zu, obgleich durchaus Unterschiede bestehen, so lehnen in Gauteng 31,2% der Lehrer diese Aussage ab, gefolgt von *North West* mit 26,3% und Limpopo mit 23,9%. Drei weitere Aussagen konzentrieren sich speziell auf die Schüler. Dabei sollten zunächst die Lehrer die These „The use of African

Languages strengthens the identity of the learners“ beurteilen. In allen drei Provinzen beträgt die Zustimmung über 80%, wobei in Gauteng mit 80,7% die Zustimmung am geringsten ausfällt. In *North West* liegt dieser Wert bei 83,2% und in Limpopo bei 85,5%. Etwas überraschend ist hingegen die Bewertung, der damit eng verbundenen These „The use of African Languages strengthens the self-confidence of the learners“. Mit 83,2% ist die Zustimmung in Limpopo erneut am höchsten, obgleich sie etwas niedriger ausfällt als zuvor. In *North West* stimmen dieser Aussage noch 81,9% zu und sie ist dadurch etwas geringer als bei der vorherigen identitätsbezogenen Aussage. Am deutlichsten ist dieser Unterschied in Gauteng, dort sinkt die Zustimmung auf 75,5%, so dass die Werte sich um mehr als 5% voneinander unterscheiden. Zusätzlich bezieht sich die letzte These „To learn in an African Language helps the learner to understand the content better“ nicht nur auf die Spracheneinstellung, sondern auch auf die Auswirkungen der Sprachenpraxis der jeweiligen Schüler. Auch wenn die Zustimmungswerte dabei etwas niedriger ausfallen, als bei den zuvor genannten Aussagen, so stimmt trotzdem immer noch die Mehrheit dieser Aussage zu. In Gauteng ist die Zustimmung mit 69,3% am geringsten, da es sich hierbei um die heterogenste und multilingualste Provinz handelt. In *North West* stimmen bereits 73,2% dieser Aussage zu und in Limpopo sogar 74,9%.

Ungeachtet aller Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen potentiellen Einflussfaktoren, sind doch zunächst die überwiegend bei allen Spracheneinstellungsfragen, sehr ähnlichen Antwortmuster zu sehen. Wie bereits bei den Fragen zu den Spracheneinstellungen, so liegen auch bei den hier zu bewertenden Aussagen, größtenteils für alle drei Provinzen so gut wie keine geschlechtsspezifischen Unterschiede vor. Nur die These „The use of Afrikaans is no longer necessary for the learners“ erhält in allen drei Provinzen bei den Lehrerinnen etwas größere Zustimmung, wenn auch insgesamt diese Aussage durchschnittlich mit „Disagree“ bewertet ist. Die intraprovinziellen Unterschiede auf Distriktebene sind dagegen erneut größer und in *North West* am stärksten ausgeprägt, in Limpopo nur bei einzelnen Aussagen zu beobachten und in Gauteng so gut wie gar nicht existent. So ist in Limpopo die Zustimmung zur These „The use of Afrikaans is no longer necessary for the learners“ besonders im Waterberg-Distrikt deutlich geringer und dagegen im Vhembe-Distrikt am stärksten vorhanden, die beiden anderen Distrikte Limpopos sind dabei vollständig kongruent. Eine derartige Bandbreite der Antworten ist in Limpopo bei dieser Aussage am auffälligsten (siehe Anhang 33).

Nur noch bei zwei weiteren Aussagen gibt es eine größere Abweichung eines einzelnen Distriktes, so stimmen bspw. der Gruppierung von Schülern entlang deren linguistischen Kompetenzen Lehrer im Waterberg-Distrikt stärker zu als in den anderen drei Distrikten. Bemerkenswerterweise erfolgt diese Abweichung von einem Distrikt in dem vergleichsweise viele Afrikaans-Erstsprecher arbeiten. Eine weitere, aber geringere Abweichung existiert bei der These „English is a colonial language“. Dieser Aussage stimmen Lehrer im Vhembe-Distrikt häufiger als alle anderen Kollegen in Limpopo zu. In Gauteng besteht ebenfalls zu dieser Aussage bei einem Distrikt ein von den übrigen Distrikten

abweichendes Abstimmungsergebnis, da dort die Lehrer aus Tshwane dieser Aussage stärker widersprechen. Dies bildet zugleich die größte Abweichung in Gauteng, da ansonsten bei allen anderen Aussagen lediglich marginale intraprovinzielle Unterschiede bestehen. Die Ergebnisse in *North West* sind im intraprovinziellen Vergleich dagegen deutlich unterschiedlicher. Bei vielen Aussagen ist die Zustimmung der Lehrer aus dem Bojanala-Distrikt ausgeprägter als die ihrer Kollegen, so bspw. bei den Thesen „English is a colonial language", „Afrikaans is a language of oppression" oder auch „Multilingualism is a burden for schools". Insgesamt stimmen Lehrer aus dem Bojanala-Distrikt bei elf Aussagen stärker zu als ihre Kollegen aus den anderen Distrikten in *North West* (siehe Anhang 34). Dabei stellt dieses Abstimmungsverhalten im Bojanala-Distrikt ein Alleinstellungsmerkmal dar, das ansonsten in keiner der drei Untersuchungsprovinzen in ähnlicher Weise vorliegt. Zusätzlich widersprechen bei 14 Aussagen die Lehrer des Dr. Kenneth Kaunda-Distrikes deutlicher, so dass die intraprovinziellen Unterschiede in *North West* in einer ausgeprägteren Form vorhanden sind, da diese nicht nur auf einzelne bzw. wenige Aussagen beschränkt sind.

Im Hinblick auf die Spezifika der Altersgruppen fallen einige Besonderheiten auf, wobei sich diese allerdings nur auf einzelne Aussagen oder auf einzelne Altersgruppen beziehen. Daher liegt kein erkennbares Muster für alle Provinzen vor, d. h. das Alter der Teilnehmer hat nur vereinzelt Einfluss auf die Antworten. Interessanterweise stimmen jedoch sowohl in *North West* als auch in Gauteng die 20- bis 29-jährigen Lehrer der These „White learners should speak one African language fluently" viel seltener zu als alle anderen Kollegen, in Limpopo antworten dagegen alle Altersgruppen fast völlig identisch. In *North West* und Gauteng befindet sich damit in gewisser Weise die Gruppe der 20- bis 29-Jährigen in Opposition zur erwähnten IIAL. Bei der These „Multilingualism is a burden for schools" stimmen sowohl in Limpopo als auch in North West die über 60-Jährigen am deutlichsten zu, wie insgesamt in Limpopo die Zustimmung der über 60-Jährigen bei einigen Aussagen am stärksten ist, besonders auch bei der Aussage zur nicht möglichen Verwendung der Bantusprachen nach der *Intermediate Phase*. Dagegen gibt es in *North West* und Gauteng bei dieser Aussage keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Bei zwei Aussagen mit einem Bezug zu den Bantusprachen und den positiven Folgen eines Einsatzes für die Schüler, widersprechen in *North West* die 20- bis 29-Jährigen am stärksten, wobei es dieses Ergebnis so nur in *North West* gibt. Insgesamt bewerten in *North West* die 20- bis 29-Jährigen zumindest einzelne Fragen anders als die übrigen Altersgruppen, in Limpopo sind dies bei einigen Aussagen die über 60-Jährigen, wohingegen in Gauteng derartige Abweichungen nicht erkennbar sind und das Alter dort offensichtlich einen noch geringeren Einfluss auf die individuellen Spracheneinstellungen hat. Auch bei einer Analyse der Bewertungen unter Berücksichtigung der Unterrichtsfächer der teilnehmenden Lehrer liegen ebenfalls nur bei einigen Aussagen Unterschiede vor, wobei diese speziell in Gauteng und *North West* vorkommen. So stimmen bspw. in Gauteng bei einigen Aussagen zu Afrikaans oder Englisch die Lehrer mit sozialwissenschaftlichen Fächern seltener zu. Nur in *North West* befürworten Lehrer mit

naturwissenschaftlichen Fächern die Aussagen zu den potentiellen Vorteilen eines Gebrauchs von Bantusprachen in geringerem Maße. Alles in allem ist der Einfluss des Schulfaches hier allerdings eher gering und meist auf die Aussagen zu den Bantusprachen beschränkt.

Wie bei allen anderen Fragen im Fragebogen zu den Spracheneinstellungen, so sind auch bei dieser Frage hinsichtlich der Aussagen im Likert-Antwortformat die größten Unterschiede im Hinblick auf die jeweilige Erstsprache der Lehrer erkennbar. In allen drei Provinzen sind es besonders die Afrikaans-Erstsprecher, in Gauteng meist gemeinsam mit den Englisch-Erstsprechern, die teilweise sehr unterschiedliche Einschätzungen abgeben. Diese beschränken sich keineswegs nur auf Aussagen mit einem Bezug zu Afrikaans, sondern betreffen auch einige Aussagen mit einem Bezug zu den Bantusprachen oder Englisch. In *North West* negieren bspw. Afrikaans-Erstsprecher die potentiellen positiven Folgen einer stärkeren Berücksichtigung der Bantusprachen mehr oder weniger durchgehend, genauso wie sie in Opposition zur IIAL stehen. Außerdem sehen sie nach wie vor die Notwendigkeit eines Unterrichtes in Afrikaans, aber im Gegensatz dazu nicht die Notwendigkeit, den weißen Schülern verstärkt eine Bantusprache zu vermitteln (siehe Anhang 35).

In Gauteng antworten bei vielen Aussagen Afrikaans- und Englisch-Erstsprecher fast identisch, nur die Aussage „Learners feel more comfortable when using their Home Language“ findet bei Englisch-Erstsprechern weniger Zustimmung. Bei dieser These interpretieren sie vermutlich Englisch nicht als HL, sondern als Fremdsprache für die Schüler, was es auch für die Mehrheit der Schüler in Südafrika ist. Dagegen sind bei fast allen Fragen von Lehrern mit einer Bantusprache als Erstsprache die Antwortmuster relativ homogen. Nur sehr vereinzelt existieren hier abweichende Bewertungen. Diese bestehen bspw. in Limpopo bei Setswana-Erstsprechern, welche Englisch nicht so sehr als Sprache der Ökonomie ansehen wie ihre Kollegen. Etwas weniger stark ausgeprägt aber dennoch ähnlich gilt dies für Sesotho-Erstsprecher in *North West*.

Ein Vergleich der Antworten mit den Geburtsprovinzen zeigt einige interessante Aspekte, so bestehen bspw. in Gauteng und *North West* nur bei sehr wenigen Aussagen geringfügige Unterschiede. In Gauteng sind nur bei der Aussage zur Bedeutung von Afrikaans für die Schüler Unterschiede erkennbar, indem die in Gauteng geborenen Lehrer dieser Aussage seltener zustimmen. In *North West* ist ein, wenn auch marginaler, Einfluss der Geburtsprovinz erkennbar. Bei der Aussage zu den positiven Aspekten eines Gebrauchs von Bantusprachen ist die Zustimmung der in *North West* geborenen Lehrer höher. In Limpopo existieren dagegen bei fast allen Aussagen Unterschiede zwischen den innerhalb und außerhalb Limpopos geborenen Lehrern. Hier ist durchaus ein Einfluss der Geburtsprovinz auf die Spracheneinstellungen feststellbar (siehe Anhang 36). Bei fast allen Aussagen ist die Zustimmung der in Limpopo geborenen Lehrer größer, bis auf die beiden Aussagen „African Languages can’t be used in Intermediate Phase or onwards“ und „The government should group learners in schools according to their languages“. Diesen beiden Thesen können viele

Lehrer gerade wegen der historischen Bürde der *Bantustans* und der damaligen Betonung des Trennenden wenig Positives abgewinnen.

7.5 Linguistisches Repertoire und tägliche Sprachenpraxis

Neben den bereits erwähnten Daten hinsichtlich der Erstsprache der Lehrer, bezogen sich einige Fragen im Fragebogen auf die tägliche Sprachenpraxis, da sehr häufig Unterschiede zwischen den offiziellen Sprachenpolitiken und den tatsächlichen, täglich umgesetzten Sprachenpolitiken bestehen. Wie eingangs erwähnt (siehe Kapitel 4.2.1), prägte SCHIFFMAN (2006; 1996) hierfür die Begriffe der *overt* und *covert language policies*. Um zunächst einen generellen Überblick bzgl. des linguistischen Repertoires der Lehrer zu bekommen, wurden diese zunächst darum gebeten, diejenigen Sprachen zu benennen, die sie entweder in ihrem privaten Bereich, in der Öffentlichkeit oder in ihrem Arbeitsumfeld gebrauchen. Die jeweiligen Antworten unterscheiden sich zwischen den drei untersuchten Provinzen sehr stark, dennoch gibt es aber auch einige Parallelen.

Von den befragten Lehrern in *North West* verwenden 86,5 % Englisch, wobei 29,1 % Englisch nur an ihrem Arbeitsplatz einsetzen und weitere 31,3 % sowohl in der Öffentlichkeit als auch am Arbeitsplatz. In diesem Zusammenhang und gerade auch im Vergleich zu Limpopo und Gauteng ist die Dominanz einer Sprache auffallend. 72,6 % geben an, Setswana zu sprechen und dabei insbesondere 40,9 % in allen drei gesellschaftlichen Bereichen, so dass selbst Afrikaans deutlich übertroffen wird, da dies lediglich 38,2 % aller Lehrer sprechen. Diese Dominanz drückt sich auch in den zuvor durchgeführten Interviews aus. Ein im Bojanala-Distrikt unterrichtender Grundschullehrer, beschreibt dazu die Kommunikation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

> „And then taking them, parents into consideration like I said most parents are not literate and we have to communicate with them in Setswana. That is why our letters that goes out to parents in Setswana and English for those who can read and write English and then others will understand them in Setswana. So the language policy is very important, it must be based on the community what the learners need" (Kaira J.).

Dieses Interview steht ebenso mit den in Kapitel 7.2 getroffenen Aussagen hinsichtlich der Kategorisierungen im Zusammenhang, da sich dieses Zitat sowohl auf die Kategorie „Sprachenpolitik" als auch auf die „sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen" und dort insbesondere auf den code „parents/parental*" bezieht.

Wie zu erwarten, verwenden Sesotho 20,8 % aller Lehrer, wobei dies zu 35,6 % nur im häuslichen Kontext erfolgt und weitere 23,4 % Sesotho nur in der Öffentlichkeit sprechen. Weitere 11,8 % bzw. 11,2 % sprechen isiXhosa und isiZulu und 13,1 % Sepedi. IsiXhosa wird dabei zu 83,7 % nur privat und in der Öffentlichkeit genutzt, dieser Anteil steigert sich für isiZulu sogar auf 89,1 % und liegt für Sepedi bei 87,6 %.

In Limpopo geben 88,6 % der Lehrer an, Englisch zu sprechen, wobei mit 30,2 % der Schwerpunkt auf den Domänen *public* und *workplace* liegt und weitere 27,8 % der Lehrer angeben, Englisch in ihrem schulischen Umfeld zu verwenden. Lediglich 0,9 % der befragten Lehrer sprechen Englisch ausschließlich im privaten Kontext. Im Falle von Afrikaans sieht dies bereits erheblich anders aus. 30,3 % nutzen Afrikaans und dabei nur 2,9 % ausschließlich im privaten Umfeld. Diese Art der Gewichtung trifft in noch stärkerem Maße für die drei weiteren hauptsächlich in Limpopo gesprochenen Sprachen zu. Sepedi setzen 10,2 % der genannten Lehrer ausschließlich in privaten Situationen ein, wobei insgesamt 39,5 % Sepedi verwenden. Dies stellt dennoch nach Englisch und noch vor Afrikaans den zweitgrößten Wert dar. Im deutlichen Unterschied zu Englisch sprechen Sepedi allerdings nur 1,4 % der befragten Lehrer ausschließlich im schulischen Umfeld. Dieses Muster wiederholt sich in ähnlicher Weise auch bei Tshivenda und Xitsonga, so sprechen 30,5 % Tshivenda und 32,7 % Xitsonga. Allein im schulischen Alltag setzen allerdings nur 0,8 % Tshivenda und 1,3 % Xitsonga ein, wohingegen 7,1 % aller befragten Lehrer Tshivenda ausnahmslos im privaten Bereich sprechen. Ähnlich verhält es sich bei Xitsonga mit 8,2 %. Dies bedeutet, dass jeweils ein großer Anteil derjenigen Lehrer, die überhaupt Sepedi, Tshivenda oder Xitsonga verwenden, dies ausschließlich nur noch in privaten Kontexten tun. Bei Afrikaans und Englisch reduziert sich dieser Anteil auf erheblich geringe Prozentwerte. Dadurch sind bereits erste Anzeichen der großen Unterschiede bzgl. der Lebensbereiche erkennbar, in denen die unterschiedlichen offiziellen Sprachen in Südafrika zum Einsatz kommen. Verschiedene Autoren, wie u. a. MUTHIVHI (2014), haben teilweise sehr dezidierte Aussagen hinsichtlich der Bedeutung und des Nutzens von Tshivenda für die Vhavenda.

> „However, apart from social usages in a government-sponsored TshiVenda language radio station, the language has no other significant social profile in political and economic activities and its space continues to diminish in competition with English, in particular. […] [I]t nonetheless remains, essentially, an oral language with very little usefulness outside of the home and everyday-life activities in which home-users of the language participate" MUTHIVHI (2014: 82 - 83).

Bei einer Analyse der täglichen Sprachenpraxis in Gauteng ergibt sich das erwartete sehr heterogene Bild. Englisch verwenden 90,6 % der Lehrer und 41,8 % dieser Lehrer sprechen es in allen drei Domänen, also sowohl in privaten Situationen als auch in öffentlichen und beruflichen Kontexten. Lediglich 1,2 % der Lehrer sprechen Englisch ausschließlich im häuslichen Umfeld, aber 19,1 % verwenden Englisch dagegen nur am Arbeitsplatz. Daneben hat Afrikaans als einzige der anderen offiziellen Sprachen noch einen verhältnismäßig hohen Wert, da 43,1 % der Lehrer Afrikaans sprechen. Dabei liegt der absolute Schwerpunkt mit 57 % bei einer Verwendung in allen sozialen Situationen und 11 % aller Lehrer die Afrikaans sprechen, verwenden die Sprache ausschließlich im häuslichen Umfeld. Eine große Anzahl von Lehrern spricht noch vier der neun Bantusprachen regelmäßig in verschiedenen oder allen drei Domänen, wobei aber auch die verbleibenden fünf Sprachen noch einige Lehrer einsetzen. Diese Tatsache bildet gerade die vorhandene Heterogenität von Gauteng ab. Bei den vier häufiger vorkommenden Bantusprachen weist isiZulu mit 28,5 % den

größten Prozentwert auf. Bemerkenswert ist hierbei die gleichmäßige Verteilung der isiZulu-sprechenden Lehrer. Den größten Wert stellt dabei mit 29,3 % die Verwendung von isiZulu in allen drei gesellschaftlichen Bereichen dar. Weitere 23,5 % und 15,3 % der Lehrer benutzen isiZulu nur in der Öffentlichkeit oder nur privat. Mit 25,4 % und 21,7 % sprechen etwas weniger Lehrer Sesotho und Setswana in verschiedenen sozialen Domänen. Der Schwerpunkt liegt erneut auf einer Verwendung von Sesotho und Setswana in allen drei gesellschaftlichen Bereichen. Auffallend ist dabei, dass bei insgesamt geringeren Prozentwerten der übrigen Sprachen auch eine zunehmende Verschiebung zwischen den gesellschaftlichen Bereichen stattfindet. Sepedi verwenden nur noch 15,7 % aller Lehrer und damit bereits erheblich weniger als dies bei isiZulu und Setswana der Fall ist. Interessanterweise sprechen nur noch 26,5 % der Lehrer Sepedi in allen drei gesellschaftlichen Bereichen und 24,7 % bzw. 22,2 % der Lehrer gebrauchen Sepedi ausschließlich entweder in der Öffentlichkeit oder im privaten Kontext, so dass sich diese Werte bereits erheblich angeglichen haben. Diese Entwicklung setzt sich auch bei allen anderen Sprachen fort, mit abnehmender Anzahl von Sprechern findet eine zunehmende Verschiebung auf den privaten und öffentlichen Raum statt, so verwenden bspw. die 10,6 % isiXhosa-Sprecher diese Sprache zu 33 % nur in der Öffentlichkeit und weitere 22,9 % lediglich zu Hause. Auch isiXhosa sprechen nur noch 13,8 % in allen drei gesellschaftlichen Bereichen. Die verbleibenden vier Sprachen isiNdebele, Siswati, Tshivenda und Xitsonga werden noch von 7,1 % bis 4,6 % der Lehrer gesprochen. Allen vier Sprachen gemein ist zudem die Tatsache, dass weit mehr als 75 % der Lehrer in diesen Sprachen nur noch zu Hause oder nur noch in der Öffentlichkeit kommuniziert oder in beiden Domänen gleichzeitig. Dies verdeutlicht wie bei einer geringeren Anzahl von Sprechern, diese Sprache zunächst aus dem beruflichen Umfeld verschwindet und dann auch schrittweise aus der Öffentlichkeit zu verschwinden droht. SMIEJA (2001: 76) untersuchte dies bspw. im Falle von Botswana. Ihre Ergebnisse zeigen, wie Setswana und andere Bantusprachen innerhalb des häuslichen Umfeldes dominieren und nahezu ausschließlich gesprochen werden. In öffentlichen Räumen, wie bspw. der Marktplatz oder in Geschäften wird dagegen zunehmend auch Englisch geredet, bis schließlich in öffentlichen Institutionen mehr als 50 % der Bevölkerung in Englisch oder in Englisch und Setswana kommunizieren.

Hierbei sind die drei Fragen, die sich mit der täglichen Sprachenpraxis im südafrikanischen Schulalltag beschäftigen von großem Interesse, da diese den Fokus auf CA und eventuell bestehende Unterschiede zwischen *overt* und *covert language policies* (SCHIFFMAN 2006, 1996) genauso wie auf die Faktoren, die die Sprachenpraxis beeinflussen, richten. Hinsichtlich der Sprachenpraxis unterscheidet der Fragebogen auf der einen Seite zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation in den Unterrichtsstunden und auf der anderen Seite welche Sprachen die Lehrer in der Kommunikation mit den Eltern bzw. den jeweiligen Erziehungsberechtigten verwenden. Eine Analyse dieser drei verschiedenen Kommunikationsebenen ist sehr interessant, da durchaus beachtliche Unterschiede zwischen den drei verschiedenen Kommunikationsebenen und auch zwischen den verschiedenen offiziellen Sprachen Südafrikas erkennbar sind. In der mündlichen

Kommunikation mit ihren Schülern setzen 45,6% aller befragten Lehrer in Limpopo zu keinem Zeitpunkt Afrikaans ein. Ein beachtlicher Anteil von 28,3% hat jedoch keine Angaben zur Verwendung von Afrikaans angegeben. Dieser Wert ist bei allen drei Fragen mit einem Bezug zur Sprachenpraxis recht hoch, da viele Lehrer nur diejenigen Sprachen angaben, die sie auch in ihren Unterrichtsstunden verwenden und auch nicht alle Lehrer einen Vermerk zu allen elf offiziellen Sprachen vornahmen, wie dies erwünscht und vorgesehen war. Deshalb fehlen bei den Angaben zu Englisch 8,2%. Im Vergleich zu Afrikaans geben lediglich 38,5% der Lehrer an, zu keinem Zeitpunkt des Unterrichts Sepedi zu sprechen, so dass dieser Wert geringer ist als der von Afrikaans. Die Werte für Tshivenda und auch Xitsonga liegen ebenfalls unter denen von Afrikaans, da 44,3% und 42,1% der befragten Lehrer angeben, niemals diese beiden Sprachen in ihren Unterrichtsstunden zu sprechen. Interessanterweise bestehen in Limpopo so gut wie keine Unterschiede in der mündlichen Kommunikation zwischen männlichen und weiblichen Lehrern, außer einer marginal häufigeren Verwendung von Englisch durch die männlichen Lehrer, wohingegen die weiblichen Lehrer etwas häufiger Setswana und Sepedi im Unterricht einsetzen. Die Unterschiede sind in diesem Zusammenhang in Gauteng etwas größer, wobei insgesamt Englisch häufiger zum Einsatz kommt. Alle vier untersuchten Bantusprachen setzen die männlichen Lehrer häufiger ein, wobei allerdings die Abweichungen größer sind als in Limpopo, aber trotzdem nach wie vor nur sehr geringe Unterschiede vorherrschen. Die Situation in *North West* ist erneut etwas anders gelagert als in den beiden anderen Untersuchungsgebieten. Die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Kollegen sind zum einen insgesamt erkennbar größer und zum anderen sprechen die Lehrer in *North West* im Durchschnitt weniger Afrikaans als in Gauteng, jedoch etwas mehr als in Limpopo. Zusätzlich gibt es einen sehr deutlichen Unterschied bei Setswana, diese Bantusprache findet sehr viel häufiger Verwendung als Afrikaans und kommt besonders bei Lehrerinnen im Durchschnitt „Regularly“ zum Einsatz. Dies deutet bereits auf CA in größerem Umfang hin, außerdem besteht dadurch erstmals ein größerer Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrern überhaupt. Bei Sesotho hingegen sieht das etwas anders aus, diese Sprache sprechen die männlichen Kollegen etwas häufiger im Unterricht.

Beim Vergleich der drei Untersuchungsgebiete sind die inter- und v.a. auch intraprovinziellen Unterschiede teilweise deutlich erkennbar, wobei in allen drei Provinzen die Lehrer während des Unterrichtes am häufigsten Englisch sprechen. In Limpopo existieren dazu zwischen den vier Distrikten kaum Unterschiede, in *North West* hingegen kommt Englisch im Ngaka Modiri Molema-Distrikt noch etwas häufiger zum Einsatz als in den beiden anderen Distrikten. Insgesamt ist aber die Verwendung von Englisch in Gauteng am höchsten, wobei dieser Wert wiederum in Johannesburg erkennbar höher ist als bspw. in Ekurhuleni und den drei anderen Gebietskörperschaften. Afrikaans findet in Gauteng durchschnittlich nur „Sometimes“ Verwendung, nur im Sedibeng-Distrikt etwas häufiger und in Johannesburg sogar weniger als manche Bantusprachen in anderen Gebietskörperschaften. Sowohl in Limpopo als auch in *North West* sprechen die Lehrer noch weniger

Afrikaans während des Unterrichtes und außerdem sind große intraprovinzielle Unterschiede erkennbar. So sprechen im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt durchschnittlich etwa gleichviel Lehrer Afrikaans mit ihren Schülern wie in Gauteng, im Bojanala-Distrikt hingegen nur sehr wenige Lehrer. Eine Kommunikation in Setswana findet dort häufiger statt als in Afrikaans. Im Dr. Kenneth Kaunda-Distrikt setzen auch einige Lehrer Sesotho „Sometimes" ein, so dass dies auf ein gewisses Maß an CA hindeutet bzw. zumindest auf eine größere Vielfalt an Sprachen. In allen drei Distrikten sprechen die Lehrer häufiger Setswana als Afrikaans und im Bojanala-Distrikt ist der Anteil von Setswana und Englisch sogar fast identisch (siehe Anhang 37).

Teilweise sieht die Situation in Limpopo sehr ähnlich aus, wobei dort insgesamt deutlich stärkere intraprovinzielle Unterschiede bestehen und sehr viele Bantusprachen häufiger als Afrikaans zum Einsatz kommen. In keinem Distrikt wiederholt sich aber eine derartige annähernd identische Verwendung in der mündlichen Kommunikation von Englisch und Setswana wie im Bojanala-Distrikt. Ausschließlich im Capricorn-Distrikt sprechen Lehrer Sepedi vergleichsweise ähnlich häufig wie Englisch, zumal dort die Lehrer, außer etwas Setswana, auch nahezu keine andere Bantusprache sprechen. Diese klar zugewiesenen Dominanzen sind charakteristisch für Limpopo. Nur Sepedi sprechen Lehrer in drei Distrikten häufiger im Unterricht, Tshivenda konzentriert sich dagegen bspw. fast zu 100% auf dem Vhembe-Distrikt, wohingegen die Lehrkräfte im Mopani-Distrikt hauptsächlich Xitsonga sprechen. Durch die räumliche Nähe zu Gauteng unterrichten im Waterberg-Distrikt etwa gleich viele Lehrer in Sepedi oder in Setswana (siehe Anhang 38).

Auch in Gauteng liegen intraprovinzielle Unterschiede vor, wobei insgesamt nur sehr wenige Lehrer Bantusprachen während des Unterrichtes sprechen, nur isiZulu findet etwas hervorgehoben in Ekurhuleni, Sesotho im Sedibeng-Distrikt bzw. in Johannesburg und Setswana im West Rand-Distrikt Verwendung. Sepedi sprechen nur einige Lehrer in Tshwane etwas häufiger, hat aber im Vergleich zu den anderen drei Bantusprachen eine erkennbar niedrigere Verwendung, dabei ist aber die Einordnung aller Bantusprachen zwischen „Never" und „Sometimes" zu berücksichtigen, nur isiZulu in Ekurhuleni und Sesotho im Sedibeng-Distrikt liegen im Durchschnitt etwas über „Sometimes". Die Dominanz von Englisch und auch Afrikaans im Unterschied zu allen Bantusprachen zeigt sich hier sehr nachdrücklich (siehe Anhang 39).

Sehr interessant ist auch ein Blick auf die Unterschiede zwischen den Sprachen, Provinzen und Altersgruppen, wobei teilweise sehr große Diskrepanzen bestehen. In Gauteng und auch in Limpopo gibt es bei Englisch kaum Abweichungen, aber bspw. bei Afrikaans. In allen drei Provinzen sprechen jeweils die über 60-Jährigen und die 20- bis 29-Jährigen gegenüber den anderen Altersgruppen erkennbar häufiger Afrikaans, so dass dies dazu führt, dass sowohl in Gauteng als auch in *North West* diese beiden Altersgruppen der Lehrer durchschnittlich fast „Regularly" Afrikaans mit ihren Schülern sprechen, wobei gerade in *North West* alle anderen Altersgruppen weniger als „Sometimes" Afrikaans sprechen. Demgegenüber liegen für Sesotho keine Unterschiede zwischen den

Altersgruppen vor. Beim Einsatz von Englisch im Unterricht sind dagegen wieder Abweichungen erkennbar, da die beiden jüngsten Altersgruppen und v. a. die 20- bis 29-Jährigen im Vergleich aller drei Provinzen die höchsten Werte aufweisen und erheblich häufiger „Often“ angeben. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Heterogenität noch extremer und am stärksten für alle Sprachen bei Setswana auftritt, da die jüngsten und auch die ältesten Lehrer sehr viel seltener in dieser Sprache mit den Schülern kommunizieren als die drei anderen Altersgruppen. Einen eventuell bevorstehenden *language shift* belegt dies indes noch nicht, zumal die älteste Gruppe Setswana am zweitwenigsten in den Unterrichtsstunden einsetzt. Dennoch ist dies sehr markant und derartig ausgeprägt in keiner anderen Provinz bzw. Sprache vorhanden (siehe Anhang 40).

Dabei muss allerdings, wie bereits eingangs beschrieben, berücksichtigt werden, dass Setswana selbst die 20- bis 29-Jährigen, also diejenigen die Setswana am wenigsten in *North West* im Unterricht sprechen, häufiger verwenden als alle anderen Altersgruppen in allen Bantusprachen im gesamten Untersuchungsgebiet. Derartige Muster bestehen in den beiden anderen Provinzen nicht. In Gauteng sind es die mittleren Altersgruppen der 40- bis 49-Jährigen und der 50- bis 59-jährigen Lehrer, die alle Bantusprachen erkennbar häufiger während des Unterrichtes sprechen und Englisch bzw. Afrikaans etwas weniger. In Limpopo fällt mit zunehmendem Alter der Lehrer die häufigere Verwendung von Tshivenda im Unterricht auf. Ein derartig klares Muster besteht in Limpopo aber nur für Tshivenda.

Bei einer Analyse der Auswirkungen des Schulfaches auf den Einsatz der Bantusprachen oder Englisch bzw. Afrikaans, gibt es in Gauteng so gut wie keine Unterschiede. Lediglich die Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer sprechen etwas weniger Afrikaans im Unterricht. In Limpopo gilt grundsätzlich dasselbe, aber etwas stärker ausgeprägt bei Sepedi und Tshivenda. Interessant ist erneut die große Abweichung bei Setswana in *North West*. Während dort bei Sesotho gar keine, bei Afrikaans kaum wahrnehmbare und bei Englisch geringe Unterschiede bestehen, so sind diese erneut bei Setswana sehr groß und im intra- und interprovinziellen Vergleich außergewöhnlich (siehe Anhang 41).

Sehr aufschlussreich hinsichtlich der Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachen ist eine Analyse der Erstsprache in Verbindung mit den eingesetzten Sprachen während des Unterrichtes. Dabei werden verschiedene Zusammenhänge ersichtlich. In Limpopo und Gauteng sprechen fast alle Erstsprecher einer Bantusprache so gut wie nie Afrikaans, lediglich in *North West* sprechen diese im Durchschnitt „Sometimes“ Afrikaans. Erkennbar sind auch Beziehungen zwischen Setswana, Sepedi und Sesotho, so kommunizieren in *North West* Sesotho-Erstsprecher sogar etwas häufiger in Setswana als in ihrer Erstsprache, was erneut einzigartig für alle drei Provinzen ist und die dominante Stellung von Setswana in *North West* verdeutlicht (siehe Anhang 42).

In Limpopo verhält es sich dagegen anders, alle dortigen Bantusprachen verwenden fast ausschließlich die jeweiligen Erstsprecher (siehe Anhang 43).

Größere Unterschiede liegen auch hinsichtlich der Geburtsprovinz vor, die besonders in Limpopo sehr stark ausgeprägt sind. So sprechen alle nicht in Limpopo geborenen Lehrer so gut wie nie in einer der in Limpopo vorherrschenden Bantusprachen, einzige Ausnahme bildet Setswana, wobei Setswana keine dominierende Sprache in Limpopo ist, sondern sich fast ausschließlich im Waterberg-Distrikt konzentriert. In Gauteng und *North West* bestehen für fast alle Bantusprachen so gut wie keine Unterschiede, bisweilen ist das Ausmaß der Verwendung nahezu identisch. Nur bei Setswana in *North West* bestehen Unterschiede zwischen den in und außerhalb von *North West* geborenen Lehrern, so sprechen die in *North West* geborenen Lehrer häufiger Setswana während des Unterrichtes. Im Hinblick auf Afrikaans existiert v. a. in Limpopo ein sehr großer Unterschied, da alle in Limpopo geborenen Lehrer so gut wie nie Afrikaans im Unterricht einsetzen, demgegenüber kommunizieren aber Lehrer die aus anderen Provinzen kommen „Sometimes“ bis „Regularly“ in Afrikaans.

Die Analyse der schriftlichen Kommunikation zeigt zunächst für alle drei Provinzen eine insgesamt häufigere Verwendung von Englisch, ein in etwa konstanten Einsatz von Afrikaans, aber eine durchaus erkennbar geringere Verwendung der Bantusprachen, sei es an der Tafel oder auch in den jeweiligen Heften der Schüler. Inwiefern die Schüler neben dem Abschreiben der Aussagen in Englisch oder auch Afrikaans eigenständig gesonderte Notizen in ihrer jeweiligen Erstsprache oder einer anderen Sprache aus ihrem individuellen linguistischen Repertoire vornehmen, ist nicht systematischer Gegenstand dieser Dissertation, auch wenn der Autor bei Unterrichtsbesuchen die verschiedenen zugänglichen Tafelanschriften oder auch Schulhefte stichpunktartig dokumentierte (siehe Abbildungen 88, 89 und 90).



Abb. 88: Setswana im Mathematik-Klassenraum in Brits, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2013



Abb. 89: Setswana an einer Schultafel in Krugersdorp, Gauteng
Foto: Michael M. Kretzer, 07/2014

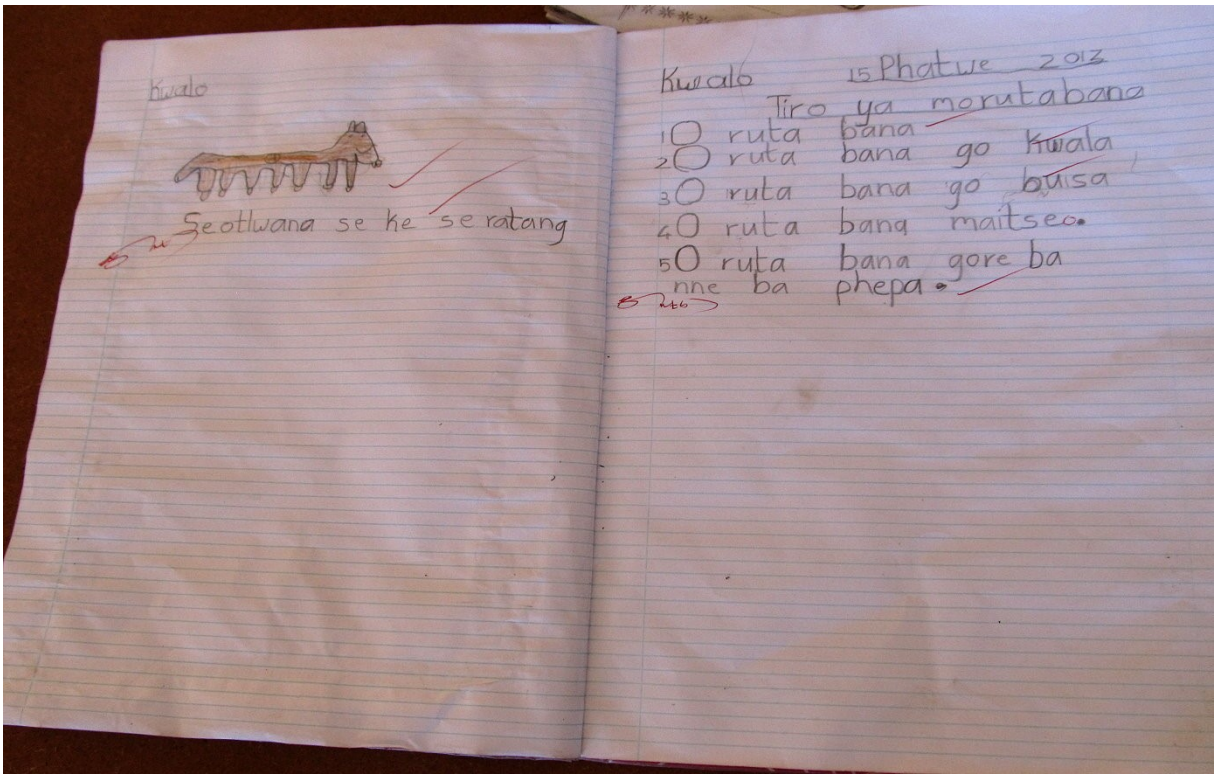


Abb. 90: Setswana im Schulheft in Lichtenburg, North West
Foto: Michael M. Kretzer, 09/2013

So perpetuieren sich die Unterschiede zwischen den verschiedenen Distrikten und *metropolitan areas* der drei Provinzen in der mündlichen Kommunikation in etwa auch für die schriftliche Kommunikation, mit dem Unterschied, dass insgesamt alle Bantusprachen weniger Verwendung finden und zudem diejenigen Bantusprachen, die nicht dominant in einem Distrikt vorherrschen, bei der schriftlichen Kommunikation im Klassenraum fast immer vollständig verschwinden. Englisch wird in allen Provinzen nunmehr „Often“ und in Gauteng, v. a. in Johannesburg „Often“ bzw. „All the time“ eingesetzt. Beispielhaft kann hier Limpopo gezeigt werden, wo bei 59,7 % der Lehrer die schriftliche Kommunikation mit der Klasse nur in Englisch erfolgt. Auf Grund dessen steigen auch die Werte derjenigen Lehrer stark an, die niemals Afrikaans, Sepedi, Tshivenda oder Xitsonga verwenden. Dabei besteht bei Afrikaans nur eine geringfügige Abweichung zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Unterricht. Ein deutlich größerer Anteil von jetzt 48,4 % aller Lehrer kommuniziert niemals schriftlich in Sepedi mit den Schülern. Im Falle von Xitsonga steigt dieser Anteil gar auf 49,8 % und übertrifft damit bereits geringfügig Afrikaans. Dies zeigt sich für Tshivenda noch stärker, da es 52 % aller Lehrer vermeiden, eine schriftliche Kommunikation mit den Schülern in Tshivenda zu führen.

Hinsichtlich der Altersgruppen und Schulfächer wiederholt sich dieses Muster in ähnlicher Weise, so dass gerade in Gauteng bei naturwissenschaftlichen Fächern fast der Mittelwert „All the time“ ergibt, gleiches gilt für *North West* und auch Limpopo. Dieses Muster existiert hinsichtlich der mündlichen

Kommunikation nicht, ist aber deutlich in allen drei Provinzen bei der schriftlichen Kommunikation erkennbar. Besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern findet fast gar keine schriftliche Kommunikation in den Bantusprachen statt, wobei auch in vielen Interviews und bei Fragen mit Likert-Antwortformat, die z. T. explizit Aussagen zu den Bantusprachen hinsichtlich einer Verwendung in technischen bzw. naturwissenschaftlichen Bereichen zum Gegenstand hatten, darauf hingewiesen wird. Zusätzlich erwähnen viele Lehrer in ihren Kommentaren, dass eine derartige Verwendung der Bantusprachen für naturwissenschaftliche Themen (derzeitig) nicht möglich sei, wobei dies bereits sehr anschaulich die Überschneidung und keineswegs trennscharfe Abgrenzung zwischen Sprachenpraxis und Spracheneinstellung aufzeigt.

> „As a Sciene teacher, I'm worried that if learners were to do science in Setswana, they might end up being confused because it is not such a rich language when it comes to many science concepts/terms, e. g. work, energy and force are all called „maatla!!!" In terms of career choices in SA, only English and Afrikaans are used as media of instruction in many schools. Code-Switching is not a problem for as long as it is not used more often then not."
>
> „African Languages do not have the terminology for mathematics and science. Hence, there may be no common understanding as far as language and names are concerned."
>
> „I teach Gr. 9 mathematics and have often wondered if learners wouldn't perform better if they were taught this subject in their home languages."
>
> „I'd like to comment about the teaching of maths with African Languages especially in Foundation Phase it became difficult to them. From Grade 4 to 12 they do maths in English so hence for learners failed in high rate. In our home language we say: e. g. time 11:30 - Ke metsotso emashone a mararo ka mora hora ya leshome le motso o le mong (in English time 11:30 half past eleven). At home parents use English language when they talk about numbers, shapes, colours etc."
>
> „People in their homes are no longer speaking real African Languages (pure form). The languages are now polluted especially in urban areas, specifically in Johannesburg."
>
> „Terminology for African Languages is not a problem. English, Afrikaans or Latin words can be adapted to African Languages like we are already doing in our everday communication e. g. „I help my son with Technology project" Ke thusa nqwana w aka ka projeke ya Theknolotsi."
>
> „We have no relevant terms for subjects like Biology, Geography and many others. An example I want to give is about the word symmetry in maths. It has an understandable meaning term found in different books."

Die Managerin von PanSALB deutete bereits während des Interviews auf die Herausforderungen bei der Nutzung der Bantusprachen gerade in naturwissenschaftlichen Bereichen hin, da bisweilen viele Tabus bestehen. Damit diese Sprachen allerdings umfassend nutzbar sind, bedarf es einer freien und tabufreien Verwendung, da deren schulischer Einsatz ansonsten nicht möglich ist.

> „When we are writing for the learners especially for the Foundation Phase we need to call a Sepedi if it is an anus we need there to say anus is this, so that learners must see how to write it and how to call it so that they know“ (Joyce M.).

Auch Hermann B., ein Professor des *Departments of African Languages,* verdeutlicht die große Bedeutung der Entwicklung von entsprechenden Terminologien, also einer entschiedenen Korpusplanung für die Bantusprachen, da diese nur dann auch umfassend durch die Lehrer in der individuellen Sprachenpraxis angewendet werden können und auch zunehmend innerhalb der Sprachenpolitik ein stärkeres Gewicht erfahren.

> „But our African languages isiXhosa, isiZulu, Setswana and others, the languages have problems, because they don't have terminologies that can be used, so they are now trying to develop terminologies, but the question is <u>how</u> can they develop this pending terminologies" (Hermann B.).

Demgegenüber hob insbesondere Masennya D., der CEO von MILL, sehr deutlich hervor, dass es nicht erst gegenwärtig genügend Wörterbücher der verschiedenen Bantusprachen gebe, sondern diese bereits größtenteils schon während der Apartheid existierten und nunmehr modernisiert seien, so dass keinerlei Probleme im Hinblick auf die Korpusplanung dieser Sprachen bestehen. Dies verdeutlicht die hinsichtlich der terminologischen Situation der verschiedenen Bantusprachen erheblich gegensätzlichen Ansichten und Spracheneinstellungen (siehe Kapitel 7.4).

> „African languages have developed well enough and they have got terminologies for almost all the organs for almost all the scientific concepts. I know there are African language dictionaries there are Sepedi - English, Sepedi - Zulu, you know those dictionaries are there but also, by the way, in this country in South Africa there was a policy of African languages as a medium of instruction in the 1960s when I started schooling and we used to do general science in an African language. I can still remember those terminologies we used to call it *thutamahlale* and we used, we did Geography which was *thutafase* we used to have a civic history, we used to have all the subjects in African languages" (Masennya D.).

Andere Wissenschaftler des *Department of African Languages*, wie Paul H., verwenden teilweise das Wort *coining*, um zu erklären, in welcher Situation bspw. Lehnwörter zu verwenden sind und wann Wörter aus der jeweiligen Bantusprache einzusetzen bzw. zu entwickeln sind.

> „You coin it into a language but when it comes to the concept which we are having you are not allowed to coin then you don't coin. If you see that the concept you first search whether your own language has that concept then you write that concept, but once you find that this concept is not there in your own language then you start for example, let's talk about health you want to look at the word health in our language it's called *rihanuy***,** it's Xitsonga, it's called *rihanuy*. Then there is no need of coining that one, you see? But if you can get a word like bank, that bank it's coming from outside, it is for English or whatsoever, we never had banks culturally, you see, then that one we can coin it we call it *bangi*, you see?" (Paul H.).

Gerade diese Aspekte aufgreifend, beschreibt Sally M., Provinzmanagerin von PanSALB, sehr nachdrücklich die Dynamik und Veränderung der Bantusprachen durch die Verwendung von Lehnwörtern, insbesondere aus der englischen Sprache, da gerade die junge Generation diese Wörter gegenüber den originären Begriffen der jeweiligen Bantusprachen bevorzugt. Sie sieht dies allerdings keineswegs kritisch bzw. sehr negativ, da ihrer Ansicht nach Sprachen immer dynamisch waren, Veränderungen ausgesetzt sind und derartige Anpassungen gut für die Zukunft der Bantusprachen seien.

> „As times goes by the younger generation prefers the loan words more then the old words. We find out that we thought the original words for a certain term, but because that term is no more used, I rather use the loan words. So it depends when you do a translation, you must check your target group if you are translating it to the younger generations for the schools, obviously you have to use the loan words, but my argument was, is it right to use the loan words whereas we have the original words? Somebody might come to me language changes, time change, language changes and people must accept change. […] Let me just give you an example of the window, a window is an English word and in Afrikaans it's a *venster* and the word in Sepedi, we call it, it's a long word *letsikangope* and when I did research when I asked my grandmother, why did you call it *letsikangope* she explained to me because it's a very small opening that was used as a window and it didn't have a glass so thats why they call it *letsikangope*. But it represented our todays window, so now after she explained it to me I thought to myself, oh so there is no more need for us to use that word, because thats not necessarily mean *letsikangope* because its been replaced so nowadays they use the word *lefastêre*, *lefastêre* is been loaned from Afrikaans" (Sally M.).

Derartige Unterschiede zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation liegen allerdings in keinster Weise bzgl. der Erstsprache vor, da sich die Muster aus der mündlichen Kommunikation fast vollständig für die schriftliche Kommunikation wiederholen. Auch bzgl. der Geburtsprovinz sind keine derartigen Veränderungen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation festzuhalten, vielmehr sind die Muster mehr oder weniger vollständig identisch, mit Ausnahme der erwähnten insgesamt geringeren Verwendung der Bantusprachen in der schriftlichen Kommunikation. Dies erstaunt jedoch keineswegs, da bspw. auch alle schriftlichen Tests und Prüfungen am Ende jedes *Terms* ab der *Intermediate Phase* in fast allen Schulen in Englisch oder Afrikaans stattfinden, so dass eine Abkehr bzw. Modifikation von der offiziellen Sprachenpolitik größere Konsequenzen für den Lehrer nach sich ziehen würde, v. a. wenn die Ergebnisse der Schüler schlechter ausfallen als in den Parallelklassen. Außerdem verbinden viele Lehrer CA auch eher mit mündlicher und weniger mit schriftlicher Kommunikation und zudem wissen sie über Formen und Möglichkeiten des *translanguaging* kaum Bescheid (siehe Kapitel 3.3). Diese Ansichten verdeutlichen auch verschiedene Kommentare in den Fragebögen.

> „In Soweto school which are diverse it is difficult to teach home languages of learners. This happens due to the fact that in class there are different learners from different ethnical groups. It makes it difficult to do code switching because is time consuming. It is against this background we prefer English as Home Language. Learners are conversant in English."

> „Teachers are not skilled/trained to teach in multilingual classrooms. They need to first learn a black language."

Auch und gerade einige Wissenschaftler an Universitäten heben während der Interviews die großen Chancen und Möglichkeiten einer gezielten und systematischen Nutzung von CA im Unterricht hervor, um dadurch eventuell bestehende sprachliche Barrieren bzw. Probleme der Schüler überwinden zu können und das inhaltliche Erlernen der jeweiligen Schulfächer in den Vordergrund zu stellen und dieses nicht durch Sprachenpolitik bzw. eine rein monolinguale Sprachenpraxis zu erschweren. Wie bereits in Kapitel 7.3 gezeigt, eröffnen einige Sprachenpolitik-Dokumente den Lehrern diese Möglichkeit, so sprechen einige Lehrer während des Unterrichtes neben Englisch und/oder Afrikaans auch noch in einer oder sogar mehreren Bantusprachen. Dieses Potential veranschaulicht bereits Professorin Christa W. sehr nachdrücklich, insbesondere vor dem Hintergrund einer derartigen Lernweise vieler Schüler.

> „How students use the different languages that they have that they dispose. I think students or maybe successful students do that anyway, but if the lecturer can create this phases for you know for the students who might not aware that they can draw on their language on the languages that they have, because that would be the true advantage of multilingualism. Now that you can draw on these languages to make meaning of complex texts so I think that the lectures can support that. I would ideally see students be able to actually you know if they are writing a test or an essay and they can't immediately think of the term in English that they are all able to use their home language as to code-switch in their texts" (Christa W.).

Auch einige der interviewten Schuldirektoren legen den Fokus auf ihre individuellen Erfahrungen der Sprachenpraxis im täglichen Unterricht und deren Herausforderungen, gerade wenn die Unterrichtssprache Englisch und die Erstsprache des Lehrers eine Bantusprache ist. Dadurch vollziehen diese ständig zumindest ein gewisses geistiges CA, da sie ansonsten in ihrem sozialen Umfeld überwiegend in ihrer Erstsprache kommunizieren, genauso wie auch ein Großteil der administrativen bzw. kollegialen mündlichen Kommunikation in der jeweiligen Erstsprache bzw. Bantusprache stattfindet, gerade wenn es sich dabei um eine ländliche Schule bzw. um eine Schule in einem Gebiet handelt, welches eine derartige Kommunikation erlaubt, was größtenteils auch möglich ist. Dies stellt durchaus eine nicht zu vernachlässigende Herausforderung der täglichen Sprachenpraxis vieler Lehrer dar. Monametsi J., Schuldirektor in *North West,* präzisiert dies aus seiner eigenen Perspektive sehr anschaulich, indem er die aus seiner Sicht bestehenden negativen Folgen auch für die Schüler mit berücksichtigt, da diejenigen, die nicht in ihrer Erstsprache unterrichtet werden, immer gegenüber allen anderen diskriminiert sind.

> „When one is trying to express him- or herself […] before I can talk English I must think in my own mother-tongue first and translate you see and that is the problem. It is bringing the disadvantage you see at the very same Home Language because of it's the basic of my it's my indigenous language, but now I must switch to a different language when I have supposed to switch to a different language I must think first in my mother-tongue and then

> I must code-switch to English you see. In that way it is bringing some other disadvantage to say that. If I can be compared with a child who has never been taught in … mother-tongue no they just speak English very simple as A, B, C, but these learners they flow because of they know everything. They know all the items in English, they don't know them in Setswana so it's easy for them to flow but our learners because of they had the background of the mother-tongue now they must translate" (Monametsi J.).

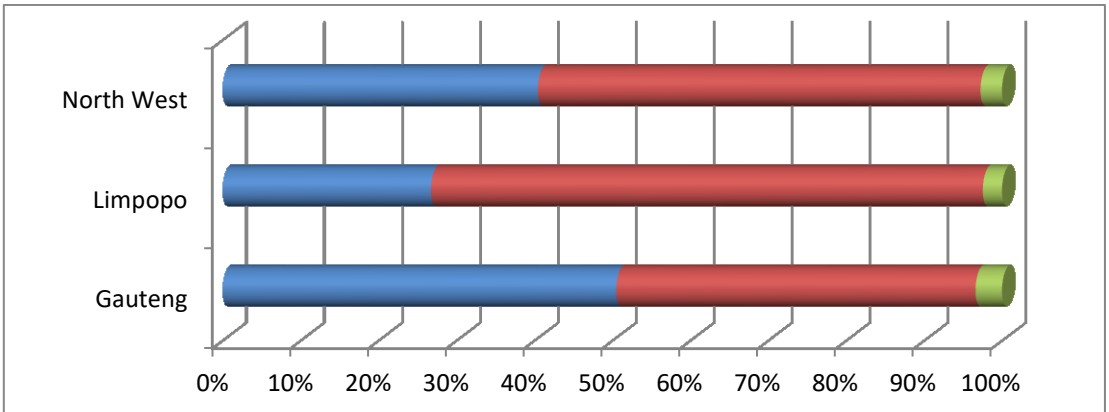
Bemerkenswert ist dabei in Limpopo die annähernd gleiche Verwendung von Sepedi in der mündlichen Kommunikation sowohl in der *Foundation Phase* als auch in der *Intermediate Phase.* Zusätzlich führen Lehrer in der *Intermediate Phase* häufiger Gespräche mit den Eltern in Sepedi als Lehrer der *Foundation Phase*. Lehrer in der *Intermediate Phase* verwenden Sepedi sogar durchschnittlich „Regularly", was dadurch in etwa dem Durchschnitt von Englisch entspricht. Auch bei Xitsonga liegen etwas überraschende Werte vor, da Lehrer des FET-Bandes diese Sprache bei Elterngesprächen erkennbar am häufigsten einsetzen, wohingegen bei Tshivenda kaum Abweichungen zwischen den verschiedenen Schulphasen existieren und zusätzlich Tshivenda auch weniger als bspw. Sepedi in Elterngesprächen zum Einsatz kommt (siehe Anhang 44).

Demgegenüber existieren in *North West* hinsichtlich der Schulphasen fast keine Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, wohingegen bei Elterngesprächen Lehrer im FET-Band am häufigsten Sesotho sprechen, bei Setswana bestehen diese Unterschiede hingegen gar nicht. Ähnlich wie in *North West* bei Sesotho, sprechen auch in Gauteng Lehrer im FET-Band häufiger isiZulu als in den drei anderen Schulphasen. Bei Sepedi ist dieser Gegensatz hingegen ungleich stärker ausgeprägt, so dass sehr viel häufiger Lehrer des FET-Bandes mit den Eltern in Sepedi kommunizieren als Lehrer der drei anderen Schulphasen, die in etwa gleiche Werte aufweisen. Für Sesotho sind nur äußerst marginale und für Setswana gar keine Unterschiede erkennbar. Eine Kommunikation in Afrikaans erfolgt bei Lehrern des FET-Bandes durchschnittlich weniger als „Sometimes" und unterschreitet dadurch sogar die Angaben bei drei Bantusprachen (siehe Anhang 45). Die Unterschiede in den drei Untersuchungsgebieten sind somit klar ersichtlich, da in allen drei Provinzen die Lehrer des FET-Bandes jeweils mindestens eine Bantusprache am häufigsten verwenden.

Abgesehen vom Einsatz der einzelnen Sprachen in der Elternkommunikation innerhalb der einzelnen Schulphasen, zeichnet sich bei einem allgemeinen Blick auf die verwendeten Sprachen bei Gesprächen mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten ein etwas anderes Bild ab. Im Falle von Afrikaans steigt der Anteil derjenigen Lehrer, die niemals Afrikaans bei Elterngesprächen verwenden, gegenüber den beiden zuvor beschriebenen Kommunikationsebenen in Limpopo auf 50,1 % an. Des Weiteren liegt der Anteil der Lehrer, die Englisch niemals verwenden bei 8,9 % und derjenigen, die diese Sprache nur „Sometimes" einsetzen bei 30 %. Nur noch 22,9 % der Lehrer verwenden durchgängig Englisch in ihrer Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten. Auch die Veränderungen von Sepedi, Tshivenda und Xitsonga sind deutlich, insbesondere vor dem Hintergrund der bereits beschriebenen Veränderungen von Afrikaans. Nur noch 39 % der Lehrer

verwenden niemals Sepedi wenn sie mit Erziehungsberechtigten sprechen. Demgegenüber entscheiden sich allerdings 21,6% aller Lehrer dazu, die Kommunikation mit den Eltern vollständig in Sepedi durchzuführen. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch für Tshivenda oder Xitsonga. Nur noch 44,9% bzw. 42,3% verwenden niemals Tshivenda oder Xitsonga in Elterngesprächen, aber 15,1% und 15,5% sprechen durchgängig bei diesen Gesprächen in Tshivenda oder Xitsonga. Anders als in Limpopo sprechen in Gauteng 72% der Lehrer immer in Englisch mit den Eltern und nur 7,1% immer in isiZulu, der dominantesten Bantusprache im multilingualen Gauteng. Für Sepedi beträgt der Anteil sogar nur 3,1% und für Sesotho 8,8%, so dass die Bantusprachen in Gauteng durchschnittlich nur etwas mehr als „Sometimes" zur Anwendung kommen, Englisch hingegen aber im Durchschnitt fast „Often". Völlig anders zeigt sich die Situation in *North West*. Nur noch 21,8% der Lehrer sprechen immer in Englisch mit den Eltern, demgegenüber aber 58,6% immer in Setswana, dadurch besitzt *North West* und damit auch Setswana ein Alleinstellungsmerkmal, da es in Elterngesprächen mit „Often" erheblich häufiger gesprochen wird als Englisch mit „Regularly". Dabei sprechen Lehrerinnen in *North West* etwas häufiger Setswana, in Gauteng dagegen verwenden die männlichen Lehrer die verschiedenen Bantusprachen etwas häufiger, allerdings auf einem sehr viel niedrigeren Niveau. In Limpopo ist das Verhältnis je nach Bantusprache unterschiedlich. Insgesamt betrachtet, bestehen erneut intra- und interprovinzielle Unterschiede hinsichtlich der Kommunikation in Englisch, Afrikaans oder einer Bantusprache.

Bei der Analyse eines weiteren Aspektes der Sprachenpraxis treten ebenfalls Unterschiede auf, nicht nur im Ergebnis, sondern auch beim Verständnis der Frage. So geben hinsichtlich der täglichen Sprachenpraxis 24,8% aller befragten Lehrer in Limpopo an, mindestens einen Schüler in ihrer jeweiligen Klasse zu haben, der eine ihm nicht verständliche Sprache spricht (siehe Abbildung 91). In Gauteng sind dies dagegen sogar 48,9%.

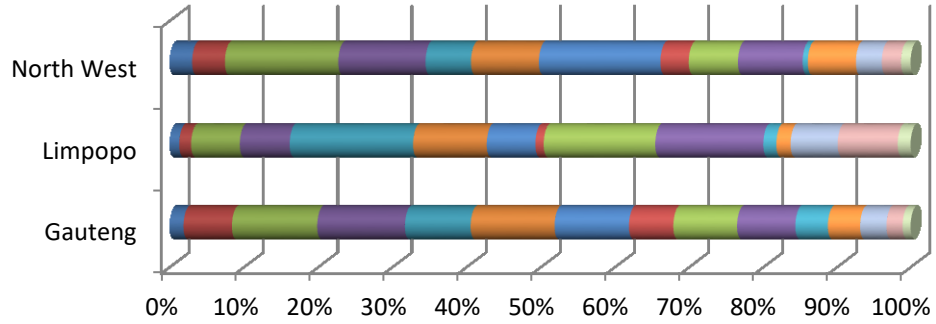


	Gauteng	Limpopo	North West
Yes	504	271	381
No	460	718	535
Don't know	34	25	26

Abb. 91: Interprovinzieller Vergleich der vom Lehrer nicht verstandenen Schüler
Quelle: Michael M. Kretzer

Die darauf anschließende Frage nach der Sprache dieser Schüler beantworteten allerdings nur noch etwa 25 % der Lehrer in Limpopo. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass jene Gabelfrage nur von etwa 65 % der Lehrer in Limpopo richtig verstanden wurde, d. h. die übrigen Lehrer haben entweder diese Frage nicht beantwortet (7,2 %) oder die Anweisungen fehlerhaft verstanden (27,6 %). Lediglich diejenigen Lehrer, die die vorhergehende Frage mit „Yes" beantworteten, sollten daran anschließend angeben, um welche Sprache es sich handelt, die sie nicht verstehen. Leider haben 27,6 % der Lehrer, die keinen derartigen Schüler in ihrem Klassenverband haben, dennoch eine Sprache in der darauffolgenden Frage angekreuzt. Bisweilen markierten zudem einige Lehrer dort sogar ihre eigene Erstsprache, was erkennbar zeigt, dass ein nicht zu vernachlässigender Teil der Lehrer bei dieser Frage größere Probleme hatte. Diese Werte einer richtigen Antwortreihenfolge sind in *North West* mit 71,3 % bereits etwas besser, in Gauteng beträgt dieser Wert sogar 79,2 %. Die Durchführung des Pretests in Gauteng und *North West* kann erklären, warum bei diesem Pretest keine größeren Probleme entstanden und keine grundlegende Veränderung dieser Frage als nötig erachtet wurde. Ein möglicher Grund für die vorhandenen Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsprovinzen kann auch in der gewohnten oder eben eher ungewohnten Teilnahme einer Befragung begründet liegen. In Gauteng, *Western Cape* oder auch in *North West* werden im Vergleich zu den ländlichen Gebieten von Limpopo sehr viel mehr Befragungen durchgeführt. Die am häufigsten genannten Sprachen in Gauteng sind isiXhosa und isiZulu mit 54,3 % und 55,9 %. Daneben kommen Sesotho mit 53,5 % und Setswana mit 47,3 % auf vergleichbare Werte und die drei im Wesentlichen in Limpopo gesprochenen Sprachen Sepedi, Tshivenda und Xitsonga auf ca. 40 % der in Gauteng arbeitenden Lehrer. Alle anderen angegebenen Sprachen dieser Frage erhielten erheblich weniger Nennungen.

Diese Situation stellt sich allerdings in Limpopo durchaus anders dar. Wie bereits erwähnt, hat nur etwa ein Viertel der Lehrer einen Schüler im Unterricht den er nicht versteht und nicht wie in Gauteng, wo dies fast jeden zweiten Lehrer betrifft. Dementsprechend sind auch die Werte für die erwähnten Sprachen jener Schüler erheblich niedriger als in Gauteng. Den höchsten Wert in Limpopo erreicht Sepedi mit 38,8 %. Mit Tshivenda und Xitsonga haben die beiden anderen dominanten Sprachen in Limpopo die zweit- und dritthöchsten Werte mit 35,1 % und 34 %. Ebenso einen recht hohen Wert besitzt zudem Sesotho mit 23,1 %, ehe daran anschließend eine Gruppe von Sprachen kommt, die alle zwischen 14,9 % und 15,7 % liegen. Neben isiXhosa und isiZulu, die bereits in Gauteng sehr häufig genannt wurden, sind dies Setswana und andere Afrikanische Sprachen (siehe Abbildung 92). Insbesondere die Antwort „Other African Languages" wäre noch viel häufiger genannt worden, wenn nicht viele Lehrer in der Kategorie „Other" mit Shona, Kisuaheli oder Ovambo Afrikanische Sprachen aufführten, so dass dieser Wert den von Sesotho übertreffen würde.



	Gauteng	Limpopo	North West
Afrikaans	44	8	30
isiNdebele	155	10	44
isiXhosa	273	41	152
isiZulu	281	42	117
Sepedi	210	104	61
Sesotho	269	62	91
Setswana	238	41	163
Siswati	142	7	38
Tshivenda	204	94	66
Xitsonga	187	91	87
French	105	11	7
Portuguese	104	12	65
Other African Language	85	40	35
Other	52	51	26
Don't know	26	11	13

Abb. 92: Interprovinzieller Vergleich der vom Lehrer nicht verstandenen Schüler-Sprachen
Quelle: Michael M. Kretzer

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wurden die Lehrer auch gefragt, in welcher Art und Weise sie versuchen, diese Schüler zu unterstützen und ihnen in dieser schwierigen Situation zu helfen. Dabei fällt die Dreigliedrigkeit der sechs möglichen Antworten auf (siehe Abbildung 93 und Tabelle 8). So versucht die Mehrzahl der Lehrer in Limpopo, die diese Frage beantwortet hat, durch eigenständig angebotene individuelle Hilfe nach den jeweiligen Unterrichtsstunden unterstützend zu helfen (81,4%), weitere 76,8% und 72,9% versuchen Unterstützung durch einen anderen Kollegen zu bekommen oder bitten andere Schüler als Dolmetscher zu fungieren. Einzelne Lehrer führen in den Kommentaren des Fragebogens Beispiele ihrer individuellen pädagogischen Maßnahmen zur Unterstützung jener Schüler auf.

> „I specifically teach the girls who do not speak English at home. The classes take place after the normal school day, three days a week for 3 hours per day."

Lediglich 57,3 % sprechen diese Problematik beim Schuldirektor an und nur noch 33,5 % bzw. 28,9 % der Lehrer versuchen, Unterstützung bei anderen Institutionen zu erhalten oder erbitten diese direkt beim Bildungsministerium.

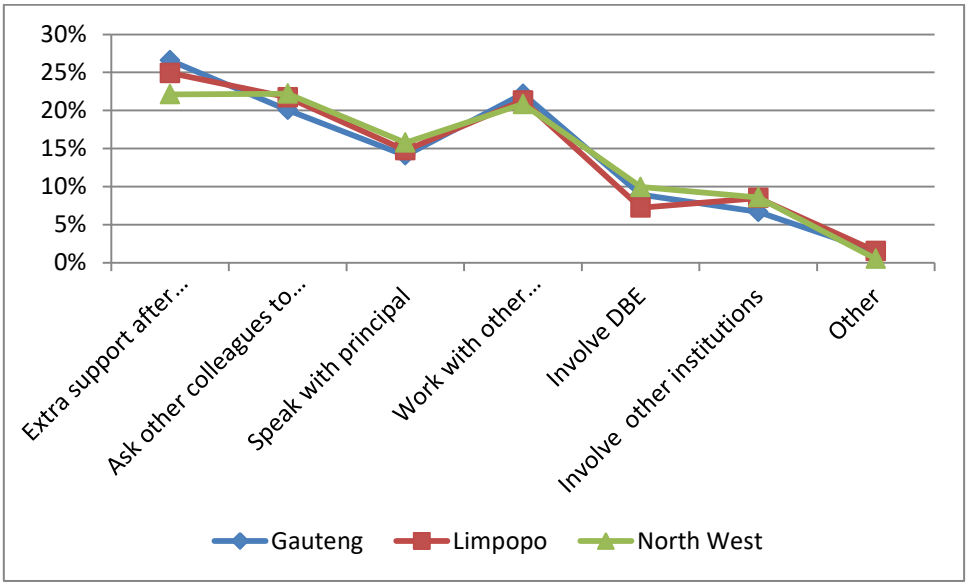


Abb. 93: Interprovinzieller Vergleich der Lehrer-Maßnahmen bei Verständigungsschwierigkeiten
Quelle: Michael M. Kretzer

Tab. 8: Lehrer-Maßnahmen bei Verständigungsschwierigkeiten

	Extra support	Other colleagues	Speak with principal	Other learners as translators	Involve DBE	Involve other institutions	Other
Gauteng	351	265	186	293	118	88	19
Limpopo	179	156	106	153	52	61	11
North West	258	259	184	243	116	100	6

Grundsätzlich stellt sich diese Situation in Gauteng und *North West* relativ ähnlich dar, auch wenn es durchaus einige Veränderungen, insbesondere hinsichtlich der jeweiligen Prozentwerte gibt. Einen vergleichbaren bzw. sogar etwas höheren Wert erreicht die individuelle Unterstützung durch die jeweilige Lehrkraft nach Unterrichtsende. Daneben geben 72 % der Lehrer in Gauteng an, andere Schüler als Dolmetscher einzusetzen, um dadurch die existierende Sprachbarriere zu überwinden. Im Vergleich zu Limpopo holen sich in Gauteng nur 68,5 % der Lehrer Unterstützung bei einem Kollegen, so dass dieser Wert zwar niedriger ausfällt, aber nach wie vor von der großen Mehrheit als eine mögliche Lösung angesehen wird, um den betroffenen Schülern helfen zu können. Dies wiederholt sich auch bei der Unterstützung durch den Schuldirektor, was mit 52,5 % etwas weniger Lehrer in Gauteng angeben als in Limpopo. Die Werte für eine Beteiligung von anderen Institutionen oder dem Bildungsministerium liegen mit 34,1 % und 26 % ähnlich niedrig wie in Limpopo, auch wenn diese Angaben die jeweiligen Plätze getauscht haben.

Insgesamt zeigen sowohl die Daten aus den Interviews als auch aus den Fragebögen die teilweise häufige Anwendung von CA in der mündlichen Kommunikation der Lehrer, was bspw. das Alleinstellungsmerkmal von Setswana v. a. im Bojanala-Distrikt erklärt, indem Setswana dort ähnlich häufig wie Englisch in der mündlichen Kommunikation zum Einsatz kommt. Einige Schuldirektoren beschreiben dementsprechend auch ihre Motivation und Zielsetzung beim Gebrauch von Bantusprachen im Rahmen von CA, um den Schülern dadurch bspw. besser bzw. adressatenorintierter die Lerninhalte zu vermitteln.

8 Fazit

8.1 Heterogenität der Implementierung der Sprachenpolitik im Bildungssystem

Die im Kapitel 7 dargestellten Aspekte der Sprachenpolitik dokumentieren die bisweilen sehr große Heterogenität hinsichtlich der jeweils umgesetzten Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level, so dass diese Bandbreite sehr viele inter- und intraprovinzielle Unterschiede, aber auch einige Konstanten in den drei Untersuchungsgebieten zeigt.

Da sowohl Artikel 6 der südafrikanischen Verfassung (siehe Kapitel 5.4) als auch die LiEP (siehe Kapitel 6.1) eher vage formuliert sind und dadurch relativ viel Interpretationsspielraum zulassen, ist eine Beantwortung hinsichtlich einer adäquaten Implementierung gemäß den legislativen Vorgaben entsprechend schwierig. Zur Beantwortung bedarf es zunächst eines Blickes auf politische Initiativen des Makro- und Meso-Levels, ehe daran anschließend deren Interpretation und Umsetzung auf dem Mikro-Level im Vordergrund steht. Auf politischer Ebene ist der erwähnte *Use of Official Languages Act* von größter Bedeutung. Dieser zeigt bereits das Bewusstsein der ANC-Regierung unter Präsident Zuma für die Vielzahl an vorliegenden sprachenpolitischen Herausforderungen und dem Bedürfnis nach einer präziseren Definition der konstitutionellen Vorgaben, um der gegenwärtigen klaren Diglossie zwischen Englisch und Afrikaans auf der einen Seite und den Bantusprachen auf der anderen Seite entgegenzuwirken. Ziel dieses Gesetzes ist es daher, für alle staatlichen Institutionen eine größere Präzisierung im Hinblick auf die Sprachenpolitik zu erreichen. Wie gezeigt, formulierten daraufhin viele Institutionen neue Sprachenpolitik-Dokumente, so auch die jeweiligen Provinzen auf dem Meso-Level und benennen jetzt teilweise sehr deutlich, welche Sprachen in welcher Kommunikationssituation zu verwenden sind. Dabei ist die durch das neue Gesetz verbindliche Vorgabe von mindestens drei Sprachen für staatliche Institutionen sehr positiv. Durch diese Maßnahme der Statusplanung, ist nun immer mindestens eine Bantusprache im Rahmen der Spracherwerbsplanung einzusetzen. Trotz dieses vielversprechenden Gesetzes, liegen viele Probleme hinsichtlich dessen Anwendung vor, so dass die südafrikanische Regierung die vereinbarte Übergangsfrist verlängerte. Auch viele der vom Autor besuchten Schulen verfügten zum Zeitpunkt

der Datenerhebung über keine Sprachenpolitik-Dokumente, händigten diese nicht aus oder hatten lediglich sehr rudimentäre Varianten bzw. setzten teilweise nur die durch das DBE zur Verfügung gestellten Vordrucke ein. Andererseits existieren aber auch sehr detaillierte Sprachenpolitik-Dokumente in den untersuchten Schulen, die nicht nur sehr präzise die verschiedenen Aspekte der Sprachenpolitik beschreiben, sondern auch jeweils verschiedene Vorgaben für unterschiedliche Kommunikationssituationen angeben. Einige Dokumente nennen sogar explizit CA bzw. CS als eine pädagogische Maßnahme und begrüßen eine derartige Flexibilität in den Unterrichtsstunden. Bei einigen Schulen geschieht dies im Hinblick auf eine frühzeitige Stärkung der englischen Sprache, also vor dem Hintergrund eines *early-exit* Models oder einer *English-medium School* ab Klassenstufe 1 an. Durch eine Verwendung der Bantusprachen in den verschiedenen Unterrichtsstunden ermöglichen andere Schulen CA allerdings auch gezielt in der *Intermediate* oder *Senior Phase*. Auffallend sind hierbei die sehr großen interprovinziellen Unterschiede, da bspw. im Vergleich zu den beiden anderen Provinzen sehr viele Schulen in Limpopo dem Autor keine Sprachenpolitik-Dokumente zur Verfügung stellten. Insgesamt nutzen sehr viele Schulen lediglich zwei Sprachen und exkludieren damit alle Bantusprachen, so dass dies sicherlich nicht eine multilinguale Sprachenpolitik oder einen linguistischen Pluralismus darstellt (siehe Kapitel 7.3.1). Vor diesem Hintergrund beschloss die südafrikanische Regierung die IIAL, mit dem Ziel, an allen Schulen drei Sprachen zu verwenden, um durch diese Maßnahme der Statusplanung und den damit einhergehenden Umsetzungsleitlinien für die Spracherwerbsplanung, die Bantusprachen gezielt zu fördern. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Dissertation gilt für dieses Gesetz noch eine Übergangsfrist bis 2019, so dass sehr viele Schulen nach wie vor nur eine bilinguale Sprachenpolitik verfolgen. Zudem stimmen die Umsetzungsleitlinien etwas skeptisch, da diese der dritten Sprache erheblich weniger Unterrichtsstunden einräumen als ursprünglich im IIAL vorgesehen. Dennoch belegen die Sprachenpolitik-Dokumente bisweilen auch eine durchaus sehr multilinguale Sprachenpolitik, da teilweise bis zu fünf Sprachen Berücksichtigung finden. Andere Sprachenpolitik-Dokumente gehen sogar noch einen Schritt weiter, indem diese bspw. den Eltern und mitunter auch den Schülern die Möglichkeit einräumen, ggf. eine andere Sprache, als die im offiziellen Dokument der Schule aufgeführten Sprachen zu benutzen, um ihnen dadurch (übergangsweise) bessere Kommunikationsoptionen zu ermöglichen.

Neben diesen Sprachenpolitik-Dokumenten und deren Ausformulierungen durch die jeweiligen SGBs auf dem Mikro-Level, sind es besonders auch die Schuldirektoren und deren Kenntnisse, wie auch deren Spracheneinstellungen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachenpolitik der jeweiligen Schule haben. Hier zeigen die Interviews mit einigen Schuldirektoren teilweise eklatante Mängel bzw. eine große Unkenntnis hinsichtlich des LiEP. Auch wenn andere Studien ebenfalls die große Zahl verantwortlicher Lehrer dokumentieren (MASHAU und MUTSHAENI 2013), die den Inhalt einiger relevanter rechtlicher Schuldokumente nicht kennen, so überraschen doch diese grundlegenden Defizite. Insbesondere wenn es sich dabei um die Schuldirektoren handelt, die maßgeblich an der Ausgestaltung und Implementierung der Sprachenpolitik beteiligt sind, aber bspw. die gesetzlichen

Vorgaben des LiEP bzgl. der Klassengrößen nicht kennen. Insgesamt gesehen, kennt allerdings die Mehrzahl der Lehrer den Artikel 6 und auch die LiEP, sehen aber teilweise in den zahlreichen curricularen Veränderungen seit 1994 von NCS über RNCS bis zum gegenwärtigen CAPS die größeren Herausforderungen und Komplikationen für ihre Lehrertätigkeit. Dies veranschaulicht bspw. auch die häufige Nennung dieses Themenbereiches im Rahmen der Interviews und beim einleitenden Teil des Fragebogens, da nur ca. 10% der Lehrer angeben, nie sprachenpolitisch relevante Probleme in ihren Unterrichtsstunden zu haben. Außerdem ist „Curriculum und Evaluationen" eine der fünf Interview-Kategorien. Ebenso erhielten die Thesen mit einem Bezug zu den curricularen Veränderungen neben denen mit Aspekten der Sprachenpolitik, wie bspw. die Auswahl der Unterrichtssprache, die größte Zustimmung. Gemeinsam mit dem häufig beklagten mangelhaften Interesse der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als Code der Kategorie „sozio-ökonomische Rahmenbedingungen", haben daher die verschiedenen Aspekte der Sprachenpolitik die größte Bedeutung, zumal auch einige Schuldirektoren und Lehrer in den Kommentaren darauf hinweisen, dass das mangelnde elterliche Interesse bzw. deren Partizipation ursächlich auch durch eine auf Englisch fixierte Sprachenpolitik begründet ist. In der Beurteilung der Relevanz der sprachenpolitischen und anderen schulischen Herausforderungen bestehen teilweise erhebliche intraprovinzielle Unterschiede wie bspw. die unterschiedliche Beurteilung der Herausforderungen an Schulen in Limpopo (siehe Kapitel 7.2). Insgesamt existieren nicht nur hinsichtlich dieser Einordnung, sondern auch für die Sprachenpraxis und Spracheneinstellungen intraprovinzielle Unterschiede, wie bspw. die großen Abweichungen zwischen den jeweiligen Erstsprachen, v. a. mit Blick auf Afrikaans-Erstsprecher, aber auch zwischen den Sprechern der verschiedenen Bantusprachen. Andere Faktoren wie bspw. Geschlecht, Alter, die Geburtsprovinz oder auch das unterrichtende Schulfach haben einen geringeren Einfluss, sind aber keineswegs obsolete Einflussfaktoren. Abschließend bleibt hinsichtlich der Frage einer vollumfänglichen Implementierung der Sprachenpolitik, im Sinne einer multilingualen Sprachenpolitik festzuhalten, dass es eine Vielzahl an Gründen gibt, die eine gezielte derartige Implementierung direkt bzw. indirekt behindern. Das betonen auch die Teilnehmer sehr häufig, indem sie die politischen Vorgaben loben, aber gleichzeitig die äußerst unvollständige Umsetzung beklagen. Viele bringen dies in Zusammenhang mit einer nach ihrer Auffassung systemimmanenten und für Südafrika typischen Implementierungslücke bestehender Vorgaben.

Da Lehrer in ihren Unterrichtsstunden, trotz teilweise sehr detaillierter Vorgaben der Sprachenpolitik-Dokumente, eine gewisse situative Flexibilität bei der Wahl der Unterrichtssprache anwenden und sich auf einem Kontinuum hinsichtlich der Art und Weise der Implementierung der nationalen und auch lokalen Vorgaben befinden (PLÜDDEMANN 2015), gibt es auch eine Vielzahl an Umsetzungsvarianten der Sprachenpolitik im Sinne einer multilingualen und schülerorientierten Weise. So bestehen durchaus beachtliche Unterschiede beim Sprachenmanagement, indem bspw. Schulen in Limpopo kaum über Sprachenpolitik-Dokumente verfügen oder dem Autor zeigten, auch Schullogos und Informationsaushänge sind dort weniger präsent als in Gauteng und *North West*. Dies

erklärt teilweise auch die Dominanz von Setswana im Vergleich zu den anderen Bantusprachen bei den Schullogos und Informationsaushängen, wie beispielhaft das häufige Vorhandensein von *thuto* in den Schulogos und die Häufigkeit von Setswana als aufgeführte Sprache in den Sprachenpolitik-Dokumenten im Untersuchungsgebiet belegen. Die Sprecher einer nicht dominanten Bantusprache eines Distriktes finden ebenso keine Berücksichtigung, was jedoch in Übereinstimmung zur LiEP steht, solange nicht das Quorum an Schülern einer bestimmten Sprache vorliegt bzw. die regionale Schulbehörde dies ggf. ignoriert. Diese Unterschiede beschränken sich aber nicht nur auf das erwähnte Sprachenmanagement, sondern auch und speziell auf die tägliche Sprachenpraxis, indem durchaus beachtliche Abweichungen zwischen der *overt language policy* und der *covert language policy* bestehen (SCHIFFMAN 2006; 1998; 1996; 1992), die allerdings je nach Kommunikationssituation unterschiedlich ausfallen. Diese Unterschiede zeigen sich auch auf Grund der unterschiedlichen linguistischen Repertoires der Lehrer (siehe Kapitel 7.1) und der Zusammensetzung der Schüler in den einzelnen Distrikten, in *North West* bestehen bspw. hinsichtlich der mündlichen Verwendung von Setswana, Sesotho und Afrikaans große intraprovinzielle Unterschiede. So kommt Setswana im Bojanala-Distrikt in der mündlichen Kommunikation annähernd so viel zum Einsatz wie Englisch, wodurch dieser Distrikt ein Alleinstellungsmerkmal besitzt (siehe Kapitel 7.5). Derartig starke räumliche Konzentrationen bestehen auch in Limpopo, wo Tshivenda bspw. nur die Lehrer des Vhembe-Distriktes in Unterrichtsstunden nutzen oder die Verwendung von Sepedi nur im Capricorn-Distrikt der von Englisch gleichkommt. Dies veranschaulicht, wie besonders in *North West* aber auch in Limpopo die Bantusprachen vergleichsweise erheblich häufiger auch im Rahmen von CA zum Einsatz kommen als in Gauteng. Den Einfluss der Altersgruppen, gerade auf Setswana in *North West* oder auch die interessante Bipolarität der mündlichen Verwendung von Afrikaans zwischen der jüngsten bzw. ältesten und der mittleren Altersgruppe, verdeutlichen verschiedene graphische Abbildungen. Die Darstellung des Einflusses der jeweiligen Erstsprachen der Lehrer auf die mündliche Kommunikation im Unterricht, zeigt bspw. auch in *North West* den geringfügig häufigeren Einsatz von Setswana, anstelle der eigenen Erstsprache durch die Sesotho-Erstsprecher. Dabei handelt es sich um eine einzigartige Konstellation bei einer Bantusprache im gesamten Untersuchungsgebiet.

Dagegen wird die schriftliche Kommunikation sehr viel stärker von Englisch dominiert und lediglich Afrikaans wird im Vergleich zur mündlichen Kommunikation fast unverändert eingesetzt. Wie Kapitel 7.5 zeigt, beschränkt sich der Einsatz der Bantusprachen fast ausschließlich auf die *Foundation Phase* und die jeweiligen Unterrichtsfächer der Sprache, so dass sich der Unterschied zwischen den jeweiligen offiziellen Sprachenpolitik-Dokumenten und der täglichen Sprachenpraxis erheblich verringert. Erkennbar wird dies gerade bei Lehrern naturwissenschaftlicher Fächer. Die in Kapitel 4.1 visualisierte Überschneidung von Sprachenpraxis und Spracheneinstellung wird hier sehr deutlich, wie auch die in Kapitel 7.5 gezeigten Kommentare aus dem Fragebogen dokumentieren. Viele Lehrer haben die tiefverankerte Vorstellung der Unvereinbarkeit von Bantusprachen und naturwissenschaftlichen Konzepten bzw. Schulfächern und vermeiden deshalb diese besonders bei

schriftlicher Kommunikation. Dies äußern auch viele Interviewpartner, wenn auch hier bereits gegenteilige Positionen existieren, da einige Schuldirektoren und andere Verantwortliche sehr nachdrücklich auf das Vorhandensein entsprechender Terminologien hinweisen. Viele Interviews und auch Kommentare sind erkennbar sehr emotional und keineswegs neutral und rein sachlich formuliert, was die reziproke Beziehung zwischen Spracheneinstellungen und Sprachenpraxis immer wieder klar erkennen lässt. In diesem Zusammenhang ist die Äußerung, eines Schuldirektors zu sehen, der die Verwendung von Setswana im sozialen Umfeld der Kinder anführt und deshalb diese die Sprache nicht mehr in der Schule als Unterrichtssprache benötigen. Dagegen gibt es aber auch Schuldirektoren, die nachdrücklich die Fülle der Bantusprachen in Gefahr sehen und letztlich in der Vermeidung dieser Bantusprachen gar eine Negierung der eigenen Identität erkennen.

Dabei ist ebenfalls bemerkenswert, dass bspw. Sepedi in Limpopo in der *Foundation* und der *Intermediate Phase* annähernd identisch zum Einsatz kommt. Dies veranschaulicht noch einmal, genauso wie auch das Beispiel von Setswana im Bojanala-Distrikt, die sehr klar erkennbaren Abweichungen in der mündlichen Kommunikation zwischen der offiziellen und der tatsächlichen Sprachenpolitik. In der schriftlichen Kommunikation reduzieren sich diese Gegensätze aber und verschwinden nahezu vollständig.

Auch in der Elternkommunikation gibt es Unterschiede zwischen den Untersuchungsprovinzen, so weicht diese in Limpopo und *North West* von den offiziellen Sprachenpolitik-Dokumenten ab, wenn dort Vorgaben für Elterngespräche explizit formuliert sind oder aber die allgemeine Sprachenpolitik relevant ist. Nur 22,9 % bzw. 21,8 % der Lehrer sprechen dort immer Englisch mit den Eltern, in Gauteng sind dies dagegen 72 %. Diese Werte verdeutlichen noch einmal die mitunter sehr starken interprovinziellen Unterschiede, da bspw. in *North West* 58,6 % der Lehrer ausschließlich in Setswana mit den Eltern kommunizieren. Dadurch besitzt Setswana auch hier als dominierende Bantusprache ein Alleinstellungsmerkmal.

Wie bereits dargestellt, stehen Sprachenpraxis und Spracheneinstellung in einer sehr engen Beziehung zueinander. Die genaue Bestimmung des Einflusses der Spracheneinstellungen auf die Sprachenpraxis ist kaum möglich, dennoch zeigt die Analyse einige Antwort-Muster auf und verdeutlicht speziell den Einfluss der jeweiligen Erstsprache und des Distriktes. Insgesamt betrachtet bestehen durchaus sehr ambivalente und vielschichtige Spracheneinstellungen, so wünschen sich Lehrer in *North West* mehr Englisch und Setswana an Schulen, aber auch eine Bewahrung des status quo für alle anderen Sprachen, was die dominante Position von Setswana in *North West* und die durchaus vorhandene positive Einstellung gegenüber Setswana zeigt. Dies gilt in etwas abgeschwächter Form auch für Limpopo und Gauteng. Sehr interessant ist allerdings die extrem positive Einstellung gegenüber Englisch, v. a. von Sprechern der Bantusprachen, die den Wunsch nach einer stärkeren Verwendung der Bantusprachen zumindest teilweise konterkariert. Englisch ist daher die einzige Sprache, die die größte Zustimmung nicht von den eigenen Erstsprechern erhält, was im

Interview mit Molefe M., ausgerechnet sogar an einer Schule im Bojanala-Distrikt, besonders deutlich wird, indem dieser, wie bereits erwähnt, keine Notwendigkeit sieht, in Setswana weiterhin zu unterrichten, da die Schüler diese Sprache bereits sprechen können.

Derartige Spracheneinstellungen eines Schuldirektors haben besonders bei eher „schwachen" SGBs (siehe Kapitel 6.3) große Auswirkungen auf die zukünftige Gestaltung der Sprachenpolitik. In diesem Fall strebt der Schuldirektor Molefe M., trotz einer relativ homogenen Setswana-Schülerschaft, eine *English-medium school* an. Dabei handelt es sich sicherlich um ein extremes Beispiel, aber ähnliche Spracheneinstellungen sind weit verbreitet, wie viele Kommentare, Interviewäußerungen und auch die eher geringe Zustimmung hinsichtlich einer längeren Verwendung der jeweiligen Erstsprachen als Unterrichtssprache zeigen. Solche ambivalenten Spracheneinstellungen bilden bisweilen ein Paradoxon. Einerseits sehen viele Lehrer zahlreiche soziale und pädagogische Vorteile bei einem Gebrauch der jeweiligen Erstsprache der Schüler und wünschen sich deshalb auch verstärkt die jeweils dominanten Sprachen der Provinz, sobald es aber andererseits die Unterrichtssprache betrifft, ist ein großer Teil der Lehrer gegen dessen Einsatz oder lediglich für eine Bewahrung des derzeitigen status quo. Einige Lehrer sind gegenüber CA sehr offen und positiv eingestellt und sehen darin eine Möglichkeit, Unterricht flexibel zu gestalten, um diesen so weit wie möglich an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Nur wenige Sprachenpolitik-Dokumente ermöglichen auch explizit diese Vorgehensweise. Auch einige Professoren haben eine offene und positive Einstellung gegenüber CA und zeigen Beispiele, wie CA an Universitäten zum Einsatz kommt oder auch allgemein die Bantusprachen eine stärkere Berücksichtigung finden. Gerade die dort beschäftigten Personen betonen immer wieder die Notwendigkeit einer Koordination der Sprachenpolitik an Schulen und HEIs, da nur eine Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Spracheneinstellungen zu einer größeren Verwendung der Bantusprachen führen kann. Dabei ist die grundsätzliche Frage nach dem Wunsch einer Veränderung zu erörtern, dazu besteht nämlich, unabhängig von der Frage der Erfordernis, die Notwendigkeit nicht nur eines politischen, sondern auch und besonders eines gesamtgesellschaftlichen Willens. Dazu ist zukünftig eine offene, informierte, eher pragmatisch und nicht dogmatisch denkende Diskussion, auch gegenüber CA, notwendig. Einige Lehrer betonen in den Kommentaren und Interviews das weitere Zurückdrängen der Bantusprachen, sehen darin sogar die Gefahr eines fundamentalen *language shift* und vergleichen die „Bewahrung" der Bantusprachen mit dem Erhalt des Ökosystems. Diese, auch von Vertretern des LHR-Paradigmas geäußerte Parallele (siehe Kapitel 4.1), ist eine ebenso häufige Spracheneinstellung.

Erkennbar sind auch die sehr positiven Spracheneinstellungen der Afrikaans-Erstsprecher gegenüber ihrer Sprache, so dass im Fragebogen sogar ein Kommentar lautet „Ek is baie lief vir miy taal [Ich mag meine Sprache, Afrikaans, sehr viel]– Afrikaans! Ich liebe Afrikaans!". Diese beispielhafte, sehr positive Spracheneinstellung und der Nexus zur eigenen Identität drücken sich auch im einzigen

Denkmal für eine Sprache in Paarl (siehe Kapitel 5.4) bis heute aus. Viele Lehrer sehen in jener Entwicklung, von einer einst als *kombuistaal* verspotteten Sprache zu einer akademischen Sprache, einen Ansporn für die Bantusprachen, eine vergleichbare Entwicklung zu erreichen.

Abschließend bleibt bzgl. der drei wesentlichen Leitfragen dieser Dissertation, zur Implementierung der Sprachenpolitik an Schulen festzuhalten:

1. Englisch besitzt nach wie vor eine hervorgehobene Stellung, ist also primus inter pares, besonders in der schriftlichen Kommunikation, weniger ausgeprägt in der mündlichen Kommunikation und bei Elterngesprächen. Die durchaus vagen Formulierungen des Artikels 6 der Verfassung und der LiEP finden eine teilweise Implementierung, obwohl es überwiegend bei Elterngesprächen und in der mündlichen Kommunikation Abweichungen zu den Sprachenpolitik-Dokumenten gibt, so sind diese Abweichungen zugleich Ausdruck einer multilingualen Sprachenpolitik, also auch im Sinne der staatlichen Vorgaben. Aktuell gibt es noch viele „bilinguale“ Schulen, aber auch schon viele „multilinguale“ Schulen und durch die legislativen Maßnahmen des *Use of Official Language Act* und des IIAL ist eine zunehmend multilinguale Sprachenpolitik zu erwarten.
2. Die Spracheneinstellungen haben einen wesentlichen, wenn auch kaum zu quantifizierenden Einfluss auf die jeweilige Sprachenpolitik des Mikro-Levels. Besonders gilt dies bei Schuldirektoren für die gesamte Institution, bei Lehrern hingegen auch für ihre jeweiligen Unterrichtsstunden, da diese für die mündliche Kommunikation, eine entsprechende linguistische Kompetenz vorausgesetzt, CA einsetzen können. Sehr negative Spracheneinstellungen gegenüber der eigenen Erstsprache bzw. extrem positive Spracheneinstellungen gegenüber Englisch können zu einer Negierung der eigenen Erstsprache führen. Daher haben Spracheneinstellungen auf dem Mikro-Level, einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. Gerade das mündliche Lehren während der Unterrichtsstunden ist nicht kontrollierbar bzw. sanktionierbar und die Lehrer verfügen dadurch über ein gewisses Maß an Handlungsfreiheit, wobei sie letztlich entscheiden, wie sie diese nutzen. Durch die bestehenden ANA-Prüfungen und anderen Tests besteht diese Handlungsfreiheit in geringerem Umfang in der schriftlichen Kommunikation, was auch die geringere Abweichung von der offiziellen Sprachenpolitik teilweise erklärt.
3. Es findet keine gleichmäßige Umsetzung der Sprachenpolitik im Untersuchungsgebiet und zwischen den Kommunikationsformen statt. Hinsichtlich des Sprachenmanagements bestehen gerade in Limpopo große Defizite, da dort kaum Sprachenpolitik-Dokumente existieren. Die schriftliche Kommunikation weist dabei sowohl bei einem Vergleich der drei Provinzen als auch innerhalb der Provinzen noch die größte Homogenität auf, da dort Englisch und teilweise Afrikaans dominieren. Bei Elterngesprächen überwiegt hingegen nur in Gauteng Englisch, in *North West* dagegen Setswana und in Limpopo je nach Distrikt

verschiedene Bantusprachen. Im gesamten Untersuchungsgebiet wird dabei häufig auch CA angewendet. Auch im Rahmen der mündlichen Kommunikation im Unterricht ist CA sehr weit verbreitet, da nur eine Minderheit gar keine Bantusprachen einsetzt. In Limpopo bestehen bspw. keine Unterschiede bei der Verwendung der Bantusprachen zwischen der *Foundation* und *Intermediate Phase*.

8.2 Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Sprachenpolitik innerhalb des südafrikanischen Bildungssystems wird keineswegs nur durch die nationalen und provinziellen Entscheidungen auf dem Makro- und Meso-Level oder durch die jeweiligen Entscheidungen der Schulen und einzelnen Lehrer auf dem Mikro-Level beeinflusst. Auch wenn dies sicherlich sehr maßgebliche, wenn nicht die wesentlichen Entscheidungsträger sind, so ist das Bildungssystem doch Teil einer Gesellschaft und ein Spiegelbild dessen, kann also nicht isoliert analysiert werden. Insbesondere Kapitel 7.1 und 7.2 zeigen die immense Vielfalt und Heterogenität der gegenwärtigen Herausforderungen des südafrikanischen Bildungssystems sehr deutlich und verorten die Sprachenpolitik in diesem Kontext. Gerade im Hinblick auf die Spracheneinstellungen beklagen die teilnehmenden Lehrer zum einen das mangelnde generelle Interesse der Eltern am schulischen Werdegang ihrer Kinder und zum anderen die oftmals unreflektierten, uninformierten und dadurch fehlerhaften Vorstellungen und Spracheneinstellungen der Eltern, die dazu führen, dass sie ihre Kinder v. a. an *English-medium schools* einschulen lassen. Inwiefern diese Interpretation der Lehrer und auch Schuldirektoren derart homogen und einheitlich gilt, bedarf einer weitergehenden Forschung, da auch einige Lehrer Nachteile in einer derartigen Sprachenpolitik bzw. einem Sprachenmanagement mit Fokus auf Englisch und z. T. Afrikaans für die Eltern sehen und dies demnach auch ein Grund für das mangelhafte bzw. geringe Interesse der Eltern sei (siehe Kapitel 7.2). Wie Kapitel 7.3 zeigt, berücksichtigen diese Aspekte mitunter einige der untersuchten Sprachenpolitik-Dokumente und Informationsaushänge, indem diese einen linguistischen Pluralismus an den Schulen anwenden. Auch einige Schuldirektoren betonen dies in den Interviews. So sollten zukünftige Untersuchungen der Sprachenpolitik an südafrikanischen Schulen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit berücksichtigen, um dadurch deren Vorstellungen gegenüber Bildung und Sprachenpolitik bzw. Spracheneinstellungen zu eruieren. Solch eine systematische Untersuchung könnte daher dazu beitragen, genauer herauszufinden, welche Sprachenpolitik die Eltern präferieren. Eine derartige Untersuchung wird sich auf Grund der vielen in prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen lebenden Kinder und Jugendlichen durchaus sehr schwierig gestalten, da eine nicht unerhebliche Anzahl von Schülern den Erziehungsberechtigten de facto mitunter mehrfach wechselt, obgleich der formalrechtliche Erziehungsberechtigte bestehen bleibt. Dies erschwert eine Datenerhebung erheblich und ist bei zukünftigen Untersuchungen zu berücksichtigen. Auch ethische Überlegungen sind dabei von großer Bedeutung, so sollten bspw. die Befragungen an neutralen

Orten stattfinden, um die Privatsphäre der Probanden zu schützen. Trotz allem ist eine derartige Untersuchung wichtig, um die Beweggründe der Eltern besser zu verstehen, so dass zukünftige Maßnahmen im Rahmen der Möglichkeiten diese Gründe berücksichtigen können.

Da der Ansatz dieser Dissertation einen explorativen Charakter hatte und einen Überblick über die drei untersuchten Provinzen geben sollte, existiert bereits eine umfangreiche Datengrundlage hinsichtlich der Sprachenpolitik-Dokumente (siehe Kapitel 7.3), genauso wie eine Analyse der Spracherwerbsplanung der Schulen in der öffentlichen Wahrnehmung durch die jeweiligen Schullogos (siehe Kapitel 7.3.2). Dennoch wäre es wünschenswert, ähnliche Datenerhebungen und auch eine Befragung von Lehrern hinsichtlich deren Sprachenpraxis in den übrigen sechs, bisher nicht berücksichtigten Provinzen durchzuführen. Dies ermöglicht genauere Erkenntnisse über den gegenwärtigen Stand der Sprachenpolitik, im speziellen zur *covert language policy* (SCHIFFMAN 2006; 1996), für ganz Südafrika zu erhalten. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, die in dieser Dissertation gewonnenen Erkenntnisse besser zu verorten und bspw. im Vergleich zu anderen Bantusprachen oder auch zu anderen eher monolingualen Provinzen, wie *Eastern Cape* oder eher heterogenen Provinzen wie Mpumalanga zu analysieren. Diese explorative Datenerhebung bietet dazu den ersten Schritt, indem sie die vielen und sehr detaillierten Studien und Fallstudien einzelner, weniger Schulen bzw. Distrikte um eine großflächige Datenerhebung ergänzt, die durch weitere explorative Studien fortgesetzt werden sollte. Nur eine flächendeckende Erhebung von Daten zur realen Sprachenpolitik auf dem Mikro-Level ermöglicht dem DBE eventuelle Modifikationen des Bildungssystems und der Sprachenpolitik vorzunehmen. Zukünftige Forschungen können zudem, den in dieser Dissertation begonnenen Gedanken eines multilingualen Fragebogens fortführen und speziell bei einem Eltern-Fragebogen dann die jeweilige Erstsprache verwenden bzw. die Befragung bei vorliegendem Analphabetismus auch mündlich durchführen. Bei Lehrern ist eine Befragung in Englisch, wie im Rahmen dieser Dissertation geschehen, relativ problemlos möglich.

Um das Ausmaß von CA auch aus Sicht der Schüler zu erfassen, helfen ebenfalls Datenerhebungen, wie sie der Autor bspw. bereits in einzelnen Distrikten im Süden Botswanas durchführte (KRETZER 2017). Eine derartige explorative Datenerhebung wäre auch für Südafrika wünschenswert, da bereits Untersuchungen innerhalb einzelner Schulen bzw. die Analyse einzelner Unterrichtsstunden als Fallstudien in sehr detaillierter Weise existieren.

Wie u. a. in Kapitel 7.5 beschrieben, gab es bei komplexeren Fragen leichte Verständnisprobleme der Teilnehmer, so dass diese Erkenntnis bei zukünftigen Befragungen ebenfalls zu berücksichtigen ist, da wahrscheinlich Eltern bzw. Schüler eine noch geringere bzw. gar keine Erfahrung im Umgang mit Fragebögen haben. Im Rahmen dieser Dissertation war eine vollständige Abdeckung aller Distrikte geplant, auch wenn es auf Grund einer teilweise angespannten Sicherheitslage in Limpopo und *North West* nicht überall gelang (siehe Kapitel 1.4), so ist diese nach wie vor anzustreben, um die dortigen Ergebnisse bei einer zukünftigen Analyse zu berücksichtigen. Bei längeren oder größeren Studien

bspw. in einem Forschungsverbund ist dies leichter umsetzbar, da die beschriebenen Sicherheitslagen meist nur über einen relativ kurzen Zeitraum bestehen, so dass zu einem etwas späteren Zeitpunkt eine Datenerhebung möglich ist, vorausgesetzt die Schulen sind durch die Unruhen nicht beeinträchtigt oder zerstört worden. Ebenso ist eine regelmäßige Datenerhebung wünschenswert, da dadurch die Möglichkeit besteht, Veränderungen über einen längeren Zeitraum oder auch nach gezielten politischen Maßnahmen wie bspw. die aktuelle IIAL zu analysieren. Auch die Sprachenpolitik der Schulen kann hinsichtlich der jeweiligen Sprachenpraxis noch differenzierter betrachtet werden, nicht nur während des Unterrichtes und in der Kommunikation mit den Eltern, wie in dieser Dissertation, sondern bspw. auch die Lehrerkommunikation mit Kollegen, der Verwaltung oder auch Gästen der Schule. Parallel dazu können zukünftige Forschungen auch die Sprachenpraxis der Schüler in verschiedenen sozialen Konstellationen untersuchen, sei es in der Kommunikation mit anderen Schülern, Freunden, den Eltern oder auch den Lehrern außerhalb des Unterrichtes. Dies eröffnet einen holistischen Einblick in die Komplexität der Sprachenpolitik an südafrikanischen Schulen und bietet eine Möglichkeit, die Sprachenpraxis in den jeweiligen Schulstunden besser zu verorten, um dadurch zu analysieren, welche ähnlichen oder unterschiedlichen Kommunikationsstrategien Lehrer aber auch Schüler auswählen.

Ein weiterer zukünftiger Forschungsansatz kann auch im Hinblick auf Sprecher von nicht dominanten Bantusprachen im Kontext anderer dominanter Bantusprachen erfolgen oder auch mit einer detaillierten Analyse der Situation von Migranten und Flüchtlingen in Südafrika und die daraus resultierenden Konsequenzen auf die Sprachenpolitik. Gerade diese Forschungsansätze haben, vor dem Hintergrund einer sich beschleunigenden und zunehmenden globalen Migration und Vernetzung, nicht nur eine Relevanz für Südafrika oder die Staaten Afrikas, sondern auch für Europa und die Mehrzahl aller Staaten, so dass ehemals monolinguale Staaten von multilingualen Staaten lernen können bzw. vice versa. Gerade weitere explorative Studien im Rahmen einer Sprachengeographie und Bildungsgeographie liefern die Datengrundlage zu linguistischen Repertoires in bestimmten Gebieten, visualisieren die unterschiedlichen Formen von CA in verschiedenen Unterrichtssituation und dokumentieren die raumbezogenen Besonderheiten. Diese Dissertation kann hier erste Ansätze liefern, wie die Sprachen- und Bildungsgeographie auch bei zukünftigen Fragestellungen und Forschungsansätzen im Spannungsfeld der Sprachenpolitik im Bildungssystem Südafrikas bzw. den Staaten des globalen Südens zu einer adressatenorientierten Bildungspolitik beitragen kann. In diesem Zusammenhang ist auch die während seines Interviews gestellte Frage von Schuldirektor Daniel S. in Gauteng einzuordnen.

„How can you serve the public if you don't use their language?" (Daniel S.).

9 Anhang

Anhang 1: Frageleitbogen 2012

Michael M. Kretzer – Justus-Liebig-University Giessen, Center for international Development and Environmental Research (ZEU), 35390 Giessen, Germany

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Interview guide South Africa

Person:
Institution:
Day/Time:
Place:
Mother-tongue and languages proficient:

Questions:

1. How would you describe the development of the education system in the Post-Apartheid era?
2. What are the main challenges for your institution in the current situation?
3. Do you think the equipment of your institution is sufficient regarding mother-tongue based education or (where and how) do you think some modification is necessary?
4. How would you describe your personal input to the improvement of your institution?
5. In which areas do you see most chances to support your institution and your colleagues?
6. How are you personally involved in the process of employment of teachers in South Africa?
7. How important is the language policy for your institution?
8. Do you think the language policy in your institution correspondents with the aim of multilingualism in the constitution?
9. What are the advantages and disadvantages for mother-tongue based education in your institution?
10. What are your impressions of the current situation of language policy regarding your institution?
11. Is there a necessity for a reform? If yes, in which areas do you see a need for improvement of mother-tongue based education and how can it be done best?
12. How do you deal with translation i.e. scientific (biological) terms into indigenous languages which might be cultural sensitive?

Anhang 2: Forschungserlaubnis North West Province 2013

education
Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noordwes Departement van Onderwys
North West Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Quality Assurance Building
No.: 861 Modiri Molema Drive, Montshiwa
Private Bag X2044,
Mmabatho 2735
Tel.: (018) 397-3011
Fax: (018) 397-3047
e:mail: ephetlhu@nwpg.gov.za

CHIEF DIRECTORATE: QUALITY ASSURANCE

Enq : Godisamang Poti
Tel : 018 397 3016/44
Email : GPoti@nwpg.gov.za

29 OCTOBER 2013

Mr Michael M. Kretzer
Zeughaus

Senckenbergstraße 3

35390 Gießen

Germany

Sir

RE: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

This serves to inform you that permission for Mr Michael M. Kretzer, a Research Assistant at Center for international Development and Environmental Research in Germany to conduct research is herewith granted, subject to the following conditions:

- that it should not interfere with teaching and learning at schools; and
- that the Department will receive a final copy of the research and summary of the research findings be made available.

We wish you all the best in your research study.

.....
Dr MC Teu
Director-WSD

.....
Mr MN Motlhabane
Chief Director- Quality Assurance

Anhang 3: Forschungserlaubnis Gauteng 2014

GAUTENG PROVINCE
Department: Education
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

For administrative use:
Reference no: D2014/343

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	**10 February 2014**
Validity of Research Approval:	**10 February to 3 October 2014**
Name of Researcher:	**Kretzer M.M.A.**
Address of Researcher:	**An der Burg 6**
	Dietzhoelztal
	Germany
	35716
Telephone Number:	**00 492 774 3330 / 00 491 762 985 3576**
Fax Number:	**00 492 774 800 995**
Email address:	**michael.kretzer1@t-online.de**
Research Topic:	**Potentials of the implementation of language policy in the education system of South Africa: Case study of Gauteng, Limpopo and North-West Province**
Number and type of schools:	**EIGHT-FOUR Primary and SEVENTY-NINE Secondary Schools**
District/s/HO	**All GDE districts**

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

Approved
2014/02/11

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Knowledge Management and Research
9th Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001
P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 355 0506
Email: David.Makhado@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpg.gov.za

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1. *The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*
2. *The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.*
3. *A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*
4. *A letter / document that outlines the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.*
5. *The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.*
6. *Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.*
7. *Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.*
8. *Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.*
9. *It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.*
10. *The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.*
11. *The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.*
12. *On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.*
13. *The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.*
14. *Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.*

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards

.....

Dr David Makhado
Director: Education Research and Knowledge Management

DATE: 2014/02/11

Office of the Director: Knowledge Management and Research
9th Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001
P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 355 0506
Email: David.Makhado@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpg.gov.za

Anhang 4: Forschungserlaubnis Limpopo 2015

LIMPOPO
PROVINCIAL GOVERNMENT
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

DEPARTMENT OF
EDUCATION

Enquiries: MC Makola PhD, *Tel No: 015 290 9448 .E-mail:* MakolaMC@edu.limpopo.gov.za

JUSTUS- LIEBIG
UNIVERSITAT GIESSEN
DEPARTMENT OF GEOGRAPHY
35390 GIESSEN,
GERMANY SENCKENBERGSTRASSE 3

MICHAEL M. KRETZER

RE: Request for permission to Conduct Research

1. The above bears reference.
2. The Department wishes to inform you that your request to conduct research has been approved. Topic of the research proposal: **"POTENTIALS OF IMPLEMENTING THE LANGUAGE POLICY AT THE EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF SOUTH AFRICA - CASE STUDY OF GAUTENG, LIMPOPO AND NORTH-WEST PROVINCE"**
3. The following conditions should be considered:

   3.1 The research should not have any financial implications for Limpopo Department of Education.

   3.2 Arrangements should be made with the Circuit Office and the schools concerned.

   3.3 The conduct of research should not anyhow disrupt the academic programs at the schools.

   3.4 The research should not be conducted during the time of Examinations especially the fourth term.

   3.5 During the study, applicable research ethics should be adhered to; in particular the principle of voluntary participation (the people involved should be respected).

Cnr. 113 Biccard & 24 Excelsior Street, POLOKWANE, 0700, Private Bag X9489, POLOKWANE, 0700
Tel: 015 290 7600, Fax: 015 297 6920/4220/4494

The heartland of southern Africa - development is about people!

3.6 Upon completion of research study, the researcher shall share the final product of the research with the Department.

4. Furthermore, you are expected to produce this letter at Schools/ Offices where you intend conducting your research as an evidence that you are permitted to conduct the research.
5. The department appreciates the contribution that you wish to make and wishes you success in your investigation.

Best wishes.

08/04/2015

Mashaba KM **Date**

Acting Head of Department.

Anhang 6: Informed Consent Form Gauteng 2014

Department of Geography Giessen

Consent Form

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"

"Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa"

"Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika"

"Okungenzeka uma wenza njengokunqunyiweyo imigomo yezilimi kundlela yokufundisa kuRiphabhiliki yaseNingizimu Afrika"

This research is being conducted by ***Michael M. Kretzer*** under the supervision of ***Prof. Dr. A. Dittmann***, in the Department of Geography at Justus-Liebig-University in Giessen, Germany.

Name (please print clearly): _____

1. I understand that I will be participating in the study called "*Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa*". I understand that this means that I will be asked to fill in a questionnaire.

2. I understand that my participation in this study is voluntary and I may withdraw at any time.
   I understand that every effort will be made to maintain the confidentiality of the data now and in the future. The data may also be published in professional journals or presented at scientific conferences, but any such presentations will be of general findings and will never breach individual confidentiality. Should you be interested, you are entitled to a copy of the findings.

3. I am aware that if I have any questions, concerns, or complaints, I may contact Michael M. Kretzer; Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de; Prof. Dr. A. Dittmann; Andreas.Dittmann@geogr.uni-giessen.de.

I have read the above statements and freely consent to participate in this research:

Signature: _____ Date: _____

Anhang 5: Informed Consent Form North West 2013

Department of Geography Giessen

Consent Form

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"

"Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa"

"Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika"

This research is being conducted by ***Michael M. Kretzer*** under the supervision of ***Prof. Dr. A. Dittmann***, in the Department of Geography at Justus-Liebig-University in Giessen, Germany.

Name (please print clearly): _____

1. I understand that I will be participating in the study called "*Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa*". I understand that this means that I will be asked to fill in a questionnaire.

2. I understand that my participation in this study is voluntary and I may withdraw at any time.
   I understand that every effort will be made to maintain the confidentiality of the data now and in the future. The data may also be published in professional journals or presented at scientific conferences, but any such presentations will be of general findings and will never breach individual confidentiality. Should you be interested, you are entitled to a copy of the findings.

3. I am aware that if I have any questions, concerns, or complaints, I may contact Michael M. Kretzer; Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de; Prof. Dr. A. Dittmann; Andreas.Dittmann@geogr.uni-giessen.de.

I have read the above statements and freely consent to participate in this research:

Signature: _____ Date: _____

Consent Form

"Dikgonagalo tša tšhomišo ya Pholisi ya Malema Peakanyong ya Thuto ka Repabliking ya Afrika-Borwa"

"Vukoteki byo tirhisa Pholisi ya Ririmi eka Sisiteme ya Dyondzo eRiphabliki ra Afrika-Dzonga"

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"

"Khonadzeo ya u shumisa Pholisi ya Luambo kha zwa pfunzo kha Riphabuḽiki ya Afrika Tshipembe"

This research is being conducted by ***Michael M. Kretzer*** under the supervision of ***Prof. Dr. A. Dittmann***, in the Department of Geography at Justus-Liebig-University in Giessen, Germany.

Name (please print clearly): _____

1. I understand that I will be participating in the study called "*Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa*". I understand that this means that I will be asked to fill in a questionnaire.

2. I understand that my participation in this study is voluntary and I may withdraw at any time.
   I understand that every effort will be made to maintain the confidentiality of the data now and in the future. The data may also be published in professional journals or presented at scientific conferences, but any such presentations will be of general findings and will never breach individual confidentiality. Should you be interested, you are entitled to a copy of the findings.

3. I am aware that if I have any questions, concerns, or complaints, I may contact Michael M. Kretzer; Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de; Prof. Dr. A. Dittmann; Andreas.Dittmann@geogr.uni-giessen.de.

I have read the above statements and freely consent to participate in this research:

Signature: _____ Date: _____

Department of Geography Giessen

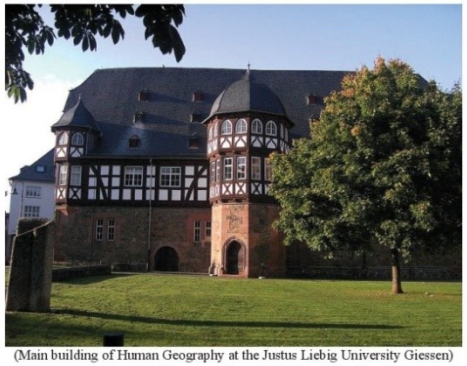
Zentrum für internationale Entwicklungs– und Umweltforschung / Center for international Development and Environmental Research

Michael M. Kretzer

"Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa"

"Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika"

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"



(Main building of Human Geography at the Justus Liebig University Giessen)

(Survey between June – September 2013 in North-West Province)

PhD Student Department of Geography Senckenbergstrasse 1 35390 Giessen Germany Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de	Research Assistant Center for international Development and Environmental Research (ZEU) Senckenbergstrasse 3 35390 Giessen, Germany Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Maikemisetso a puo mo Aferika Borwa

Leina la me ke Michael Kretzer mme ke moithuti wa lokwalo la filosofi ya bongaka mo lefapheng la Thutafatshe kwa Unibesithing ya Justus Liebig, Giessen mo Jeremane. Setlhogo sa dipatlisiso tsa me ke "Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa – Tlhaloso e e tletseng ya diporofensi tsa Gauteng, Limpopo le Bokone-Bophirima." Lenaane la dipotso le bopilwe ke dikarolo di le tharo tse dikgolo: 1. Dithulaganyo kakaretso gammogo le dikgwetlho mo mafaratlhatlheng a thuto mo Afrika Borwa. II. Maikemisetso a puo mo dikolong, III. Dipotso tsa sebele. Go efoga tshekamelo ya phetolelo,lenaane la dipotso le ya go neelwa fela ka puo ya sejatlhapi.

Go araba dipotso go tsaa metsotso e ka nna -20. Tshedimosetso e e amogetsweng e ya go tsewa jaaka ya sephiri mme e ya go dirisediwa fela dithuto tsa me tsa lokwalo la filoosofi ya bongaka,go ya ka ditumallano tsa melao e e gagametseng ya kwa Jeremane malebana le tshireletso ya tshedimosetso ya sephiri. Ditshwetso tse di tswang mo tshedimosetsong go ya kwa dikolong tsa thuto e lenngwe kgotsa go ya kwa morutabaneng mongwe le mongwe ga e kgonege.

Ke lebogela seabe sa lona mo tirong ya me ya dipatlisiso. Ka boithapo ba lona le go nna le seabe le sa ikitsese maina a lona,ke ya go kgona go bona dipholo tsa me tse di matshwanedi. Malebana le tshedimosetso e nngwe,dipotso kgotsa dipholo,se okaoke go golagana le nna mo michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Taalbeleid in Republiek van Suid-Afrika

My naam is Michael Kretzer en ek is 'n doktorale student verbonde aan die Departement Aardrykskunde aan die Justus-Liebig Universiteit in Giessen, Duitsland. My navorsingsonderwerp is: "Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika – 'n Gevallestudie van Gauteng, Limpopo en Noordwes". Die vraelys bestaan uit drie hoof afdelings: I. Algemene raamwerk en uitdagings van die onderwyssisteem in Suid-Afrika, II. Taalbeleid in skole, III. Persoonlik vrae. Die vraelys word slegs in Engels voorsien om moontlike vertalingsvooroordele uit te skakel.

Die beantwoording van al die vrae neem ongeveer 20 minute. Die inligting wat daarmee ingesamel word is vertroulik en dien uitsluitlik die akademiese doeleindes van my doktorale studie in ooreenstemming met streng Duitse regulasies rakende inligtingsprivaatheid. Die verskaffing van gevolgtrekkings aan enkele skole of individuele opvoeders is derhalwe onmoontlik.

Dankie vir u deelname in my opname. Met u vrywillige en anonieme deelname kan ek die geskikte resultate oplewer. Vir meer inligting, vrae of resultate kontak my gerus by michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Language Policy in South Africa

My name is Michael Kretzer and I'm a PhD student at the Department of Geography at the Justus Liebig University of Giessen, Germany. My research topic is "Potentials of Implementing the Language Policy at the education system in the Republic of South Africa - Case study of Gauteng, Limpopo and North-West Province". The questionnaire consists of three main parts: I. General settings and challenges of the education system in South Africa, II. Language policy at schools, III. Personal questions. To avoid translation bias the questionnaire will only be provided in English.
Answering all questions takes approximately 20 minutes. The received data will be used confidentially only for my PhD studies in agreement with the strict German regulations for protection of data privacy. Conclusions from the data to single schools or individual educators are not possible.
Thank you for participating and completing my survey. With your voluntary and anonymous participation I will be able to get appropriate results. For further information, questions or results don't hesitate to contact me at michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Guidelines for filling out the questionnaire

Please indicate with a clear cross (☒) and to correct your answer please indicate also clear (■) and indicate again clear your correct answer like above mentioned. Thank you very much.

I. General settings and challenges of the education system in South Africa

I. 1 How often are YOU confronted with language related issues at your school?

☐ Never ☐ 2 - 3 times a week ☐ Several times in every lesson

☐ Once in a while ☐ Daily

☐ Once in a week ☐ Every lesson

I. 2 Please give your average class size?

☐

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

I. 3 Can YOU describe your overall satisfaction with your work (teaching conditions: equipment, discipline, learner success, etc.) at your school?

☐ Very dissatisfied ☐ Neither … Nor ☐ Very satisfied

☐ Dissatisfied ☐ Satisfied ☐ Don't know

I. 4 From your experience, what are major challenges at your school?
Please indicate for ALL statements

	1 Strongly Disagree	2 Disagree	3 Not sure	4 Agree	5 Strongly Agree
Lack of school materials					
Quality of school materials					
Language of instruction					
Teacher absenteeism					
Violence					
Drugs and alcohol					
Sexual abuse					
General lack of discipline					
Late coming					
Teacher – learner ratio					
Satanism and witchcraft					
Change of the curriculum (OBE to CAPS)					
Regular changes of the Curricula					
Switch between foundation and intermediate phase					
Lack of parental involvement					
Multilingualism					
Non-English migrant children					
Overcrowded schools					
General inadequate buildings or sanitation					
Other (Specify):					

I. 5 How many days were YOU absent last month?

☐ None ☐ 3 - 4 ☐ 7 - 10 ☐ Don't know

☐ 1 - 2 ☐ 5 - 6 ☐ more than 10

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. Language policy at schools

The following questions entail all official languages. These are listed alphabetically.

II. 1 Which language(s) do YOU prefer to use at home/in public/at your workplace?
MULTIPLE answers possible and mark **ALL** that applies for you

	Home	Public	Workplace
Afrikaans			
English			
IsiNdebele			
IsiXhosa			
IsiZulu			
Sepedi			
Sesotho			
Siswati			
Setswana			
Tshivenda			
Xitsonga			
Other (Specify):			

II. 2 Which of the following official languages do YOU speak and to which degree do you speak them?
Please indicate for **ALL** languages

	1 Not at all	2 A few words	3 Some	4 Good	5 Perfect
Afrikaans					
English					
IsiNdebele					
IsiXhosa					
IsiZulu					
Sepedi					
Sesotho					
Siswati					
Setswana					
Tshivenda					
Xitsonga					
Other (Specify):					

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. 3 What are the general languages of instruction at your school and which other languages are taught as a subject?
MULTIPLE answers possible

	Language of Instruction	Subject
Afrikaans		
English		
IsiNdebele		
IsiXhosa		
IsiZulu		
Sepedi		
Sesotho		
Siswati		
Setswana		
Tshivenda		
Xitsonga		
Other (Specify):		

II. 4 For which of the official languages do YOU wish for a more intensive or less intensive use during teaching at your class?
Please indicate for **ALL** languages

	1 much less	2 less	3 same as now	4 more	5 much more	6 don't mind
Afrikaans						
English						
IsiNdebele						
IsiXhosa						
IsiZulu						
Sepedi						
Sesotho						
Siswati						
Setswana						
Tshivenda						
Xitsonga						
Other (Specify):						

II. 5 Until which grade (including) do YOU think should the home language of the learners be the medium of instruction?

☐ None ☐ 3 ☐ 6 ☐ 9 ☐ 12

☐ 1 ☐ 4 ☐ 7 ☐ 10 ☐ No preference

☐ 2 ☐ 5 ☐ 8 ☐ 11

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. 6 What do <u>YOU</u> think are the ADVANTAGES of using African Languages at <u>your</u> school?
Please indicate for **ALL** statements

	1 Strongly Disagree	2 Disagree	3 Not sure	4 Agree	5 Strongly Agree
It's easier for the learners to grasp main concepts					
Learners should be instructed in the home language entirely during primary school. That makes it easier for students to later learn additional languages properly					
The use of an African Language strengthens the self-confidence of learners					
The same language is used at home and at school					
Parental involvement increases through the use of African Languages					
The learners' progress is better					
Learners can express themselves in more detail					
Learners do not have to translate to their home language					
Other (Specify):					

II. 7 What do <u>YOU</u> think are the CHALLENGES of using African Languages at <u>your</u> school?
Please indicate for **ALL** statements

	1 Strongly Disagree	2 Disagree	3 Not sure	4 Agree	5 Strongly Agree
Ensure sufficient competence in English for university or work life					
Lack of appropriate textbooks					
High percentage of migrant children					
Heterogeneous classes with no major African language					
Lack of well-trained educators					
Change of language of instruction after foundation phase					
No or less use of home language(s) in public and at workplaces					
Lack of appropriate terminology in African Languages, for example in technology, etc.					
Other (Specify):					

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. 8 How often do <u>YOU</u> communicate ORALLY during a lesson with the learners in …?
Please indicate for **ALL** languages

	1 Never	2 Sometimes	3 Regularly	4 Often	5 All the time
Afrikaans					
English					
IsiNdebele					
IsiXhosa					
IsiZulu					
Sepedi					
Sesotho					
Siswati					
Setswana					
Tshivenda					
Xitsonga					
Other (Specify):					

II. 9 How often do <u>YOU</u> use one of the following languages as a WRITTEN language (for example at the blackboard)?
Please indicate for **ALL** languages

	1 Never	2 Sometimes	3 Regularly	4 Often	5 All the time
Afrikaans					
English					
IsiNdebele					
IsiXhosa					
IsiZulu					
Sepedi					
Sesotho					
Siswati					
Setswana					
Tshivenda					
Xitsonga					
Other (Specify):					

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. 10 How often do YOU use the following languages for the communication with the learner's parents?
Please indicate for **ALL** languages

	1 Never	2 Sometimes	3 Regularly	4 Often	5 All the time
Afrikaans					
English					
IsiNdebele					
IsiXhosa					
IsiZulu					
Sepedi					
Sesotho					
Siswati					
Setswana					
Tshivenda					
Xitsonga					
Other (Specify):					

II. 11 Are there learners in your classes who speak a language YOU don't understand?

☐ Yes (Continue with II. 12) ☐ No (Continue with II. 14)
☐ Don't know (Continue with II. 14)

II. 12 What languages do these learners speak?
MULTIPLE answers possible

☐ Afrikaans ☐ Sesotho ☐ French
☐ isiNdebele ☐ Setswana ☐ Portuguese
☐ isiXhosa ☐ Siswati ☐ Other African language
☐ isiZulu ☐ Tshivenda ☐ Other (Specify):
☐ Sepedi ☐ Xitsonga ☐ Don't know

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

II. 13) What solutions do YOU use to help these learners?

	Yes	No
Extra support after normal lesson		
Ask other colleagues to help		
Speak with principal		
Work with other learners as translators/interpreters		
Involve Department of Basic Education		
Involve other institutions		
Other (Specify):		

II. 14 To which of the following statements do YOU AGREE or DISAGREE?

	1 Strongly disagree	2 Disagree	3 Agree	4 Strongly agree
English opens the world for learners				
African languages must be fully developed first before the use at school				
English is the language of economy				
The use of African languages strengthens the identity of the learners				
Afrikaans is a language of oppression				
English is a colonial language				
Multilingualism is a burden for schools				
The use of African languages strengthens the self-confidence of the learners				
English is an imperialist language				
To learn in a African language helps the learner to understand the content better				
The use of Afrikaans is no longer necessary for the learners				
Learners feel more comfortable when using their Home Language				
White learners should speak one African language fluently				
English as the only language of instruction is the only way to operate at schools				
The use of African languages is a sign of being liberated from colonialism				
The government should group learners in schools according to their languages				
African Languages can't be used in intermediate phase or onwards				
The terminology of African Languages is not sufficient (for example in technology)				

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

III. PERSONAL QUESTIONS

III. 1 What is your sex?

☐ Male ☐ Female

III. 2 What is your age?

☐ 20 - 29 ☐ 40 - 49 ☐ above 60

☐ 30 - 39 ☐ 50 - 59

III. 3 For how many years have YOU been working as a teacher?

☐ 1 - 2 ☐ 6 - 10 ☐ 21 - 30

☐ 3 - 5 ☐ 11 - 20 ☐ more than 30

III. 4 At how many schools have YOU worked so far?

☐ 1 ☐ 3 ☐ 5

☐ 2 ☐ 4 ☐ 6 or more

III. 5 For how many years have YOU been working at your current school?

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

III. 6 In which of the following Phases are YOU working as an educator?
MULTIPLE answers possible

☐ Foundation Phase ☐ Intermediate Phase

☐ Senior Phase ☐ FET Band

III. 7 Which subjects are YOU teaching?
MULTIPLE answers possible

☐ Home Language ☐ Life Skills

☐ First Additional Language ☐ Natural Science and Technology

☐ Second Additional Language ☐ Mathematics

☐ Social Science ☐ Creative Arts

☐ Economic and Management Sciences ☐ Life Orientation

☐ Natural Science ☐ Technology

III. 8 What is your highest educational achievement?

☐ Bachelor of Education (BEd.) ☐ Postgraduate Certificate in Education (PGCE)

☐ Advanced Diploma in Teaching ☐ Foreign Certificate

☐ Other (Specify):

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

III. 9 Which of the following languages do <u>YOU</u> speak?
MULTIPLE answers possible

☐ Afrikaans	☐ isiZulu	☐ Siswati
☐ English	☐ Sepedi	☐ Tshivenda
☐ isiNdebele	☐ Sesotho	☐ Xitsonga
☐ isiXhosa	☐ Setswana	☐ Other (Specify):

III: 10 Please give your home language and the languages of your parents?

Please write <u>YOUR</u> home language in the box

and your <u>PARENTS</u> languages in the boxes

III. 11 Where were <u>YOU</u> born?

☐ Eastern Cape	☐ Northern Cape
☐ Free State	☐ North-West
☐ Gauteng	☐ Western Cape
☐ Kwazulu-Natal	☐ Neighbouring Country
☐ Limpopo	☐ Other African country
☐ Mpumalanga	☐ Overseas

III. 12 To which population group do <u>YOU</u> feel you belong to?

☐ Asian ☐ Black ☐ Coloured ☐ White

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Comments or other things <u>YOU</u> want to add to this questionnaire:

Thank you very much for spending your time and input you provide to my survey.

Baie dankie vir jou tyd, moeite en ondersteuning gedurende my opname.

Ke leboga go menagane malebana le nako gammogo le ditlhagiso tsa gago mo dipatlisisong tsa me.

Department of Geography Giessen

Zentrum für internationale Entwicklungs- und Umweltforschung / Center for international Development and Environmental Research

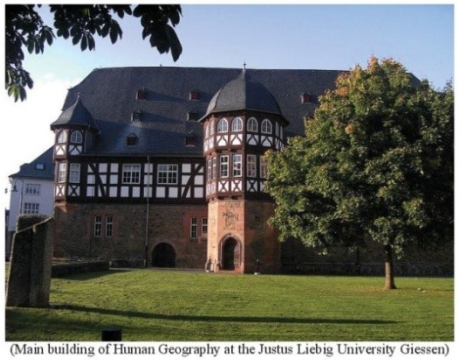
Michael M. Kretzer

"Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa"

"Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika"

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"

"Okungenzeka uma wenza njengokunqunyiweyo imigomo yezilimi kundlela yokufundisa kuRiphabhiliki yaseNingizimu Afrika"



(Main building of Human Geography at the Justus Liebig University Giessen)

(Survey between June – September 2014 in Gauteng Province)

PhD Student
Department of Geography
Senckenbergstrasse 1
35390 Giessen, Germany
Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de

Research Assistant
Center for international Development and Environmental Research (ZEU)
Senckenbergstrasse 3
35390 Giessen, Germany

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Maikemisetso a puo mo Aferika Borwa

Leina la me ke Michael Kretzer mme ke moithuti wa lokwalo la filosofi ya bongaka mo lefapheng la Thutafatshe kwa Unibesithing ya Justus Liebig, Giessen mo Jeremane. Setlhogo sa dipatlisiso tsa me ke "Kgono ya go tsenngwa tirisong ga maikemisetso a puo mo mafaratlhatlheng a thuto mo Repaboliking ya Aferika Borwa – Tlhaloso e e tletseng ya diporofensi tsa Gauteng, Limpopo le Bokone-Bophirima." Lenaane la dipotso le bopilwe ke dikarolo di le tharo tse dikgolo: 1. Dithulaganyo kakaretso gammogo le dikgwetlho mo mafaratlhatlheng a thuto mo Afrika Borwa. II. Maikemisetso a puo mo dikolong, III. Dipotso tsa sebele. Go efoga tshekamelo ya phetolelo,lenaane la dipotso le ya go neelwa fela ka puo ya sejatlhapi.

Go araba dipotso go tsaa metsotso e ka nna -20. Tshedimosetso e e amogetsweng e ya go tsewa jaaka ya sephiri mme e ya go dirisediwa fela dithuto tsa me tsa lokwalo la filoosofi ya bongaka,go ya ka ditumallano tsa melao e e gagametseng ya kwa Jeremane malebana le tshireletso ya tshedimosetso ya sephiri. Ditshwetso tse di tswang mo tshedimosetsong go ya kwa dikolong tsa thuto e lenngwe kgotsa go ya kwa morutabaneng mongwe le mongwe ga e kgonege.

Ke lebogela seabe sa lona mo tirong ya me ya dipatlisiso. Ka boithapo ba lona le go nna le seabe le sa ikitsese maina a lona,ke ya go kgona go bona dipholo tsa me tse di matshwanedi. Malebana le tshedimosetso e nngwe,dipotso kgotsa dipholo,se okaoke go golagana le nna mo michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Taalbeleid in Republiek van Suid-Afrika

My naam is Michael Kretzer en ek is 'n doktorale student verbonde aan die Departement Aardrykskunde aan die Justus-Liebig Universiteit in Giessen, Duitsland. My navorsingsonderwerp is: "Die Potensiaal vir die Implementering van die Taalbeleid in die Onderwyssisteem van die Republiek van Suid-Afrika – 'n Gevallestudie van Gauteng, Limpopo en Noordwes". Die vraelys bestaan uit drie hoof afdelings: I. Algemene raamwerk en uitdagings van die onderwyssisteem in Suid-Afrika, II. Taalbeleid in skole, III. Persoonlik vrae. Die vraelys word slegs in Engels voorsien om moontlike vertalingsvooroordele uit te skakel.

Die beantwoording van al die vrae neem ongeveer 20 minute. Die inligting wat daarmee ingesamel word is vertroulik en dien uitsluitlik die akademiese doeleindes van my doktorale studie in ooreenstemming met streng Duitse regulasies rakende inligtingsprivaatheid. Die verskaffing van gevolgtrekkings aan enkele skole of individuele opvoeders is derhalwe onmoontlik.

Dankie vir u deelname in my opname. Met u vrywillige en anonieme deelname kan ek die geskikte resultate oplewer. Vir meer inligting, vrae of resultate kontak my gerus by michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Language Policy in South Africa

My name is Michael Kretzer and I'm a PhD student at the Department of Geography at the Justus Liebig University of Giessen, Germany. My research topic is "Potentials of Implementing the Language Policy at the education system in the Republic of South Africa - Case study of Gauteng, Limpopo and North-West Province". The questionnaire consists of three main parts: I. General settings and challenges of the education system in South Africa, II. Language policy at schools, III. Personal questions. To avoid translation bias the questionnaire will only be provided in English.

Answering all questions takes approximately 20 minutes. The received data will be used confidentially only for my PhD studies in agreement with the strict German regulations for protection of data privacy. Conclusions from the data to single schools or individual educators are not possible.

Thank you for participating and completing my survey. With your voluntary and anonymous participation I will be able to get appropriate results. For further information, questions or results don't hesitate to contact me at michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Umgomo wolimi eNingizimu Afrika

Igama lami ngingu- Michael Kretzer ngingumfundi ngenza iziqu zobudokotela kuMnyango woMumo woMhlaba eyunivesithi i- Justus Liebig e-Giessen, yaseJalimane. Ucwaningo lwami isihloko salo sithi "Okungenzeka uma wenza njengokunqunyiweyo imigomo yezilimi kundlela yokufundisa kuRiphabhiliki yaseNingizimu Afrika – Isifundo sokuthola ulwazi oluthile saseGauteng, nesaseLimpopo kanye nesaseNorth-West Province". Uhla lwemibuzo yami luyizigaba ezintathu: I. Ukusetshenziswa koMgomo woLimi kanye nezinkinga zenkambiso yezeMfundo eNingizimu Afrika. II. Imigomo yokufundisa ulimi ezikolweni, III. Imibuzo eqondene nomuntu uqobo. Ukugwema ukuhunyushwa kohlelo lwemibuzo evuna abathile, imibuzo izoba kuphela ngesiNgisi.

Ukuphendula yonke imibuzo kungathatha okungenani ama-20 emizuzu. Ulwazi olutholiwe luyofundwa kuphela abafundi ngemvume yamaJalimane futhi luyoba ngoluvikelekile. Isiphetho kulwazi olutholakele ezikolweni ezahlukene noma kothisha abathile akulula ukuvikeleka.

Siyabonga ukubamba kwakho iqhaza kulolu cwaningo. Ngokuzikhandla ngokunikela kanye nokubamba iqhaza ngokungazisho ukuthi ungubani ngizokwazi ukuthola imiphumela efanele. Uma ufuna ukwazi ngolwazi, nokubuza ngolwazi onikele ngalo, ungangabazi ukuxhumana name kule-imeyili elandelayo: michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Guidelines for filling out the questionnaire

Please indicate with a clear cross (☒) and to correct your answer please indicate also clear (■) and indicate again clear your correct answer like above mentioned. Thank you very much.

I. General settings and challenges of the education system in South Africa

I. 1 How often are YOU confronted with language related issues at your school?

☐ Never ☐ 2 - 3 times a week ☐ Several times in every lesson

☐ Once in a while ☐ Daily

☐ Once in a week ☐ Every lesson

I. 2 Please give your average class size?

I. 3 Can YOU describe your overall satisfaction with your work (teaching conditions: equipment, discipline, learner success, etc.) at your school?

☐ Very dissatisfied ☐ Neither … Nor ☐ Very satisfied

☐ Dissatisfied ☐ Satisfied ☐ Don't know

Department of Geography Giessen

ZEU

Zentrum für internationale Entwicklungs- und Umweltforschung / Center for international Development and Environmental Research

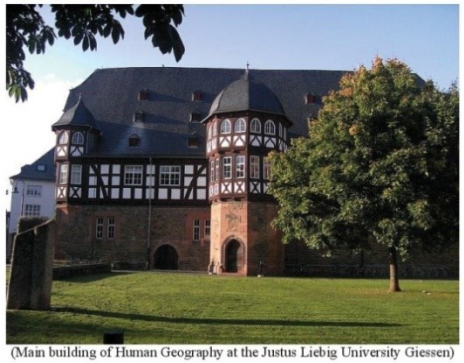
Michael M. Kretzer

"Dikgonagalo tša tšhomišo ya Pholisi ya Maleme Peakanyong ya Thuto ka Repabliking ya Afrika-Borwa"

"Vukoteki byo tirhisa Pholisi ya Ririmi eka Sisiteme ya Dyondzo eRiphabliki ra Afrika-Dzonga"

"Potentials of Implementing the Language Policy at the Education System in the Republic of South Africa"

"Khonadzeo ya u shumisa Phoḽisi ya Luambo kha zwa pfunzo kha Riphabuḽiki ya Afrika Tshipembe"



(Main building of Human Geography at the Justus Liebig University Giessen)

(Survey between June – September 2015 in Limpopo Province)

PhD Student
Department of Geography
Senckenbergstrasse 1
35390 Giessen, Germany
Michael.M.Kretzer@zeu.uni-giessen.de

Research Assistant
Center for international Development and Environmental Research (ZEU)
Senckenbergstrasse 3
35390 Giessen, Germany

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Pholisi ya Maleme ka Afrika-Borwa

Ke nna Michael Kretzer. Ke moithuti wa PhD Kgorong ya Thutafase Yunibesithing ya Justus Liebig ya Giessen, Germany. Hlogo ya dinyakišišo tša ka ke "Dikgonagalo tša tšhomišo ya Pholisi ya Maleme Peakanyong ya Thuto ka Repabliking ya Afrika-Borwa – dinyakišišo tše di dirwago ka go senka profense ya Gauteng, ya Limpopo le ya Leboabodikela." Lenaneopotšološišo le le lego mo le na le dikarolokgolo tše tharo: I. Tikologo le ditlhohlo ka kakaretšo tša peakanyo ya thuto ka Afrika-Borwa, II. Pholisi ya maleme dikolong, III. Dipotšišo malebana le wena. Go efoga go sekama ka phetholelo, lenaneopotšološišo le le tla ba ka Seisimane fela.

Go araba dipotšišo ka moka go tšea metsotso ye e ka bago 20. Dintlha tše o re fago tšona di tla šomišwa sephiring go dithuto tša ka tša PhD fela, go ya ka melawana ye e latelwago thwii ya Germany ya go šireletša bophiri bja dintlha tše di filwego. Go ka se kgonagale gore sekolo se se itšego goba morutiši yo a itšego a hwetše diphetho tše di hweditšwego dintlheng tše.

Ke a go leboga ge o kgathile tema o bile o tladitše foromo ya tekolo ye. Bokgathatema bja gago ka boithaopo le go se itsebagatše go tla dira gore ke hwetše dipoelo tša maleba. Ge o nyaka tshedimošo ya go feta ye, o na le dipotšišo goba o nyaka dipoelo se dikadike go ikgokaganya le nna mo go michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Pholisi ya Ririmi eAfrika-Dzonga

Vito ra mina ndzi Michael Kretzer naswona ndzi xichudeni xa PhD eka Ndzawulo ya Matimu eJustus Liebig University of Giessen, eJarimani. Nhlokomhaka ya vulavisisi bya mina i "Vukoteki byo tirhisa Pholisi ya Ririmi eka Sisiteme ya Dyondzo eRiphabliki ra Afrika-Dzonga – Nkanelo wa Swifundzankulu swa Gauteng, Limpopo na North-West ". Nongoloko wa swivutiso wu avanyisiwile hi swiphemunkulu swinharhu: I. Leswi tivekaka na mitlhontlho ya Sisiteme ya Dyondzo eAfrika-Dzonga, II. Pholisi ya Ririmi eswikolweni, III. Swivutiso swa xiviri. Ku endlela ku papalata vuhundzuluxi bya mboyamelatlhelorin'we, nongoloko wa swivutiso wu ta va hi Xinghezi ntsena.

Ku hlamuriwa ka swivutiso hinkwaswo swi teka kwalomu ka 20 wa timinete. Data leyi nga ta amukeriwa yi ta tirhiseriwa exihundleni ntsena eka tidyondzo ta mina ta PhD ku ya hi ntwanano wa rilondzo wa Xijarimani wa swinawana swa nsirhelelo wa xihundla xa data. Swiheri swo huma eka data ya swikolo haxin'we kumbe vadyondzisi haun'we a swi koteki.

Ndza ku khensa swinene ku va u va na xiave no tata ndzavisiso wa mina. Hikwalaho ka vutinyiketi bya wena no va mavito ya wena ya nga tiveki ndzi ta kota ku kuma vuyelo lebyi faneleke. Loko u lava vuxokoxoko byo tala, u ri na swivutiso kumbe u lava vuyelo, u nga kanakani ku tihlanganisa na mina eka michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Language Policy in South Africa

My name is Michael Kretzer and I'm a PhD student at the Department of Geography at the Justus Liebig University of Giessen, Germany. My research topic is "Potentials of Implementing the Language Policy at the education system in the Republic of South Africa - Case study of Gauteng, Limpopo and North-West Province". The questionnaire consists of three main parts: I. General settings and challenges of the education system in South Africa, II. Language policy at schools, III. Personal questions. To avoid translation bias the questionnaire will only be provided in English.

Answering all questions takes approximately 20 minutes. The received data will be used confidentially only for my PhD studies in agreement with the strict German regulations for protection of data privacy. Conclusions from the data to single schools or individual educators are not possible.

Thank you for participating and completing my survey. With your voluntary and anonymous participation I will be able to get appropriate results. For further information, questions or results don't hesitate to contact me at michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

Pholisi ya Luambo Afrika Tshipembe

Dzina langa ndi Michael Kretzer, ndi mutshudeni wa PhD kha Muhasho wa zwa Ḓivhashango ngei Justus Liebig Yunivesithi ya Giessen, Germany. Ṱhoho ya thodisiso yanga ndi " Khonadzeo ya u shumisa Pholisi ya Luambo kha zwa pfunzo kha Riphabuliki ya Afrika Tshipembe". Kweshenee/mbudzisavhathu dzo khethekanywa dza bva zwipida zwiraru: I. Mbekanyo nyangaredzi khathihi na khaedu dza kutshimbidzele kwa pfunzo Afrika Tshipembe, II. Pholisi ya luambo zwikoloni, III. Mbudziso dza vhuṋe. U shavha u pindulela zwi si zwone khweshenee/mbudzisavhathu i ḓo ṋekedzwa fhedzi nga Tshiisimane.

U fhindula mbudziso dzothe zwi anganyelwa u dzhia menethe dza fumbili (20). Mafhungo ane a ḓo ṱanganedzwa a ḓo shumiswa sa a ndeme nahone lwa tshiphirini kha ngudo dzanga dza PhD fhedzi nga thendelano ya milayo ya German ya tsireledzo ya tshiphiri tsha mafhungo. Mawanwa a mafhungo ane a ḓo vha o wanala kha tshikolo tshithihi kana mugudisi muthihi ndi ane a sa ḓo ṱanganedzwa.

Ri khou livhuwa vho kona u dzhenelela khathihi na u ḓadza savei yanga. U ḓiṋekedzela havho u dzhenelela vha songo ḓibula uri ndi vhone vho nnyi zwi ḓo nthusa u kona u wana mvelelo dzone dzone. U wana maṅwe mafhungo, mbudziso kana mvelelo vha so ngo tata u nkwama kha michael.m.kretzer@zeu.uni-giessen.de.

No:

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN

Guidelines for filling out the questionnaire

Please indicate with a clear cross (☒) and to correct your answer please indicate also clear (■) and indicate again clear your correct answer like above mentioned. Thank you very much.

I. General settings and challenges of the education system in South Africa

I. 1 How often are YOU confronted with language related issues at your school?

☐ Never ☐ 2 - 3 times a week ☐ Several times in every lesson

☐ Once in a while ☐ Daily

☐ Once in a week ☐ Every lesson

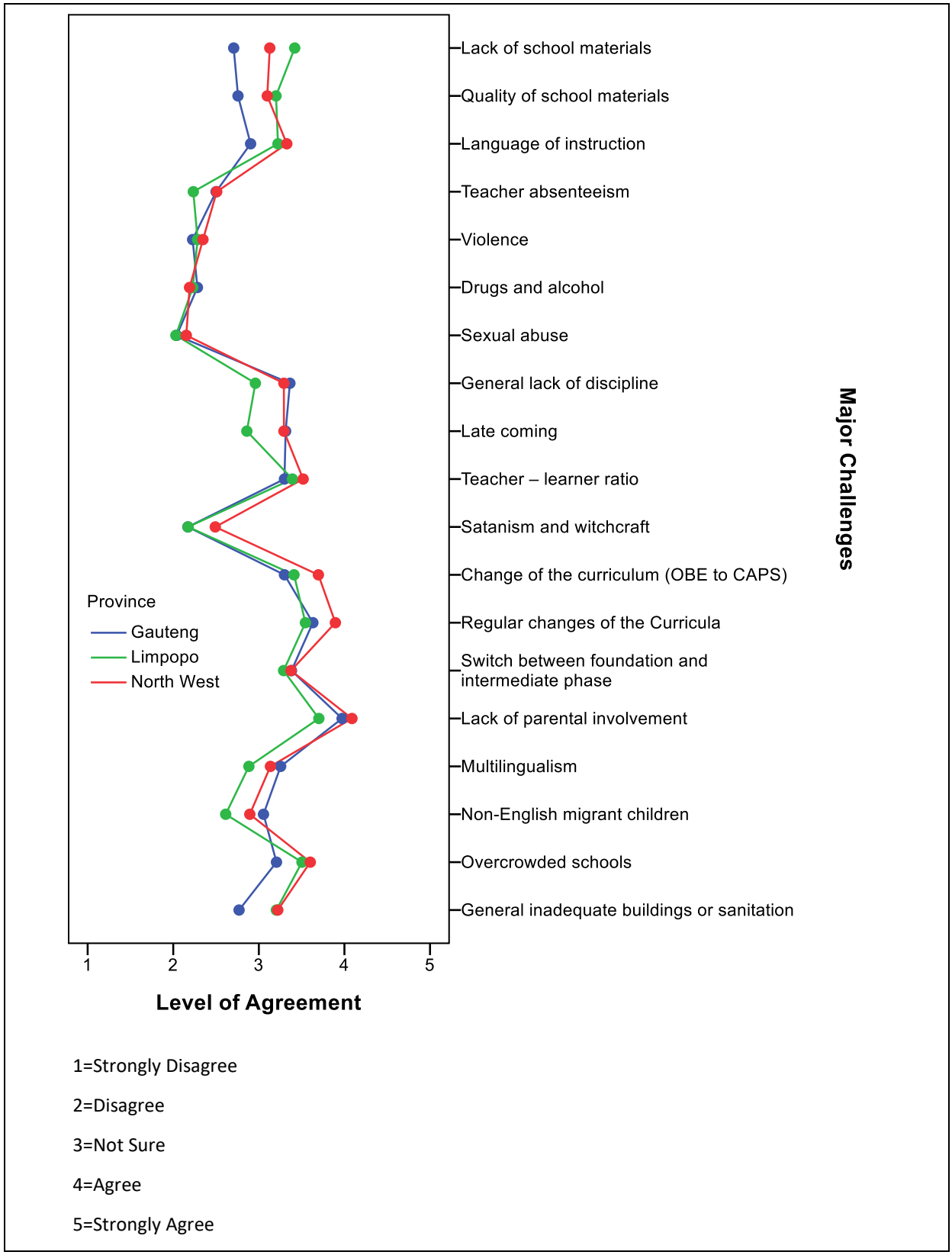
I. 2 Please give your average class size?

I. 3 Can YOU describe your overall satisfaction with your work (teaching conditions: equipment, discipline, learner success, etc.) at your school?

☐ Very dissatisfied ☐ Neither … Nor ☐ Very satisfied

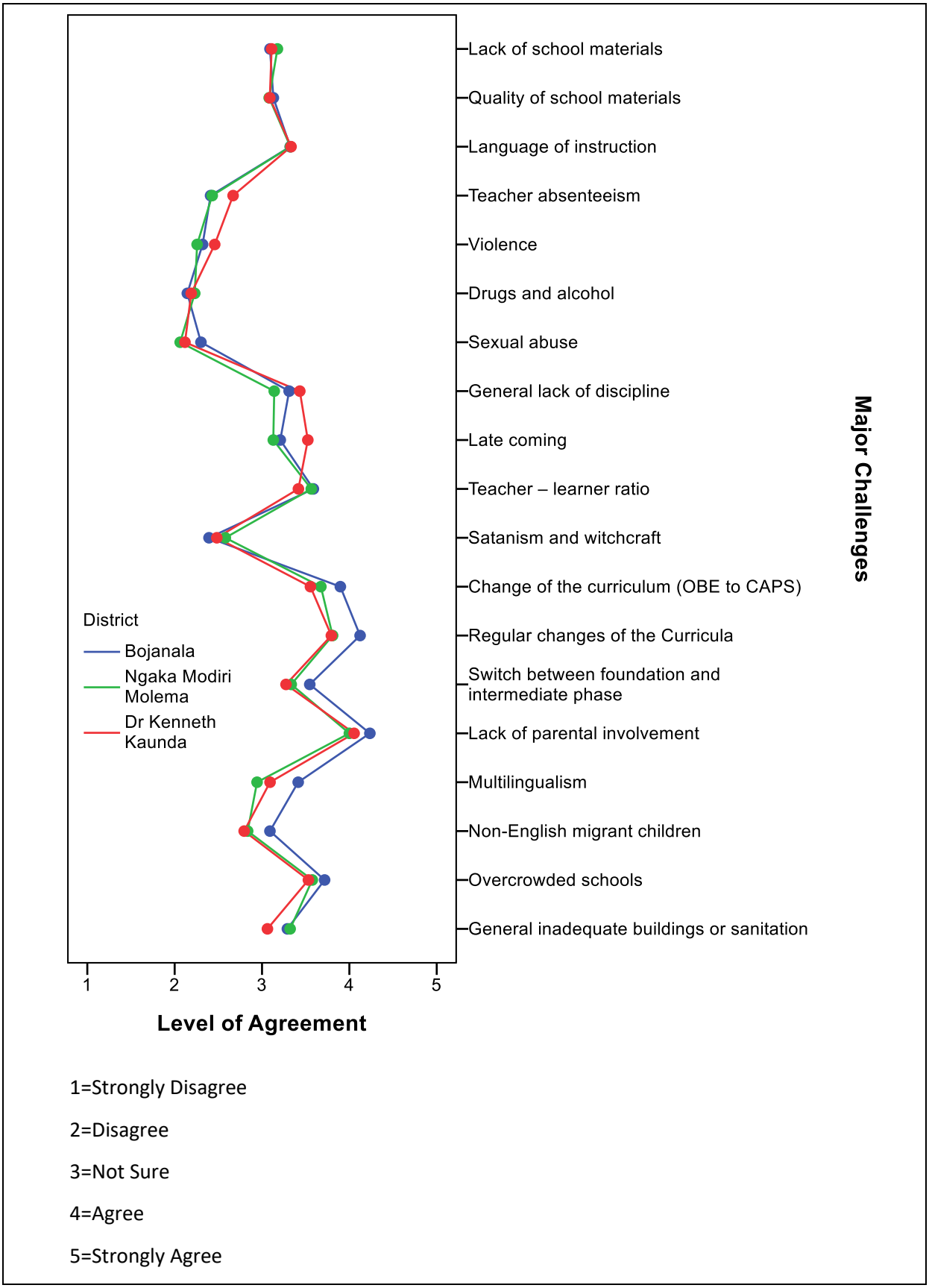
☐ Dissatisfied ☐ Satisfied ☐ Don't know

Anhang 11: Interprovinzielle Varianzen der Zustimmungswerte



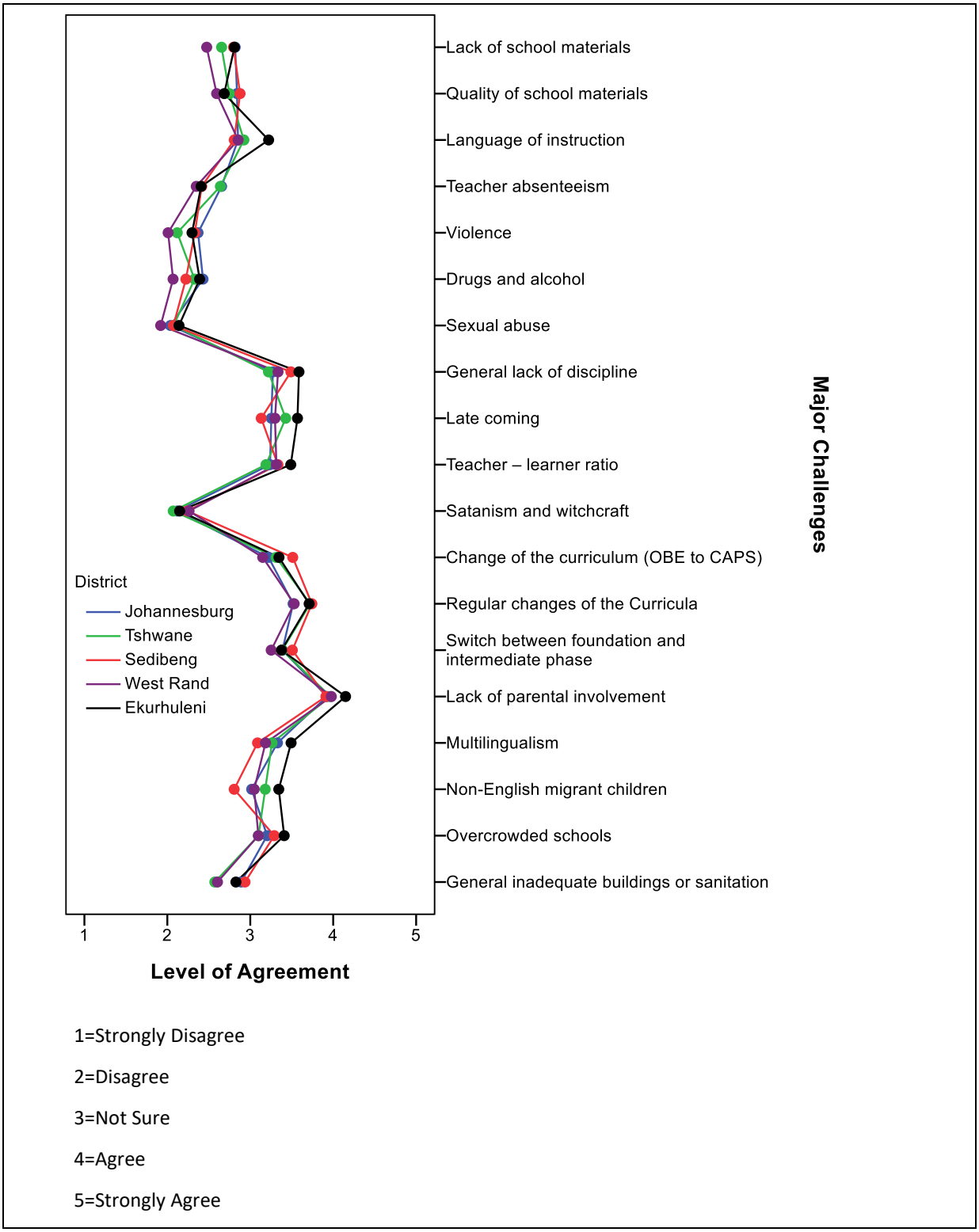
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 12: Regionale Varianzen der Zustimmungswerte in North West



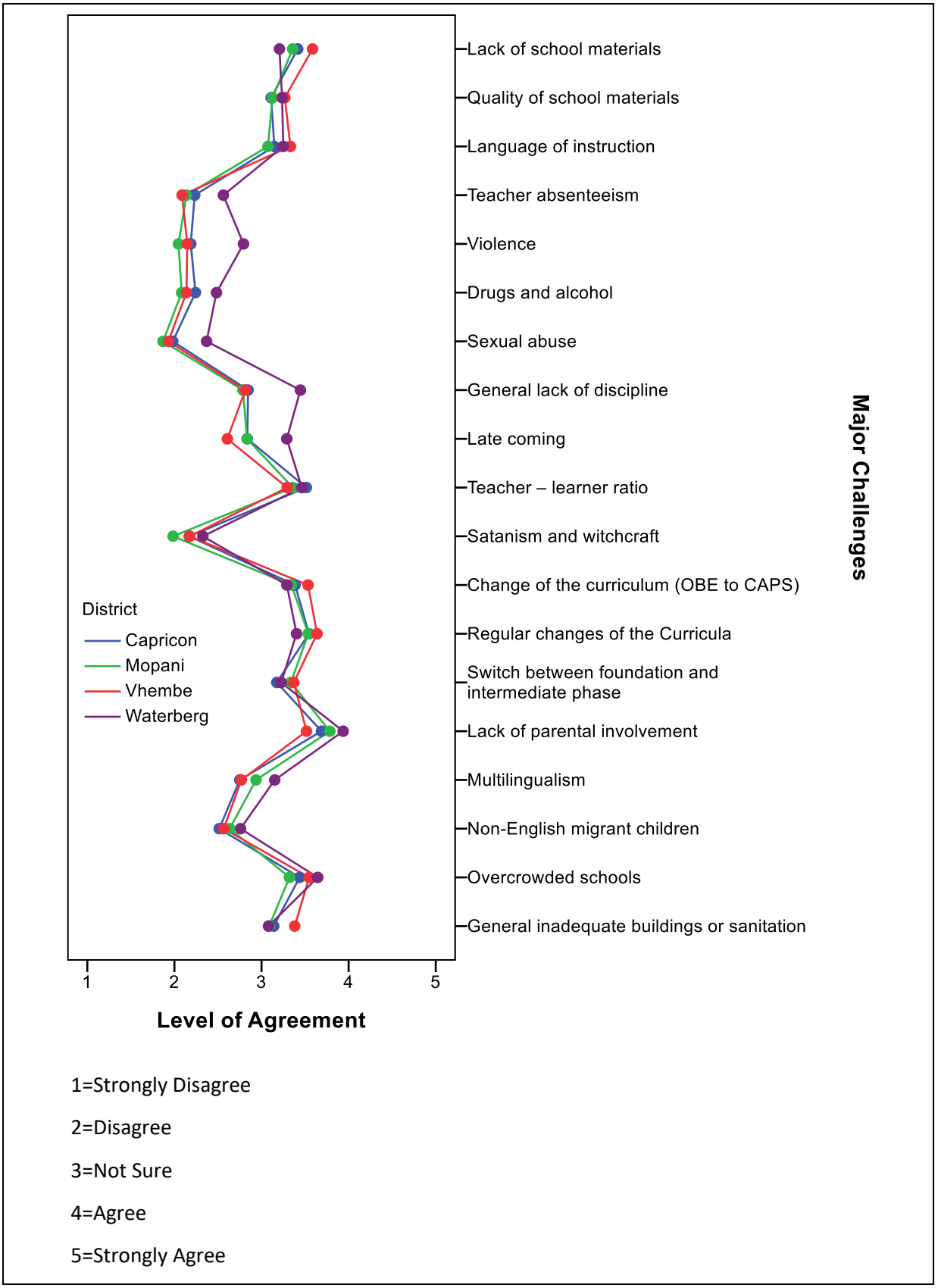
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 13: Regionale Varianzen der Zustimmungswerte in Gauteng



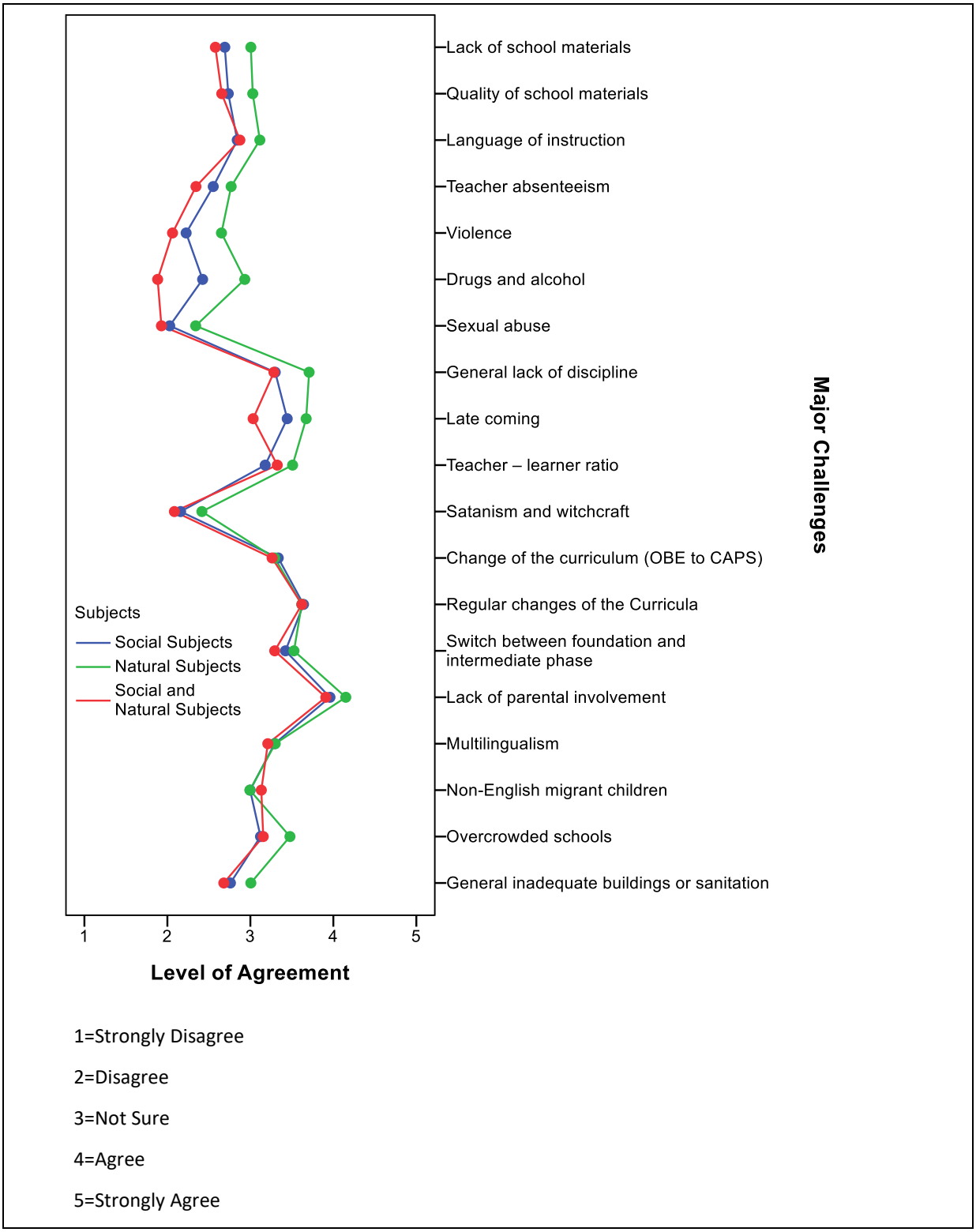
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 14 Regionale Varianzen der Zustimmungswerte in Limpopo



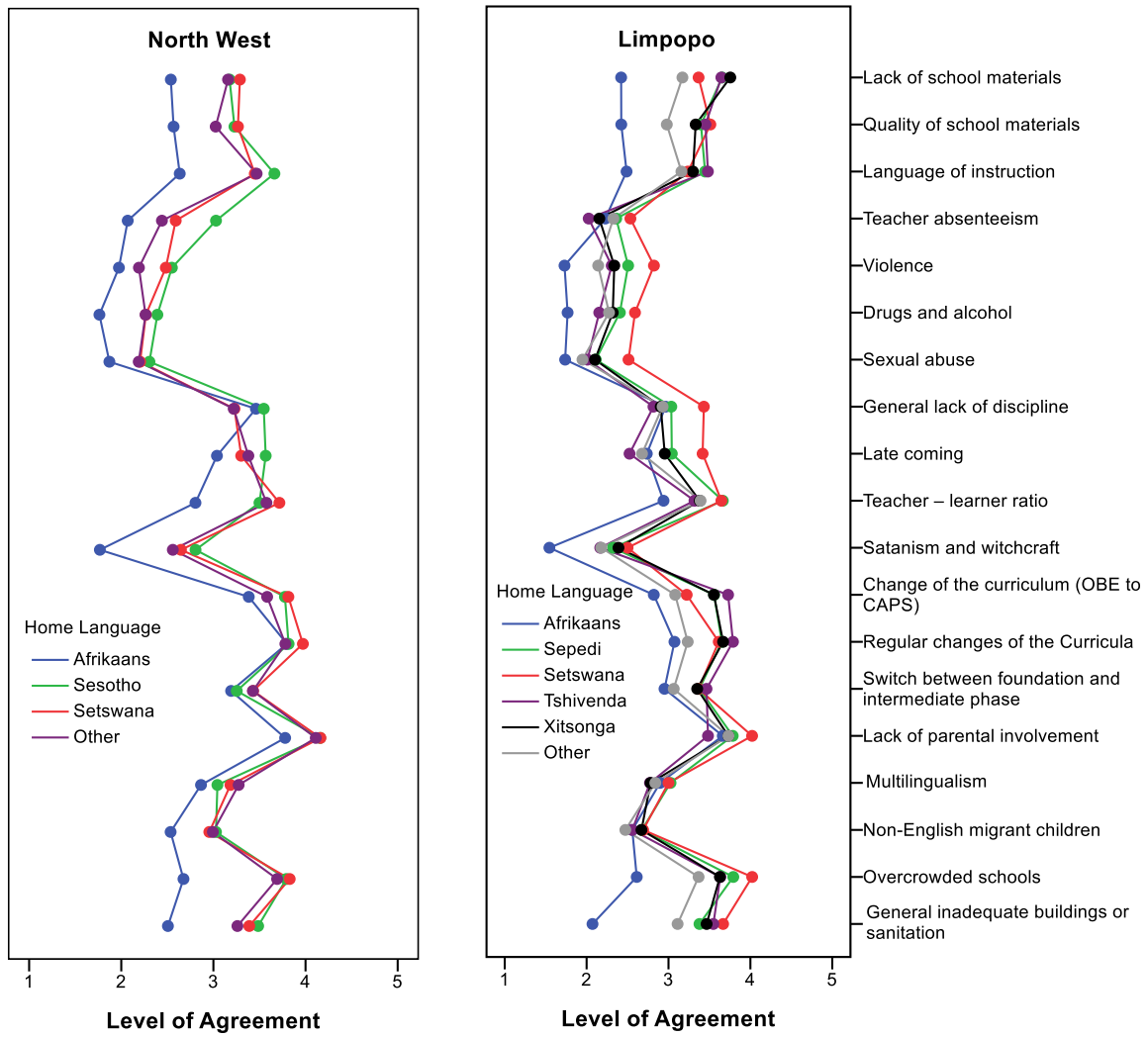
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 15: Varianzen der Zustimmungswerte in Gauteng je Schulfach



Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 16: Varianzen der Zustimmungswerte in North West und Limpopo je Erstsprache



1=Strongly Disagree

2=Disagree

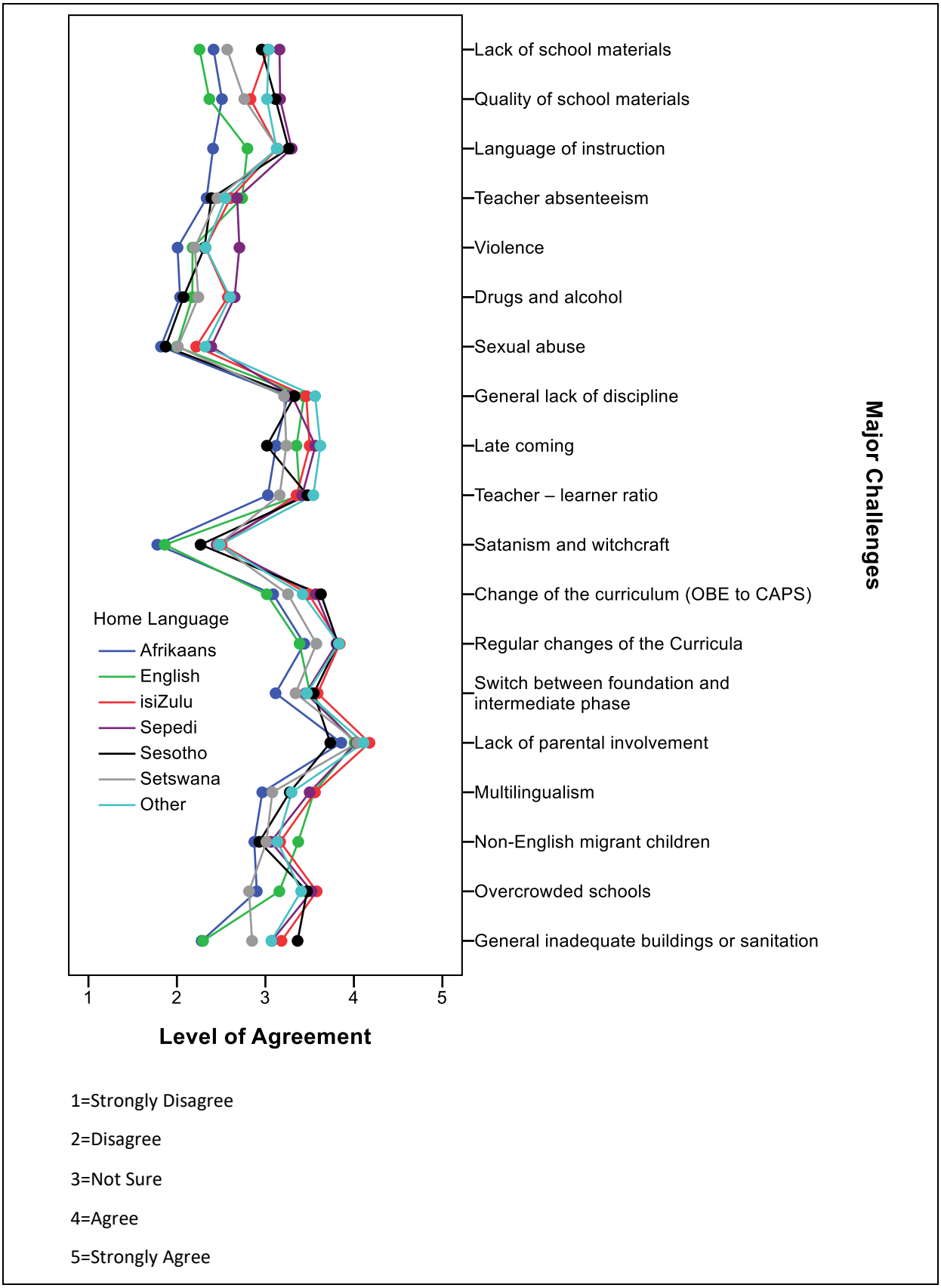
3=Not Sure

4=Agree

5=Strongly Agree

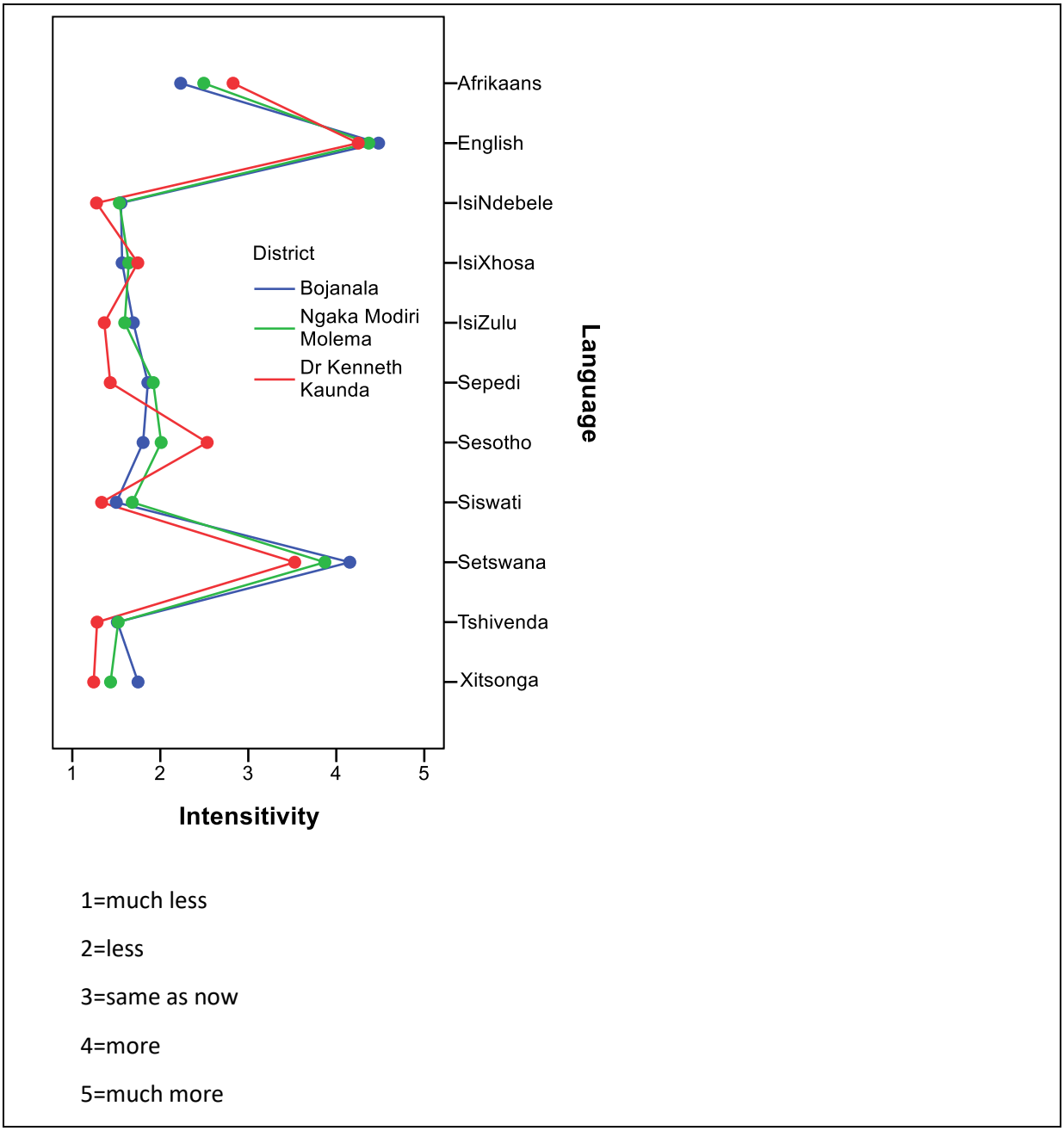
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 17: Varianzen der Zustimmungswerte in Gauteng je Erstsprache



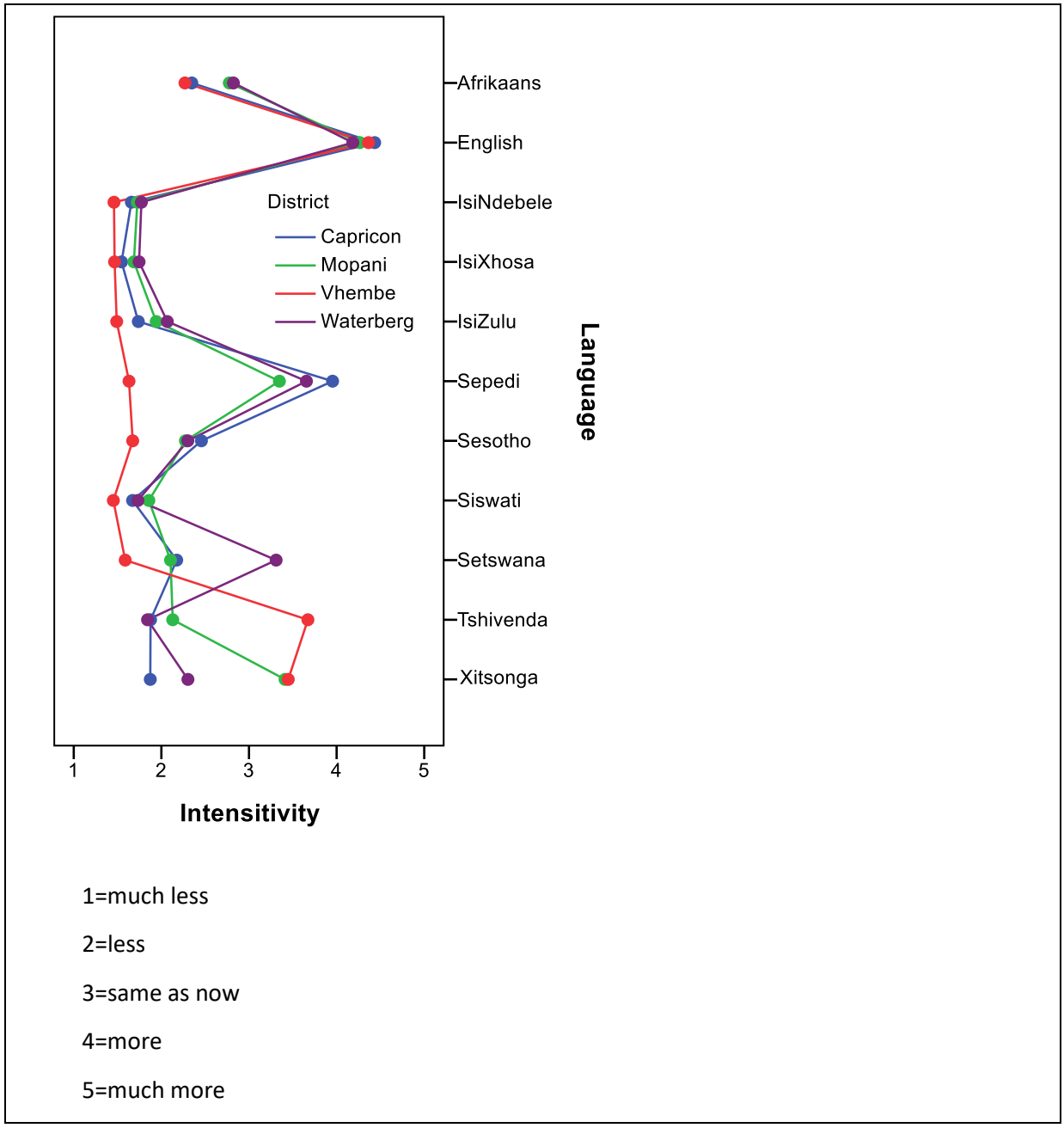
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 18: Regionale Unterschiede in North West zur Verwendung der elf offiziellen Sprachen



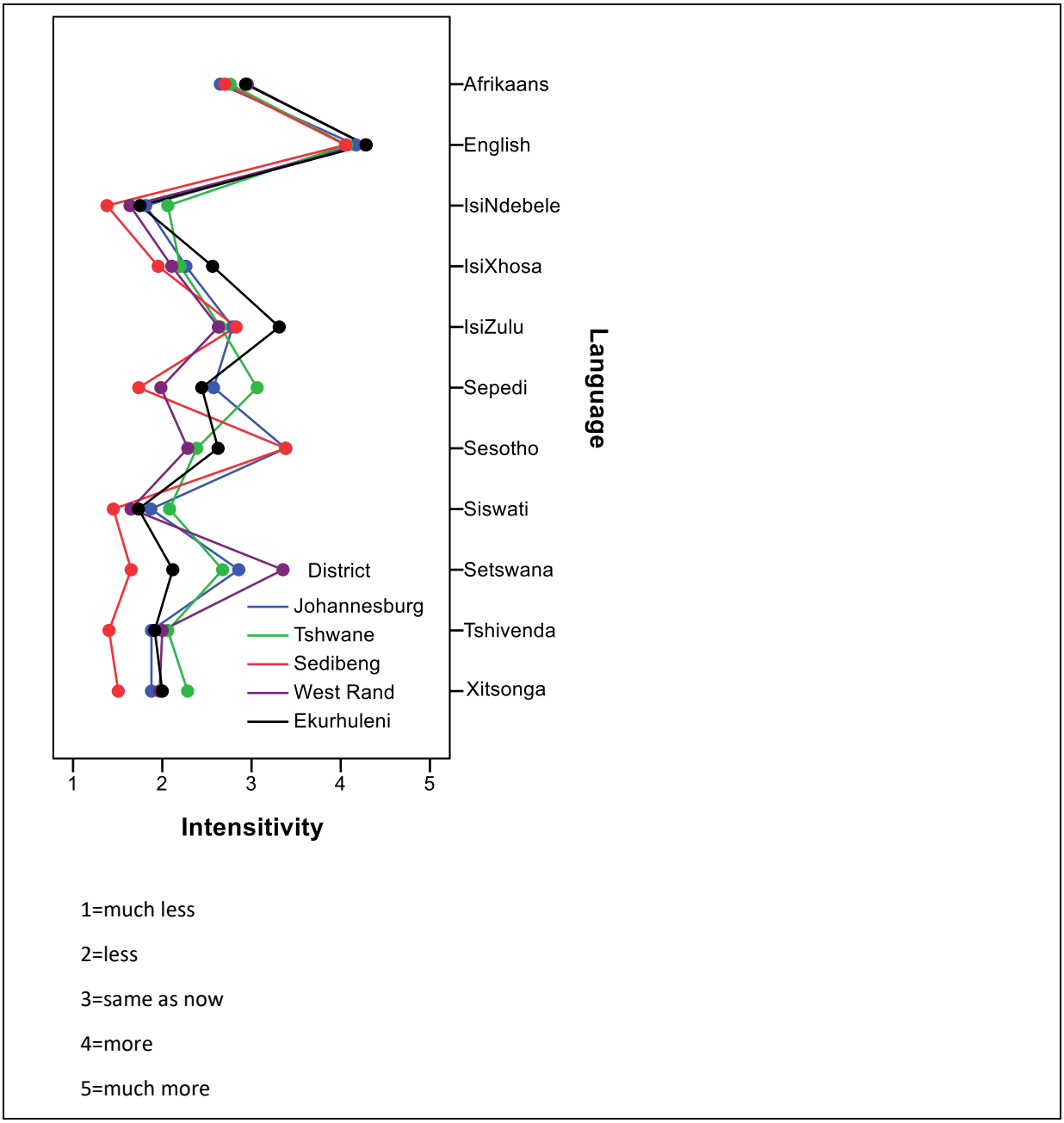
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 19: Regionale Unterschiede in Limpopo zur Verwendung der elf offiziellen Sprachen



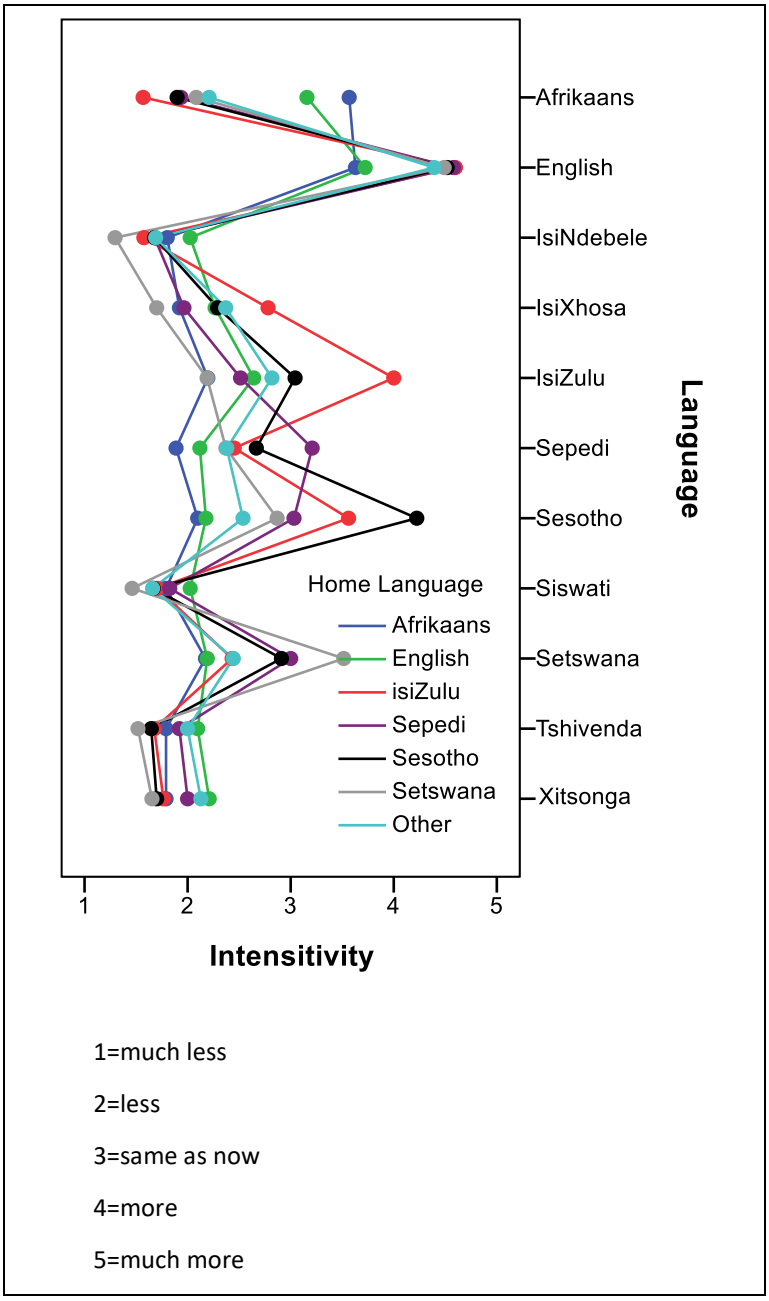
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 20: Regionale Unterschiede in Gauteng zur Verwendung der elf offiziellen Sprachen



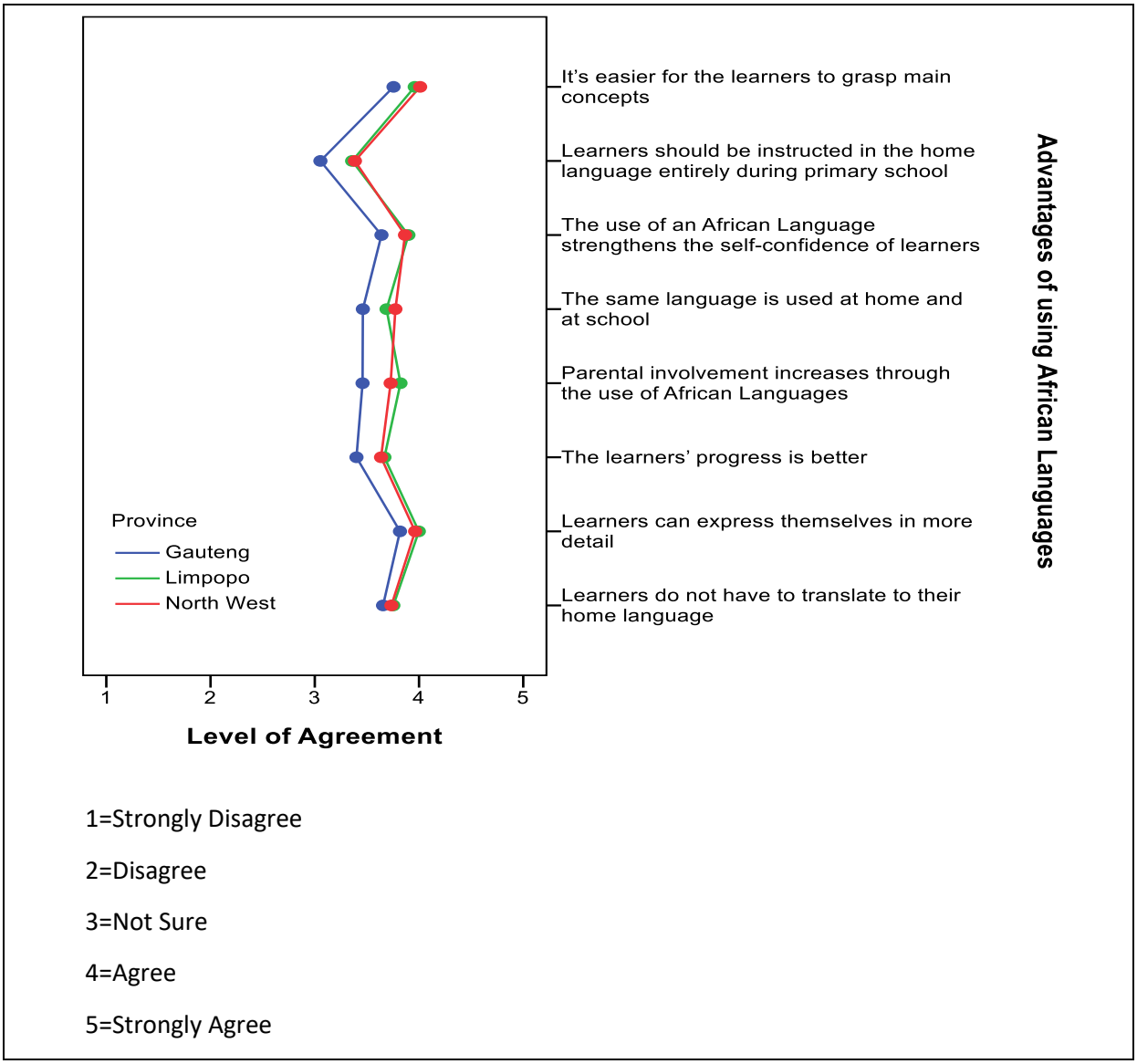
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 21: Einfluss der Erstsprache in Gauteng zur Verwendung der elf offiziellen Sprachen



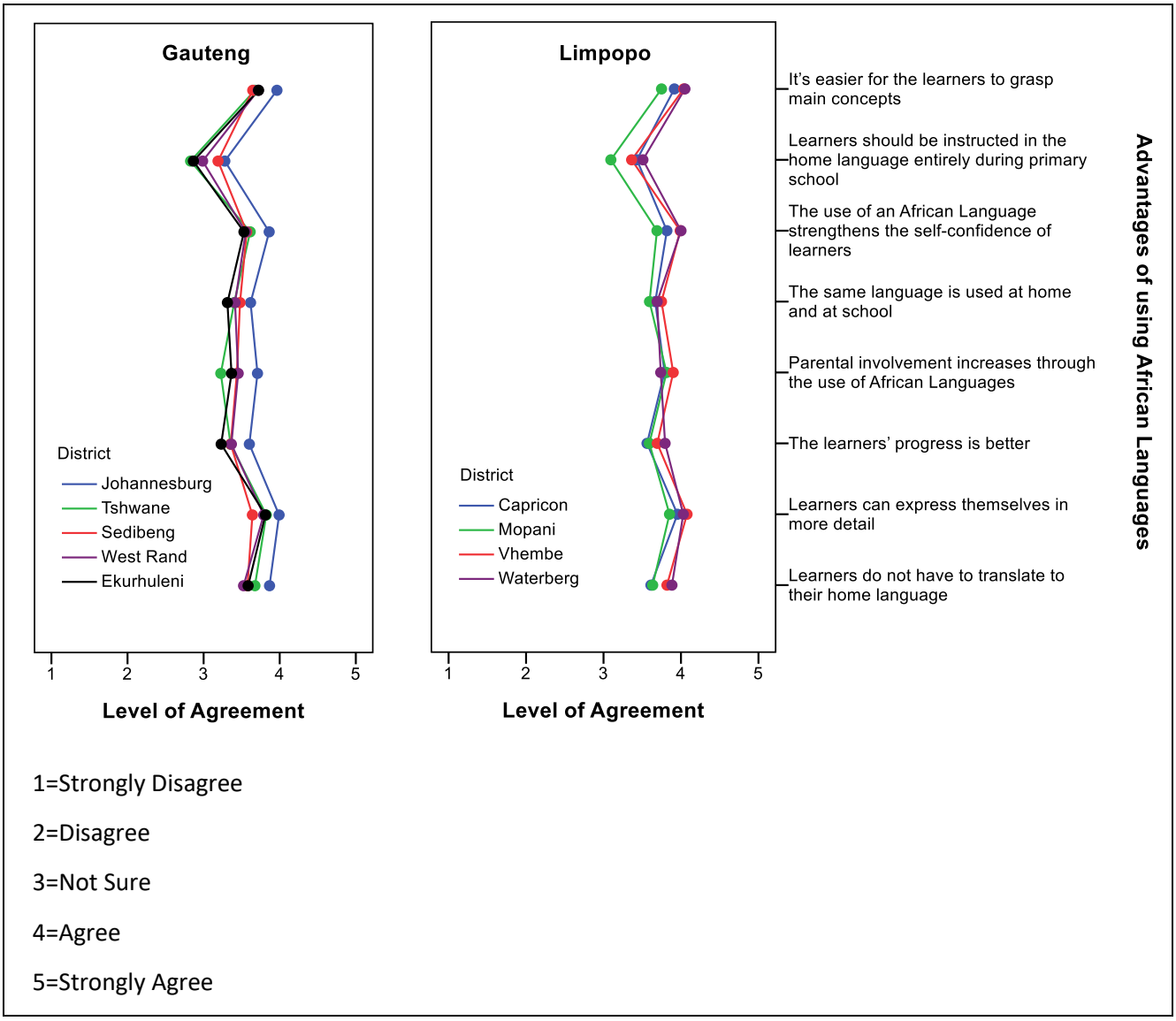
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 22: Interprovinzielle Unterschiede auf positive Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



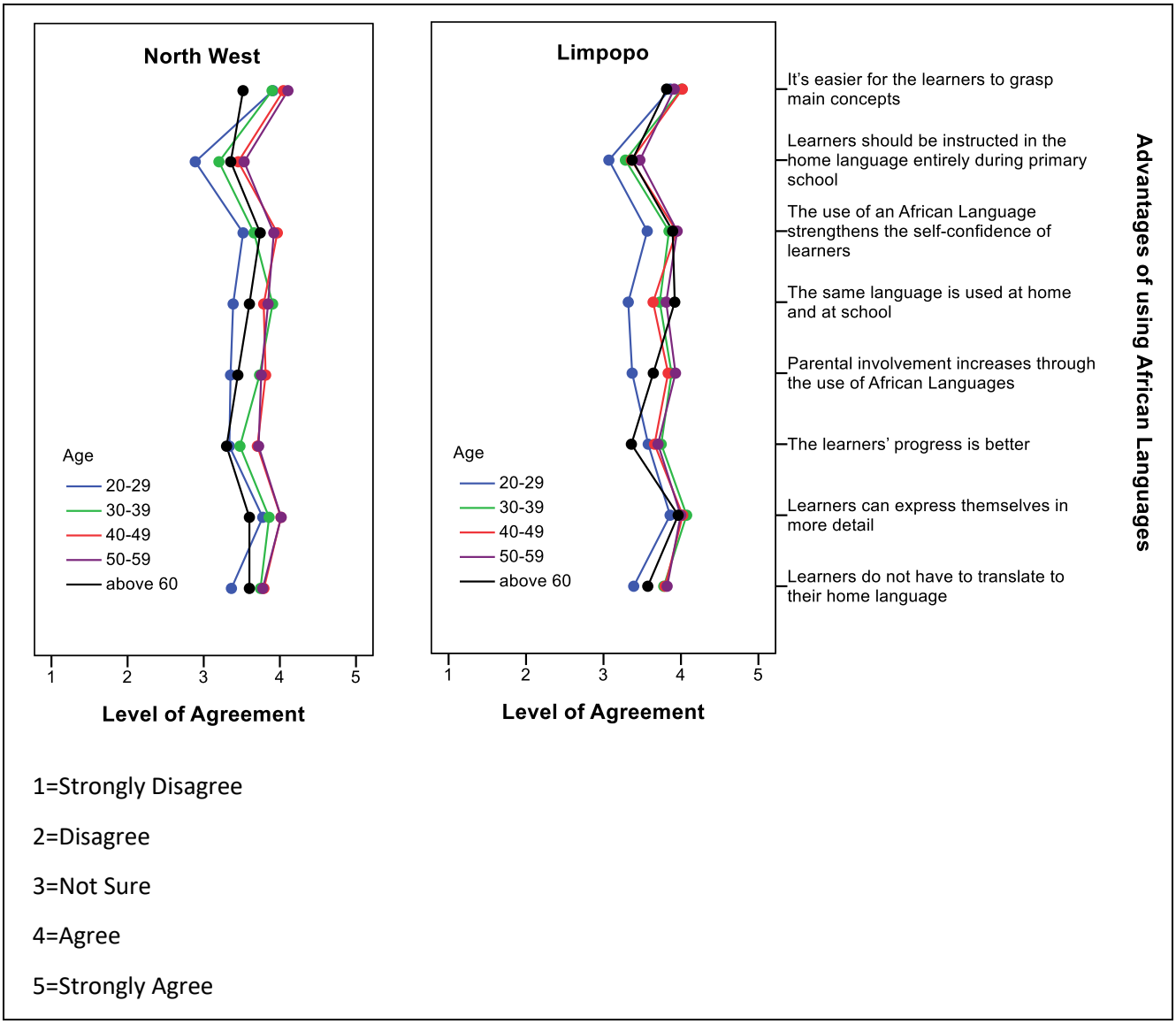
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 23: Intraprovinzielle Unterschiede in Gauteng und Limpopo auf positive Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 24: Einfluss des Alters in Limpopo und North West auf positive Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



1=Strongly Disagree

2=Disagree

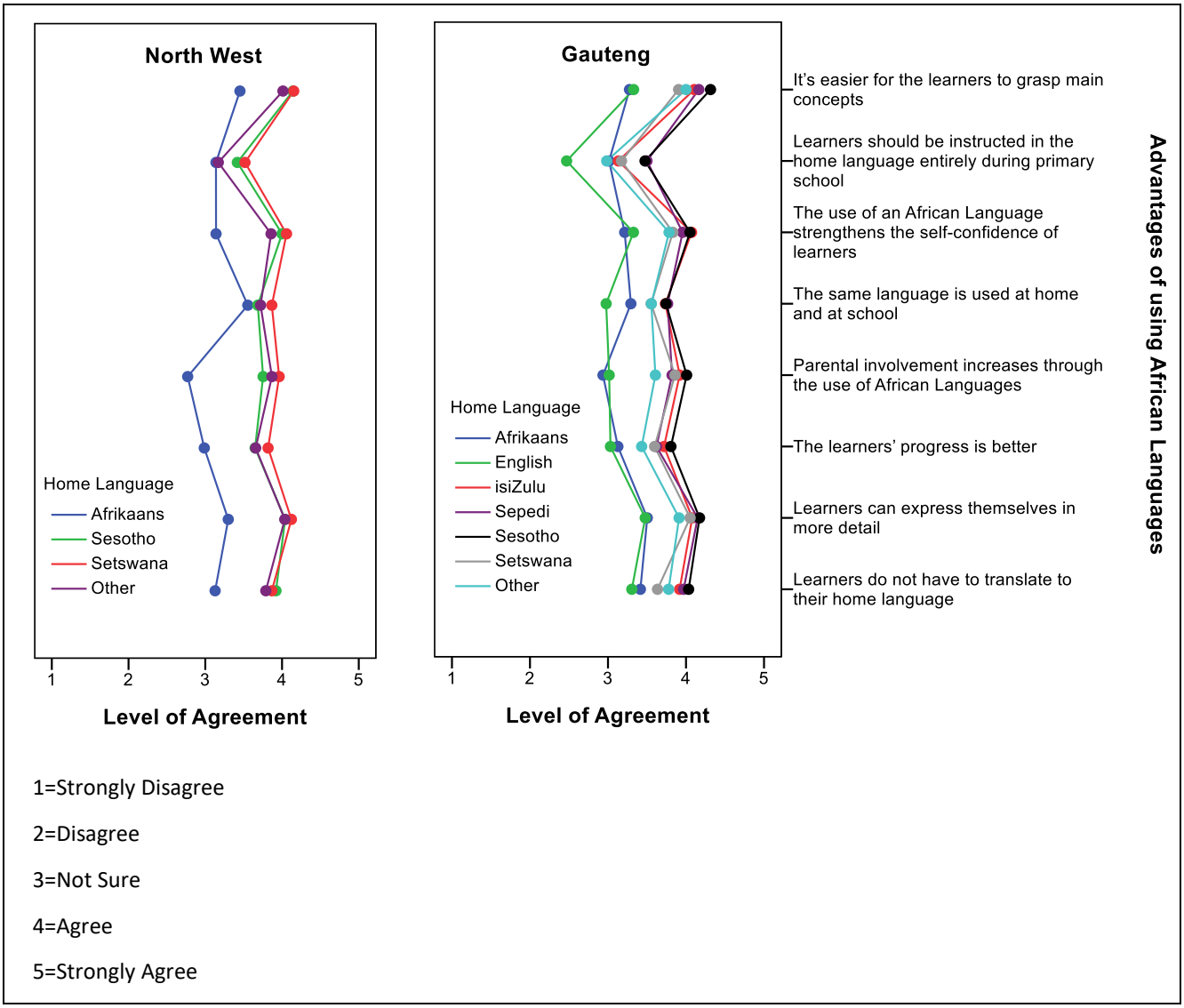
3=Not Sure

4=Agree

5=Strongly Agree

Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 25: Einfluss der Erstsprache in North West und Gauteng auf positive Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



1=Strongly Disagree

2=Disagree

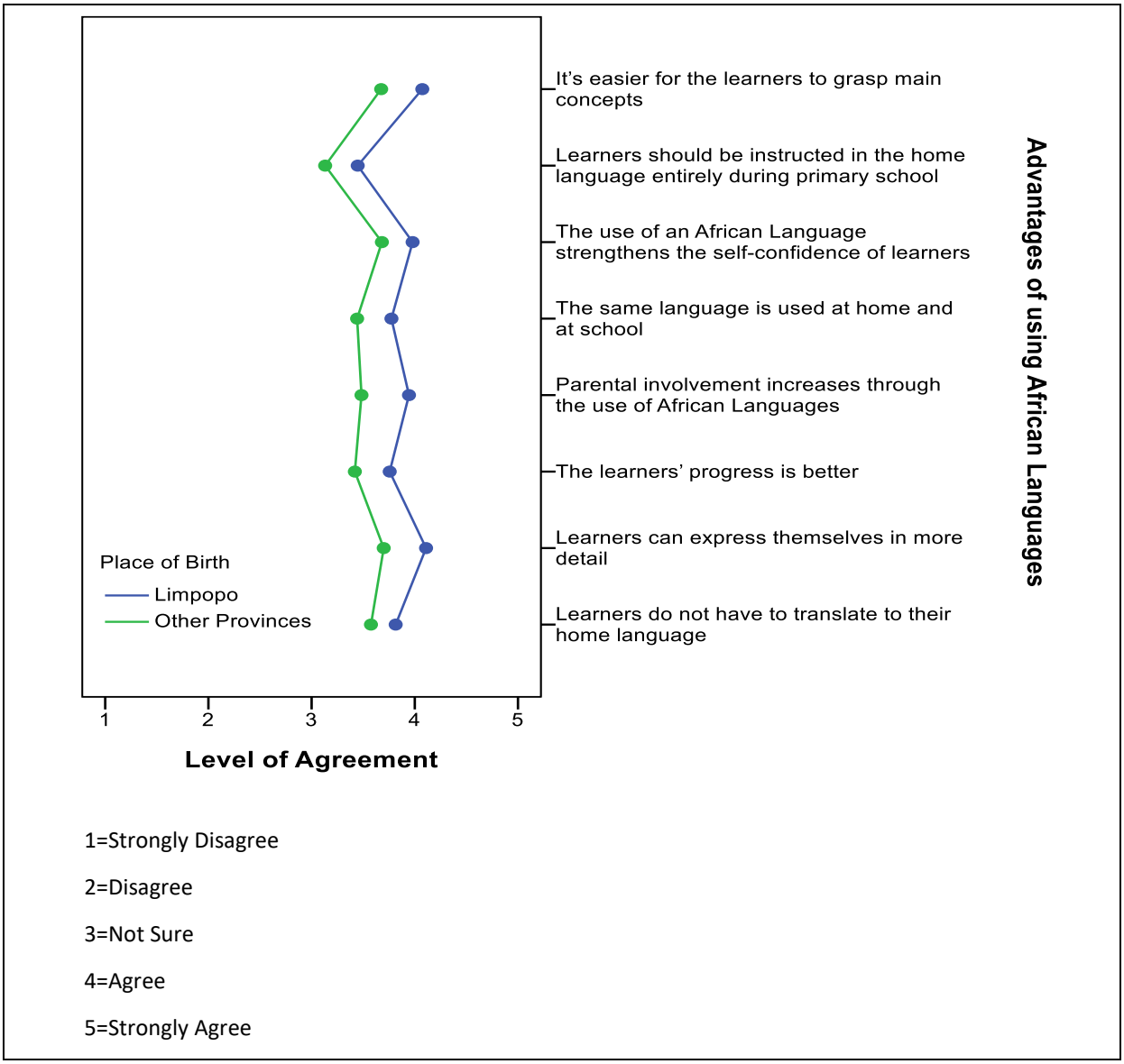
3=Not Sure

4=Agree

5=Strongly Agree

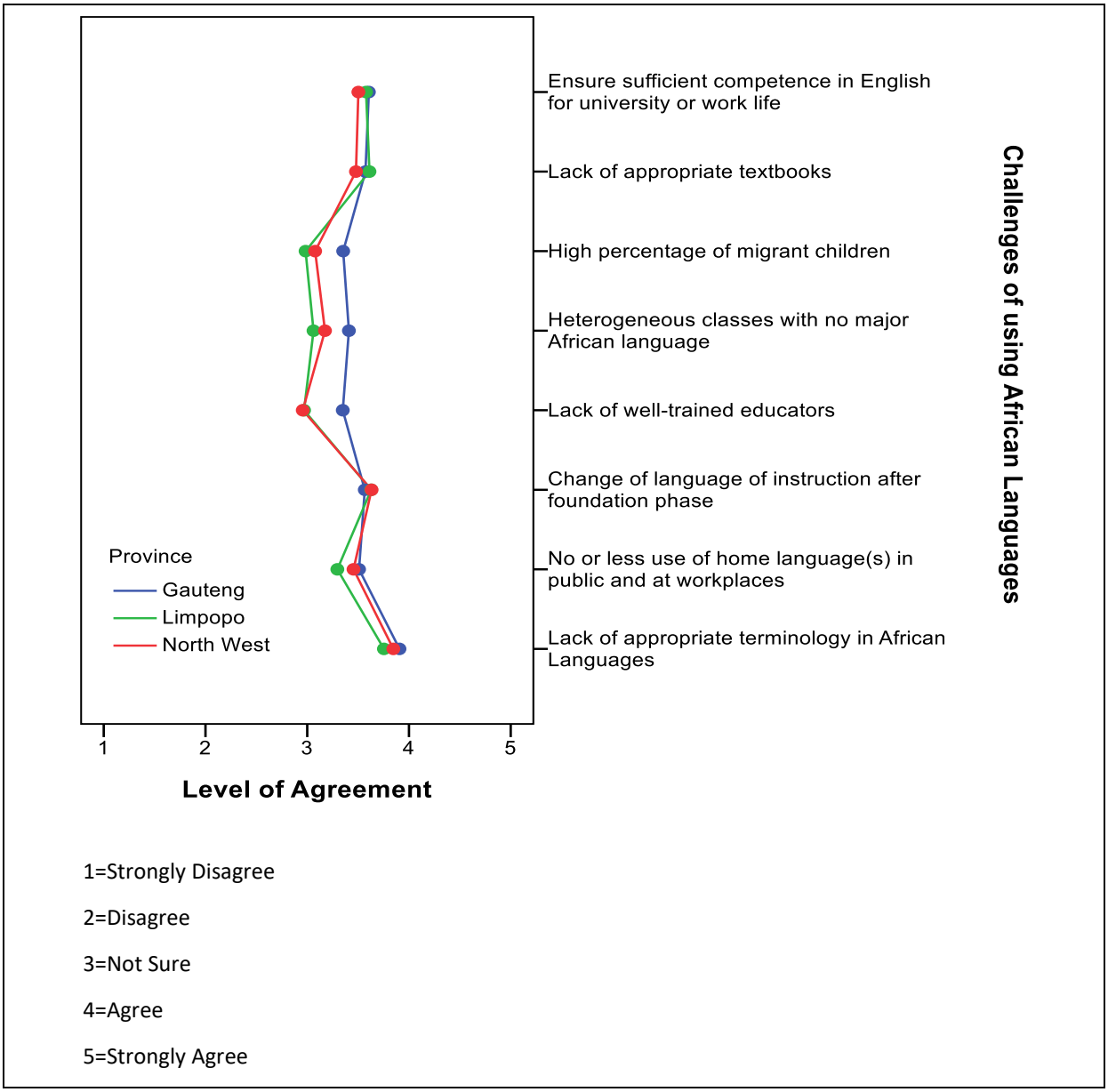
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 26: Einfluss des Geburtsortes in Limpopo auf positive Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



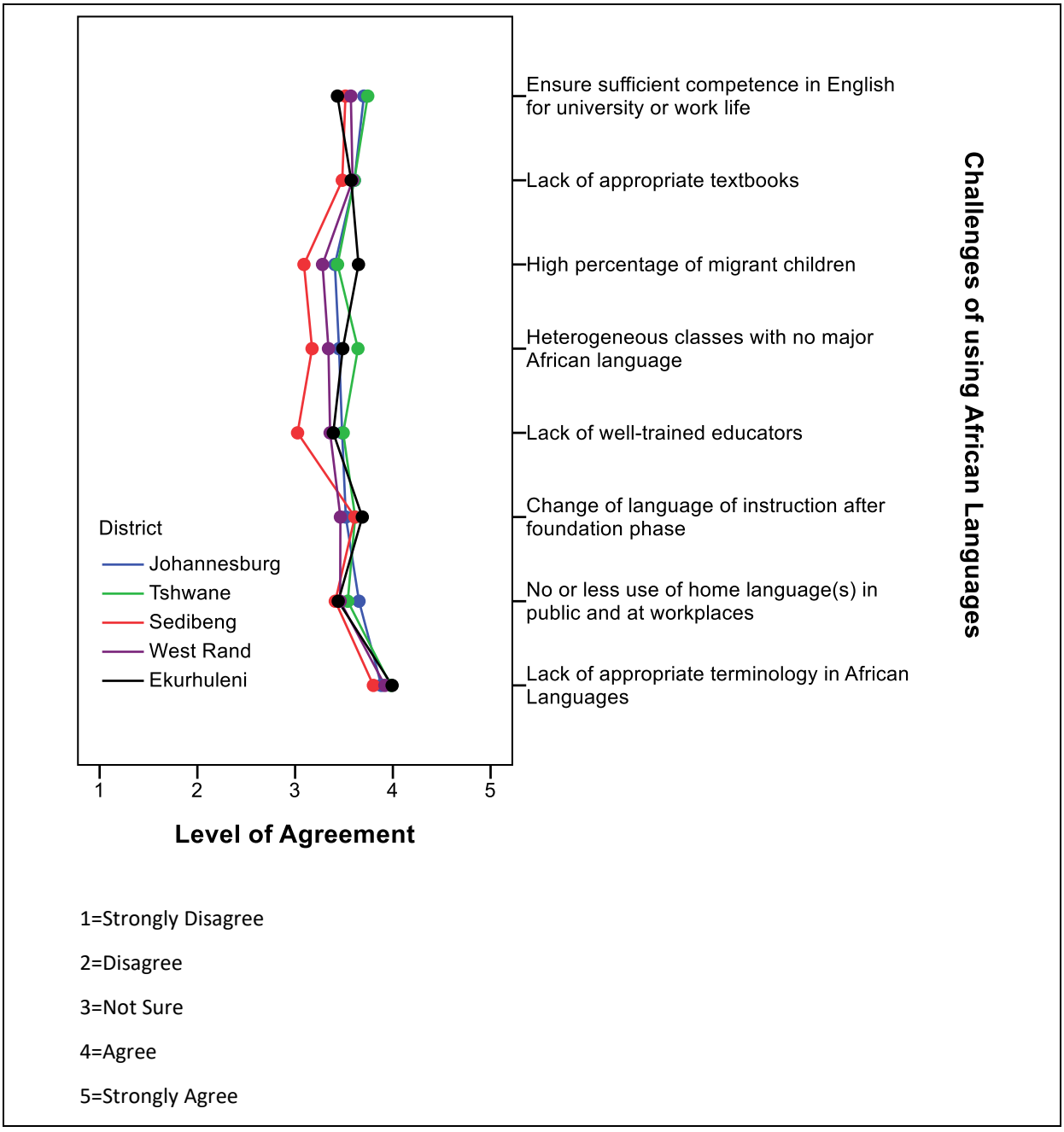
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 27: Interprovinzielle Unterschiede auf negative Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



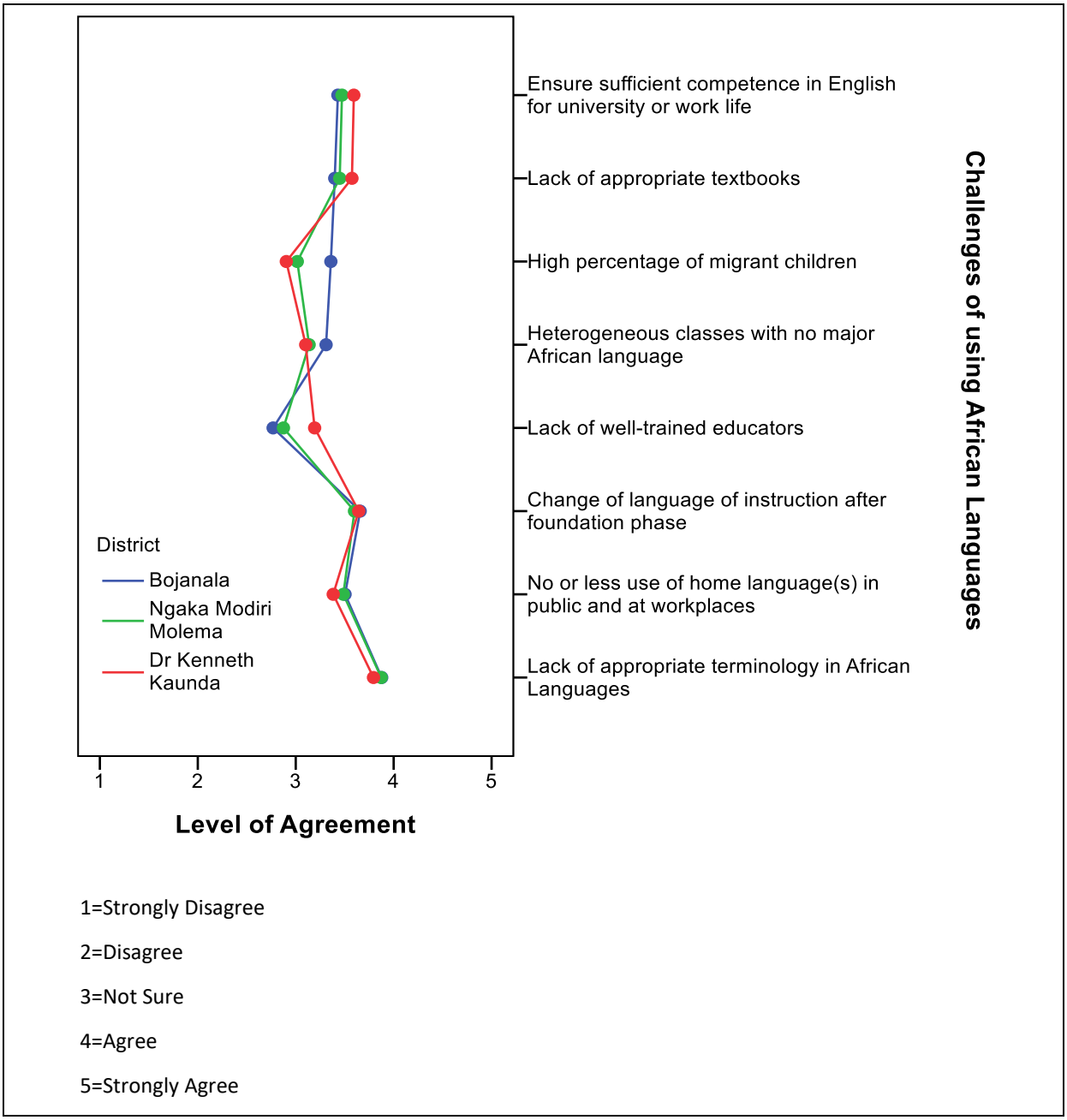
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 28: Intraprovinzielle Unterschiede in Gauteng auf negative Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



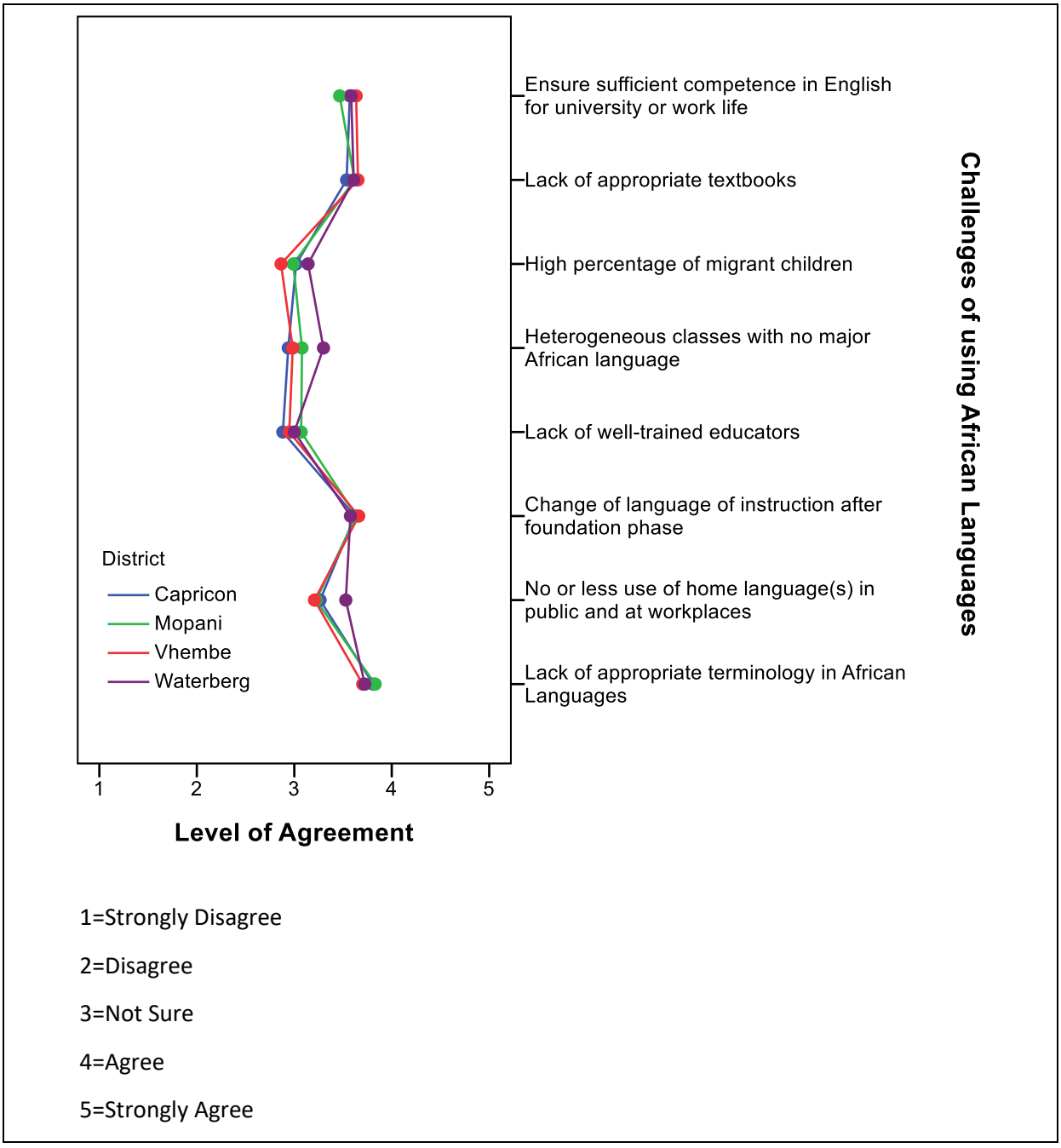
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 29: Intraprovinzielle Unterschiede in North West auf negative Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



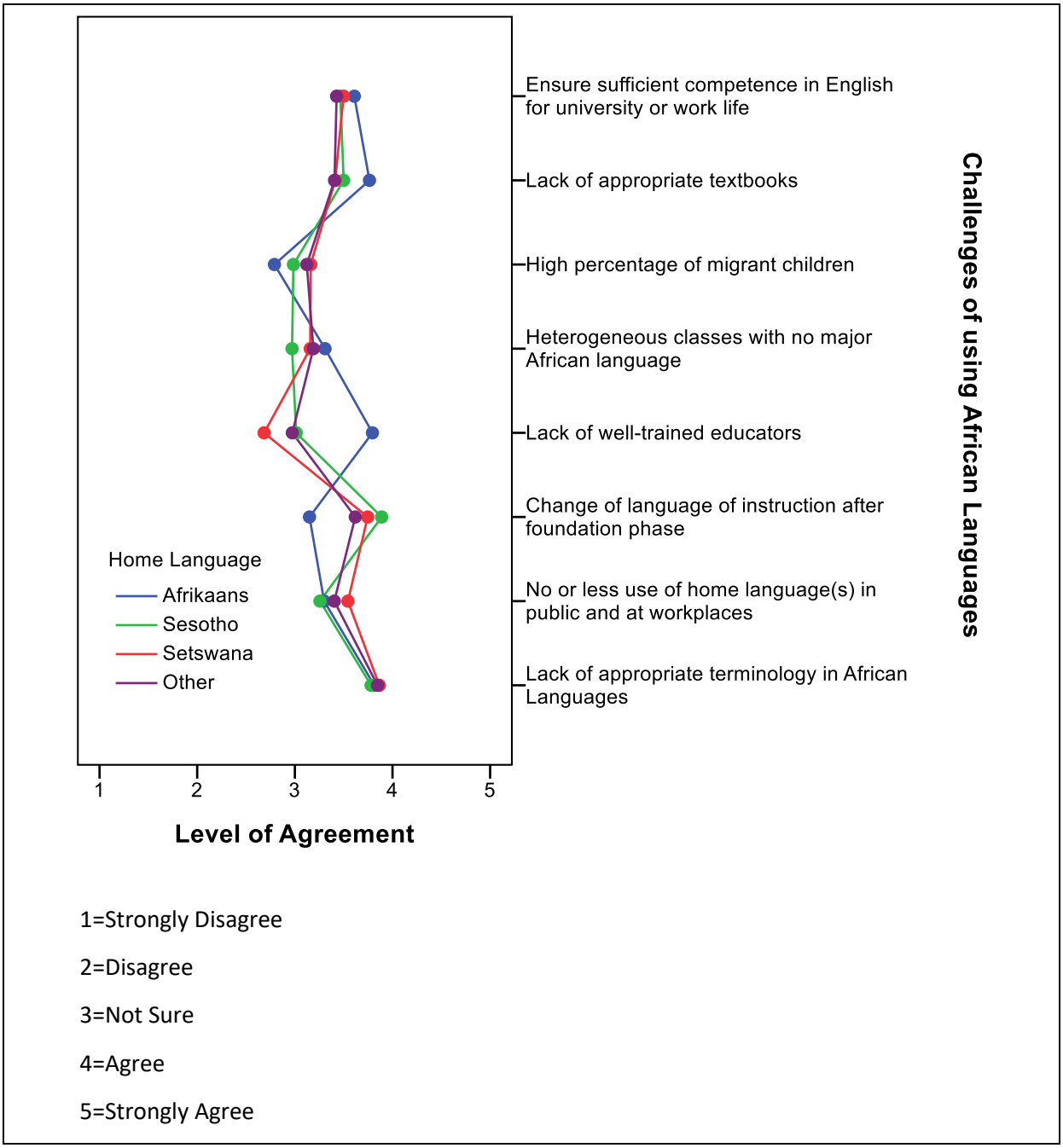
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 30: Intraprovinzielle Unterschiede in Limpopo auf negative Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



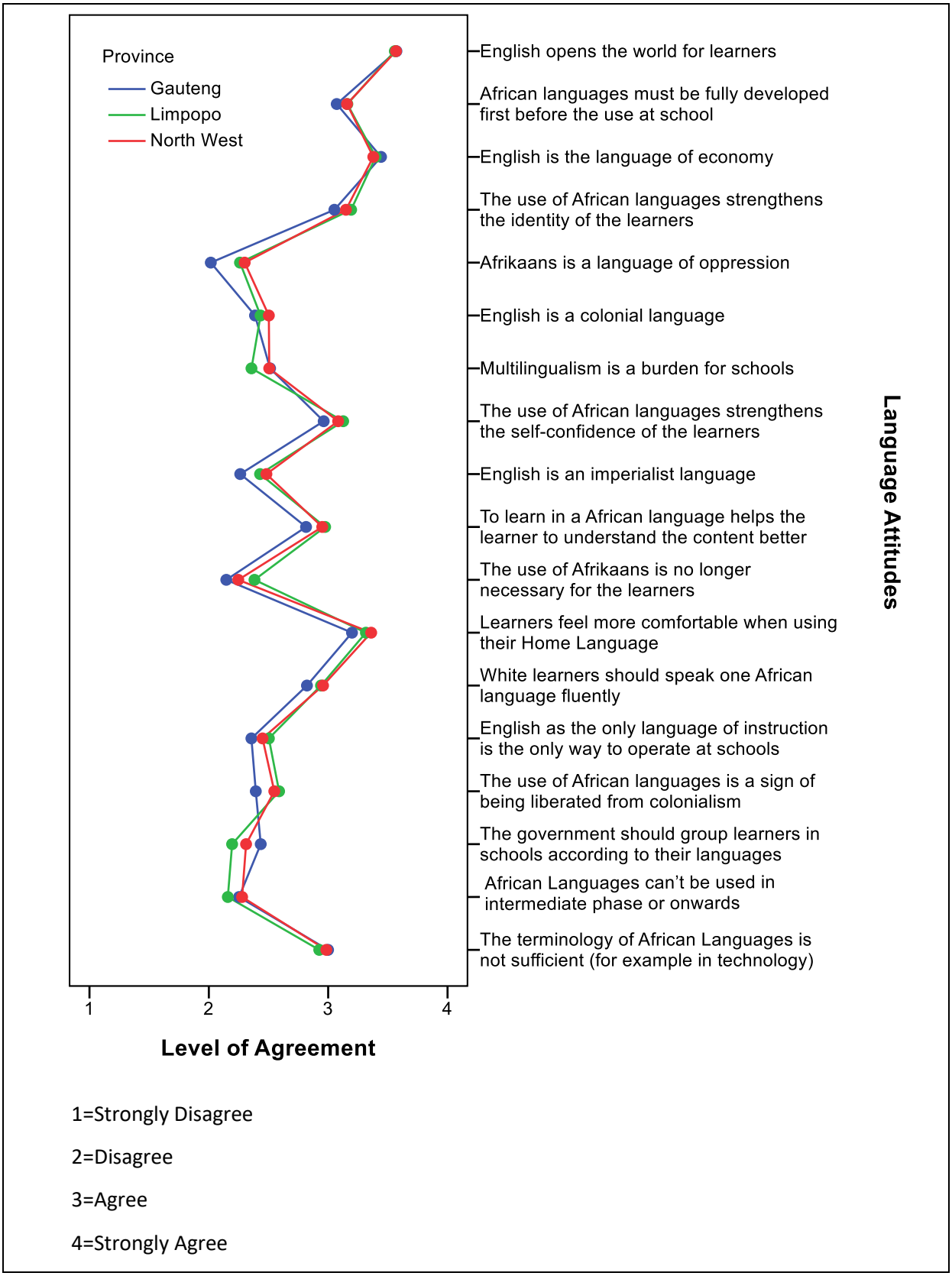
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 31: Einfluss der Erstprache in North West auf negative Aussagen zu Bantusprachen als LoLT



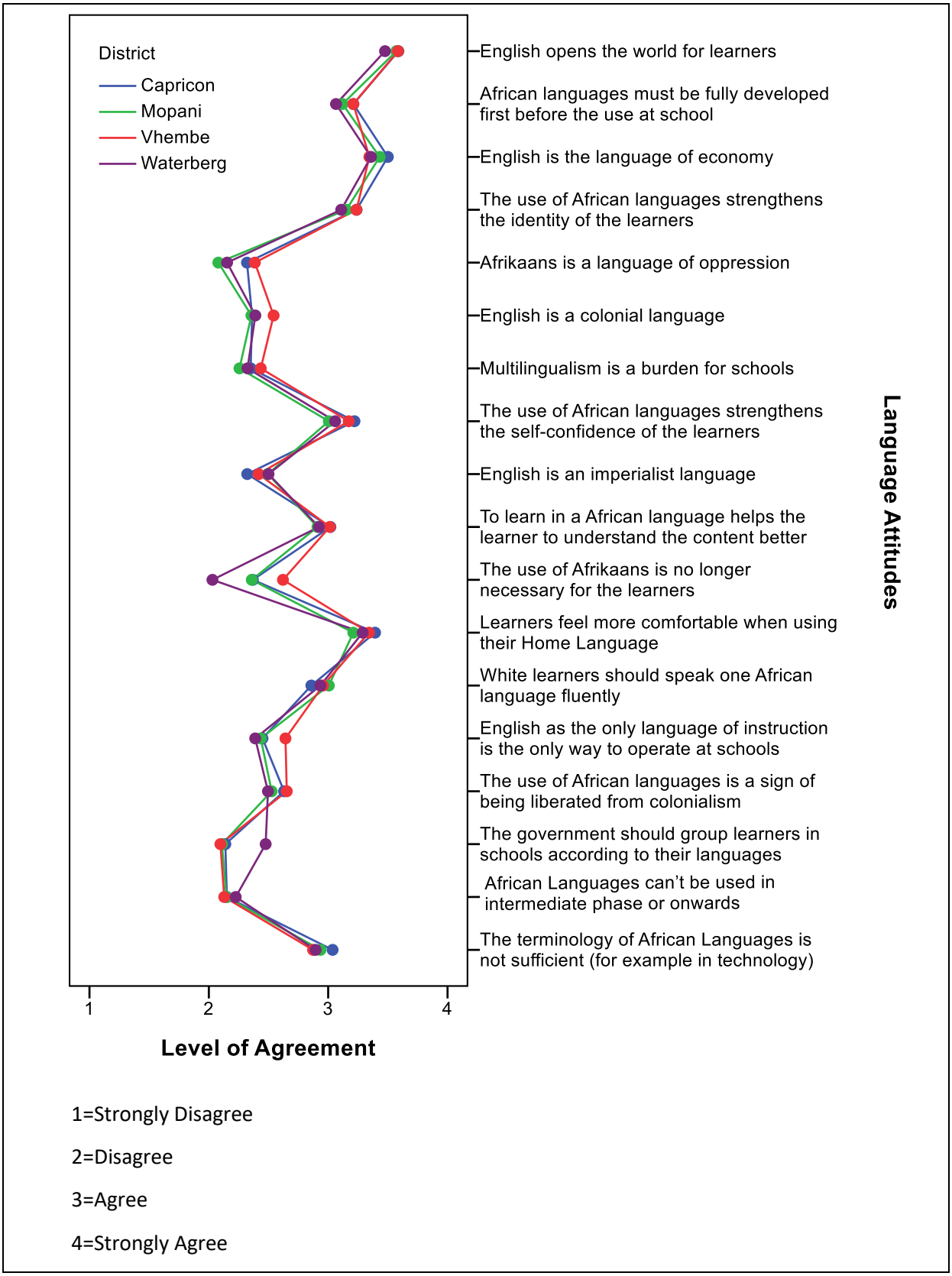
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 32: Interprovinzielle Unterschiede der Spracheneinstellungen



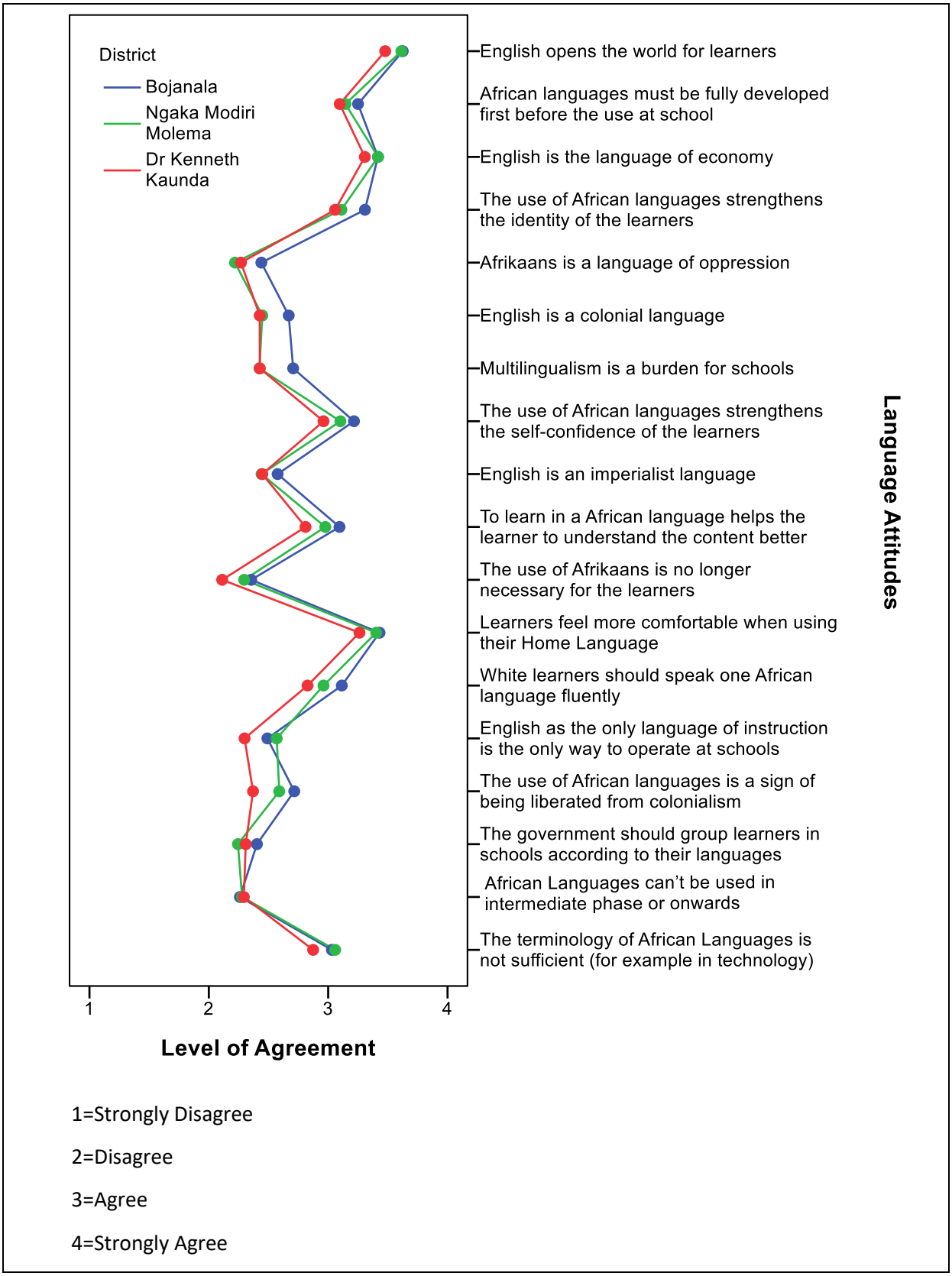
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 33: Intraprovinzielle Unterschiede der Spracheneinstellungen in Limpopo



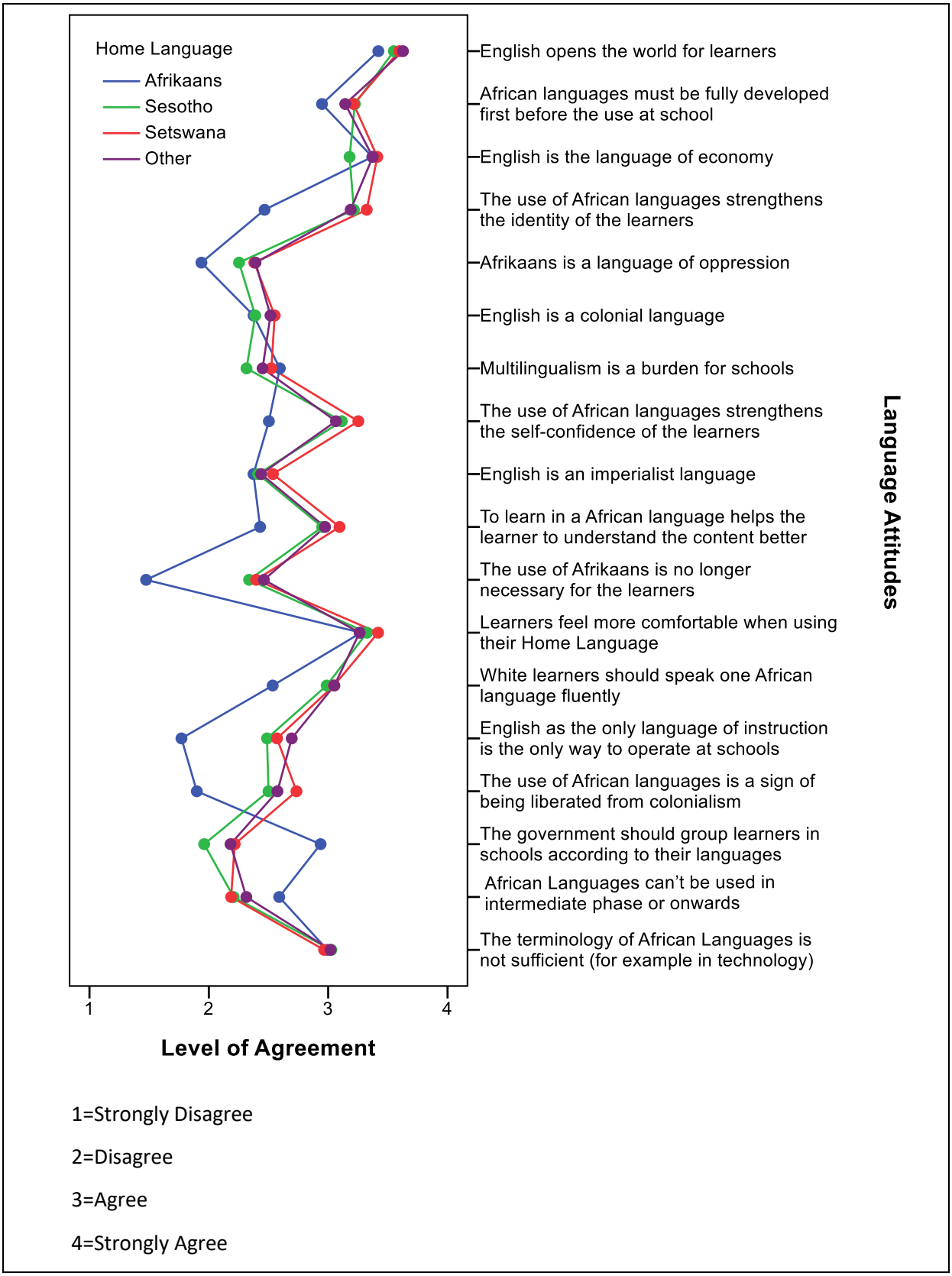
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 34: Intraprovinzielle Unterschiede der Spracheneinstellungen in North West



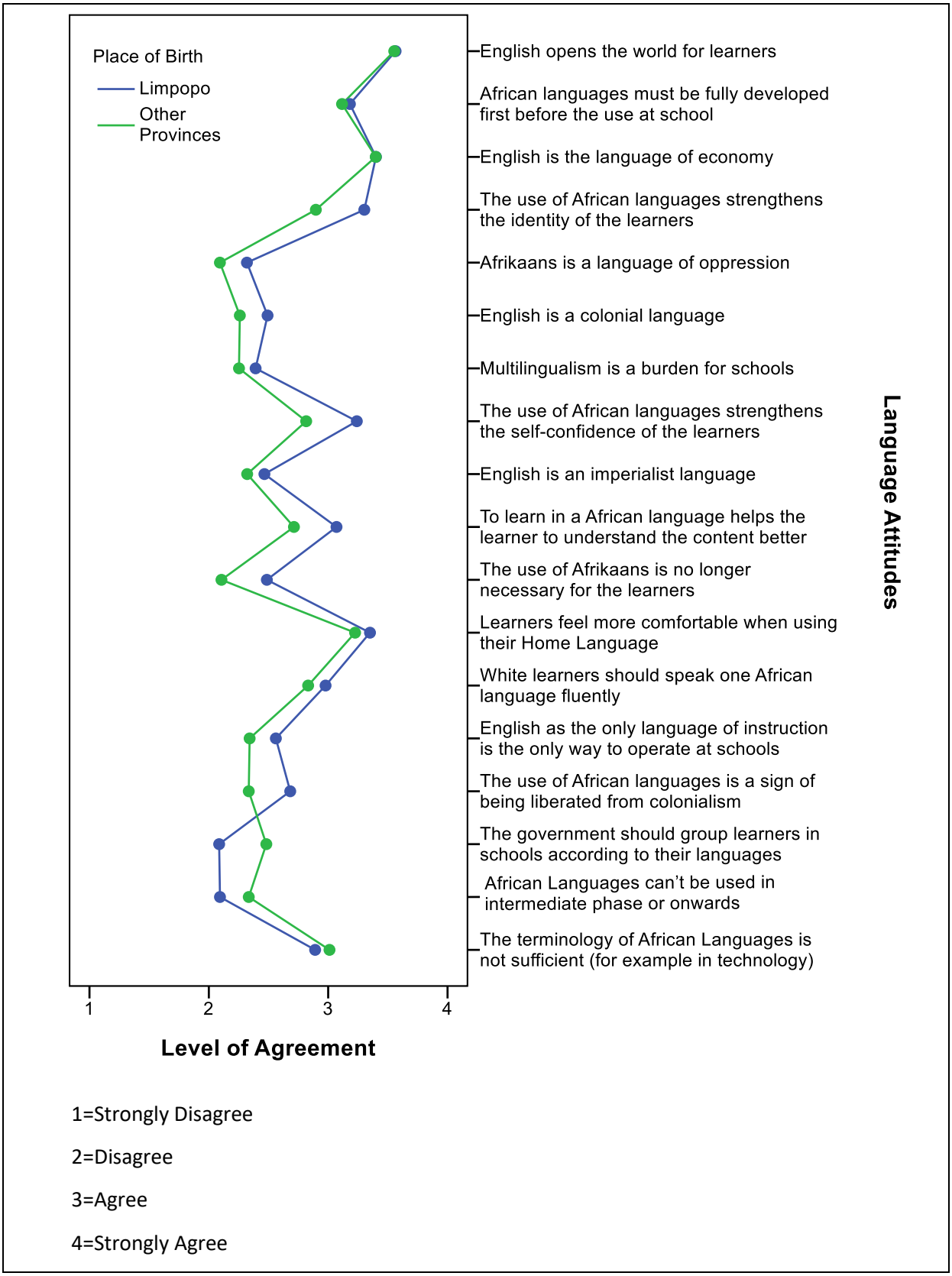
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 35: Einfluss der Erstsprachen auf die Spracheneinstellungen in North West



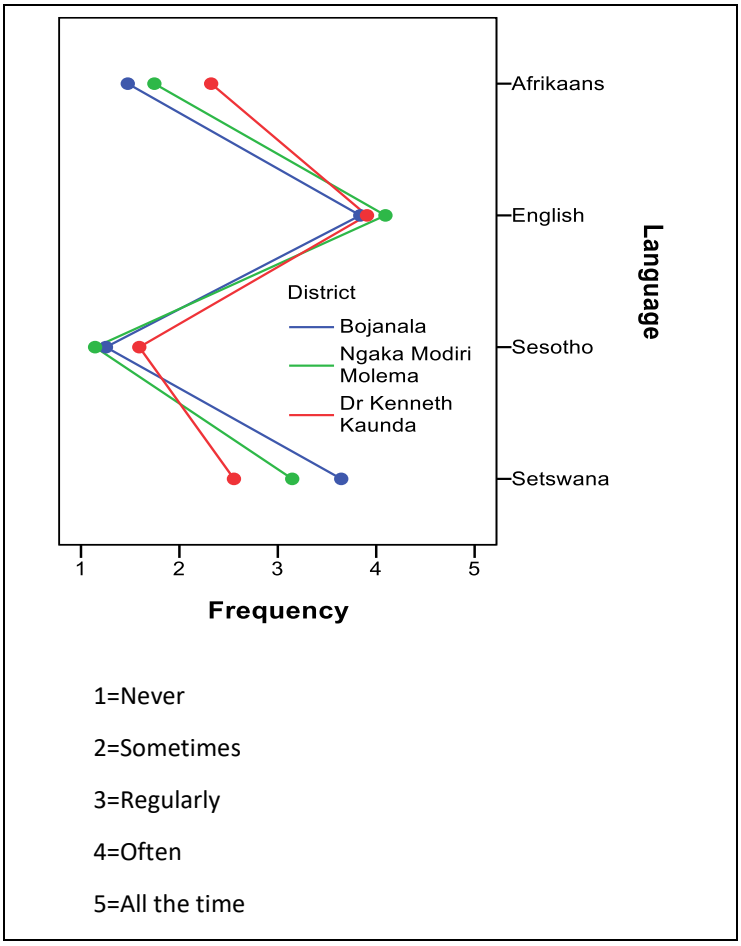
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 36: Einfluss der Geburtsprovinz auf die Spracheneinstellungen in Limpopo



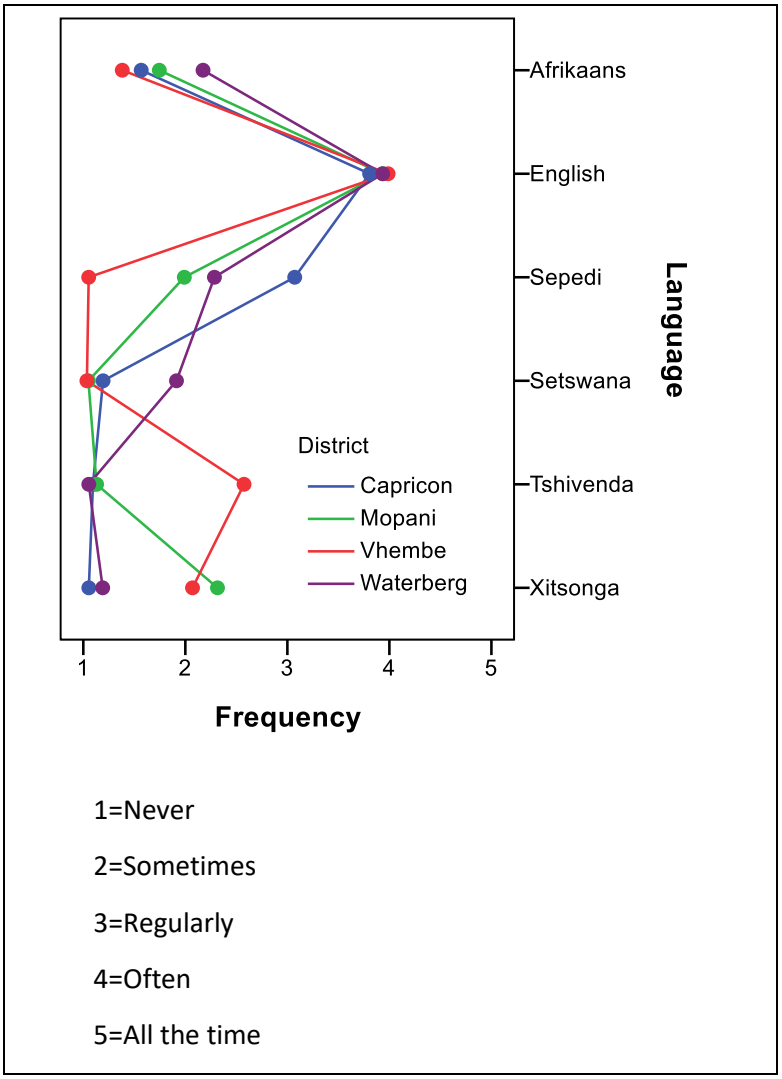
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 37: Regionale Varianzen der mündlichen Kommunikation in North West



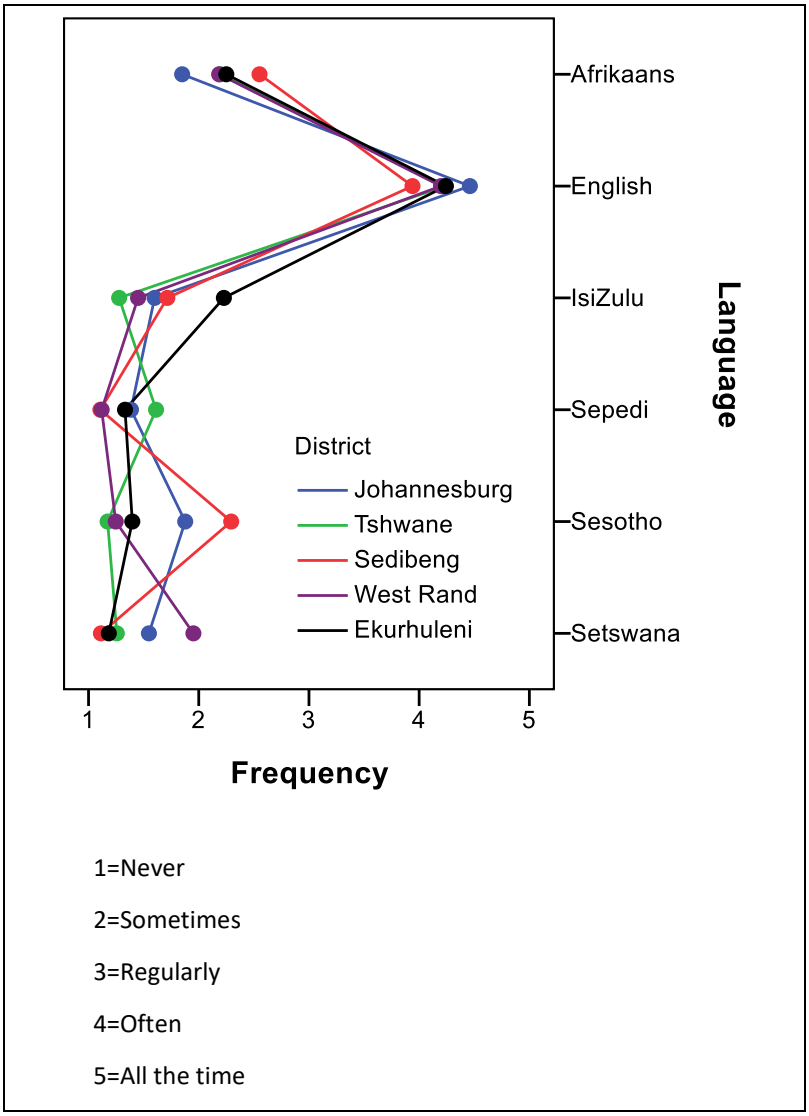
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 38: Regionale Varianzen der mündlichen Kommunikation in Limpopo



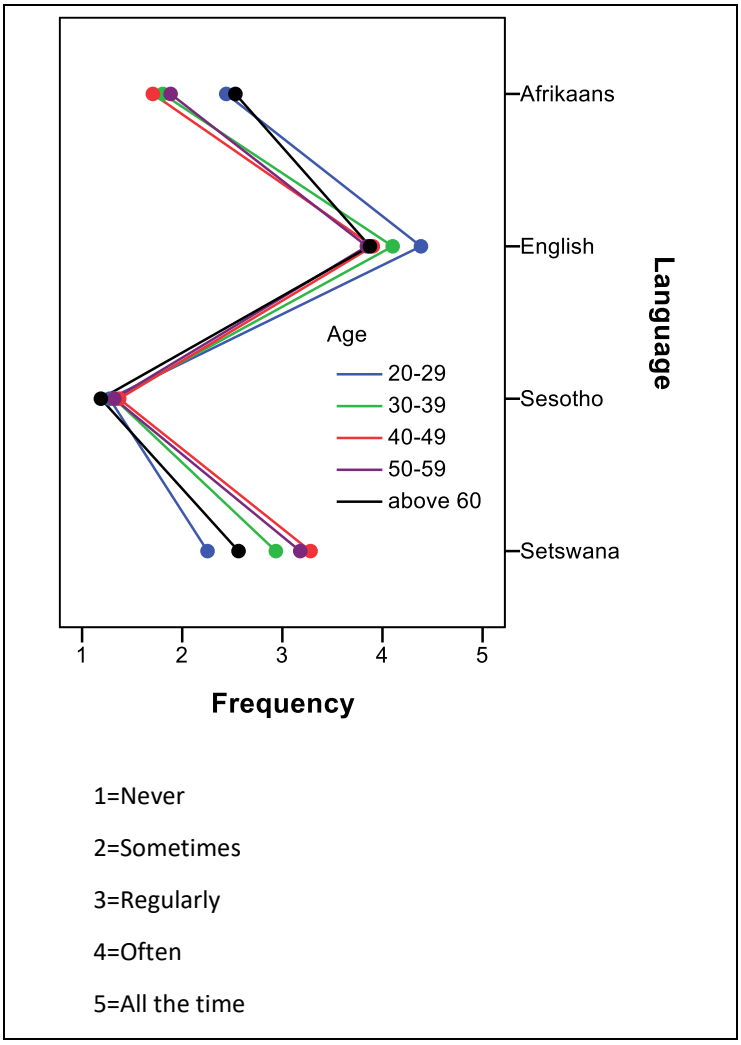
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 39: Regionale Varianzen der mündlichen Kommunikation in Gauteng



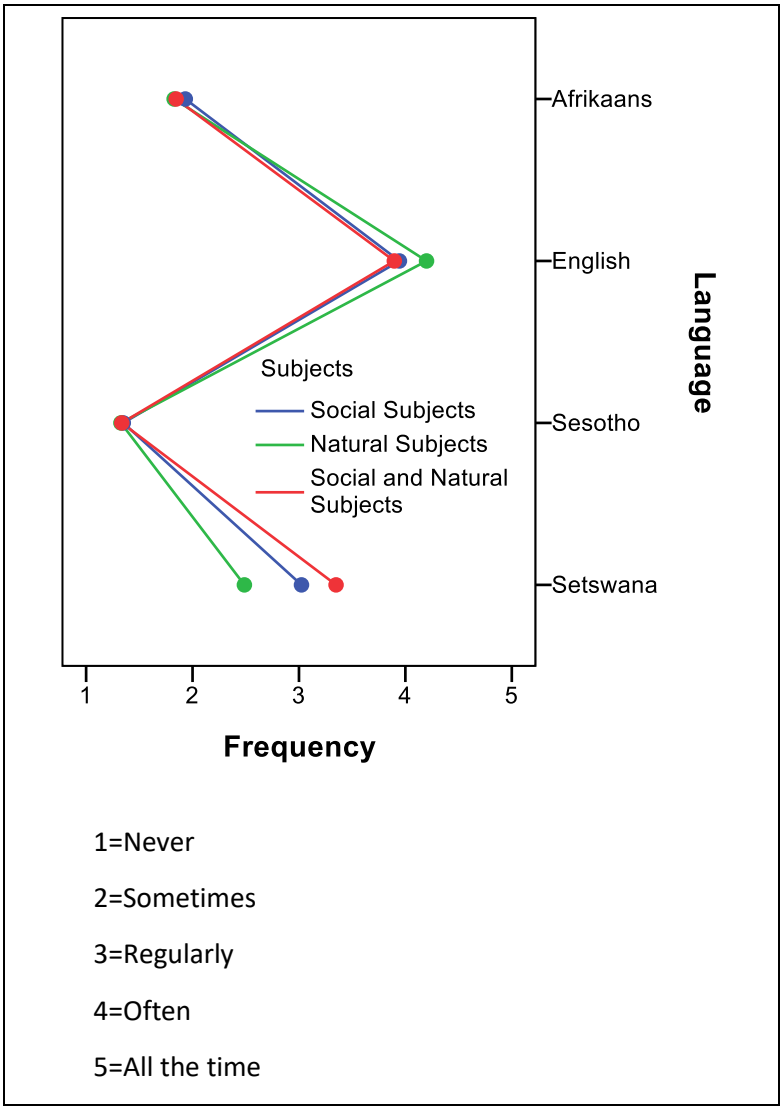
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 40: Varianzen der mündlichen Kommunikation in North West entsprechend der Altersgruppen



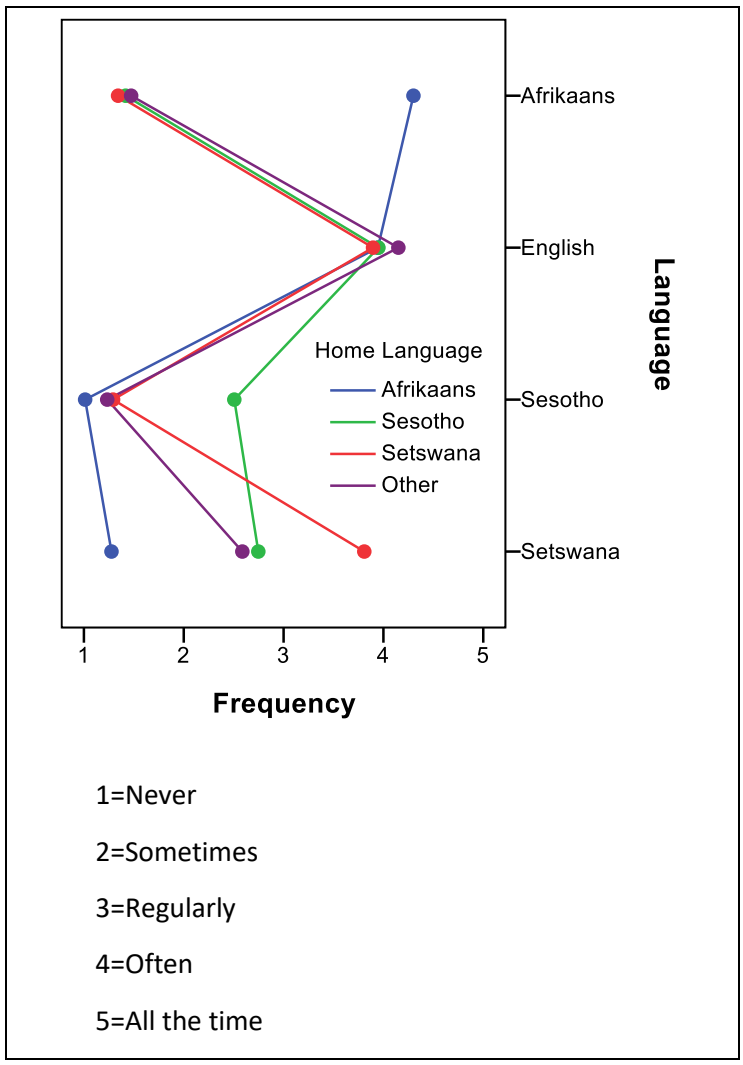
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 41: Varianzen der mündlichen Kommunikation in North West entsprechend der Schulfächer



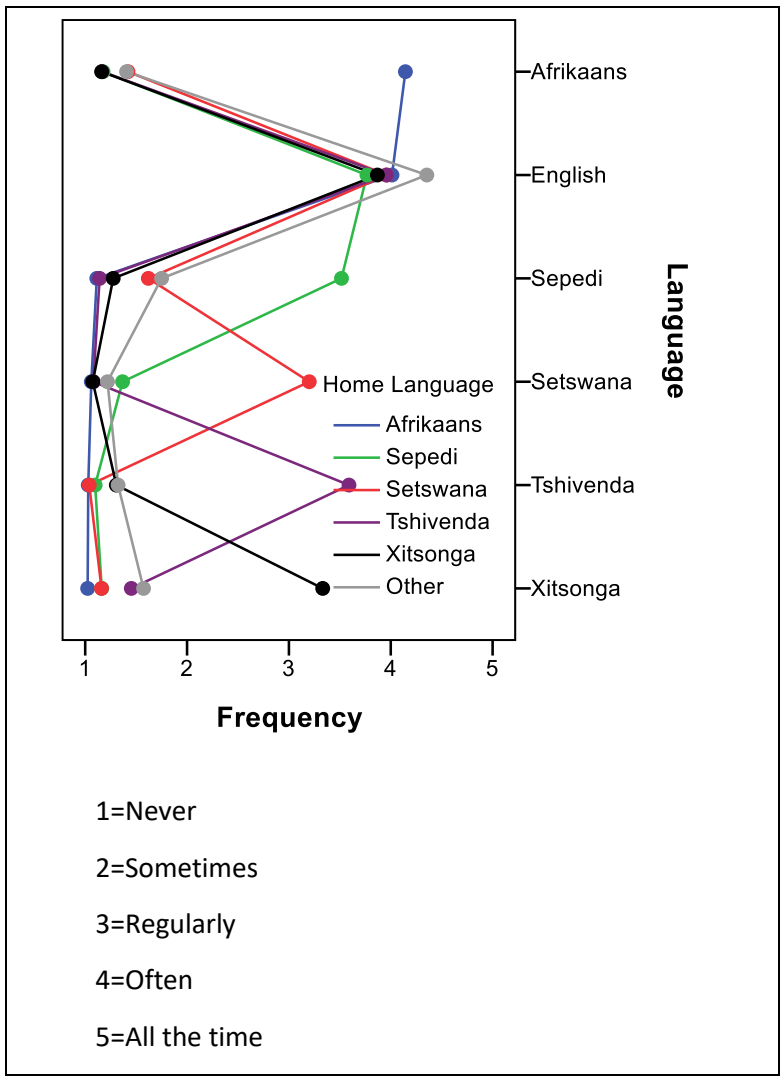
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 42: Varianzen der mündlichen Kommunikation in North West entsprechend der Erstsprecher



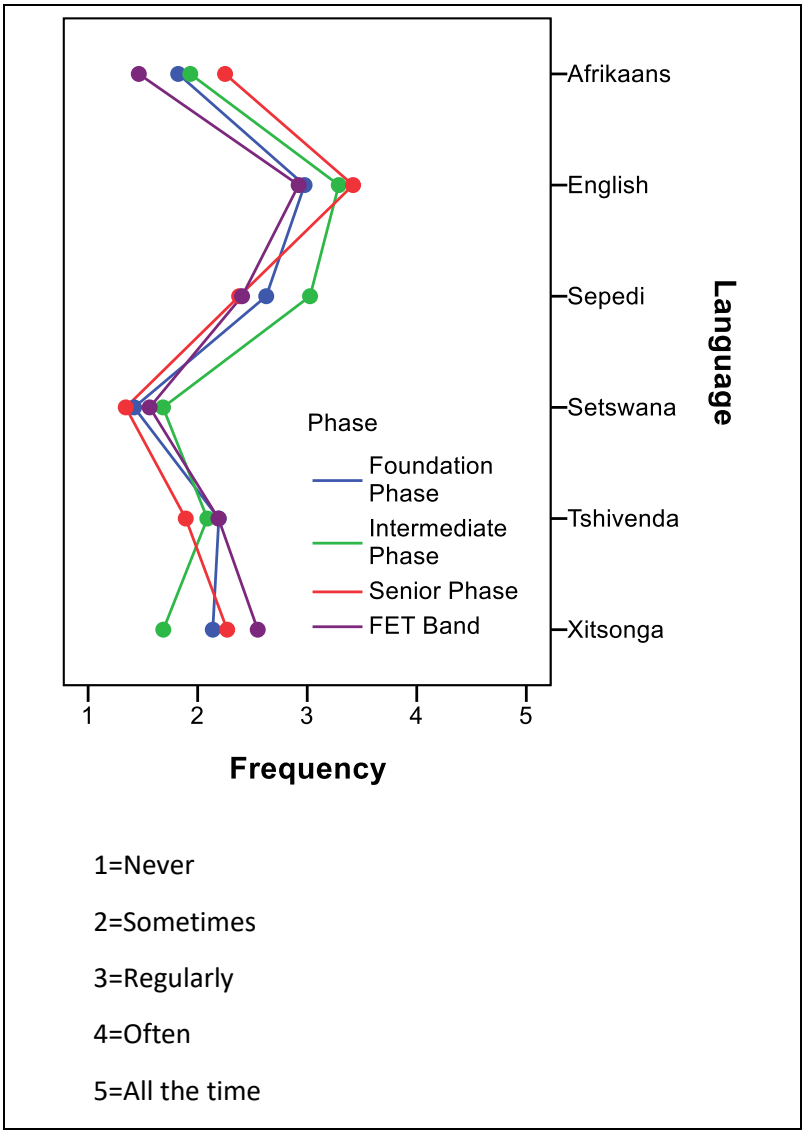
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 43: Varianzen der mündlichen Kommunikation in Limpopo entsprechend der Erstsprecher



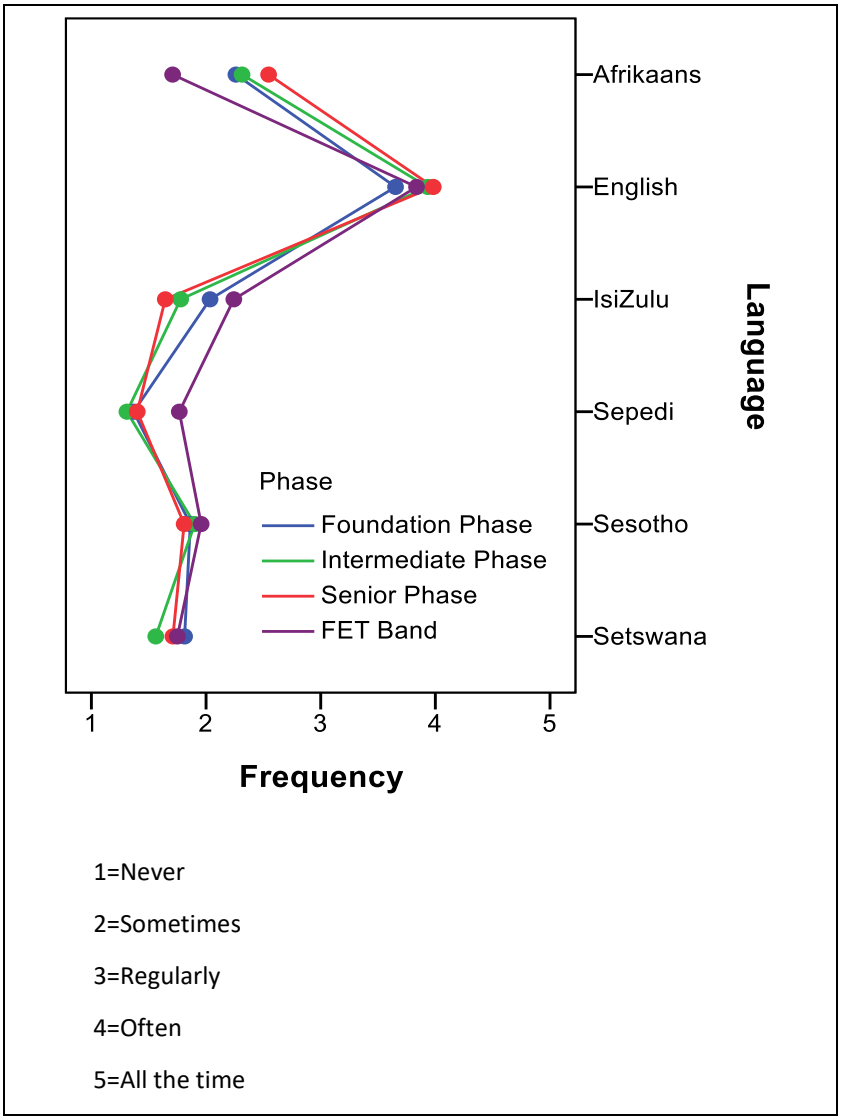
Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 44: Varianzen bei Elterngesprächen in Limpopo entsprechend der Schulphasen



Quelle: Michael M. Kretzer

Anhang 45: Varianzen bei Elterngesprächen in Gauteng entsprechend der Schulphasen



Quelle: Michael M. Kretzer

10 Quellenverzeichnis

10.1 Literatur

AARONS, D. u. P. AKACH (2002): South African Sign Language: one language or many?: In: MESTHRIE. R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 127 - 147.

ABDI, A. A. (2002): Culture, Education, and Development in South Africa. Historical and Contemporary Perspectives. (Bergin & Garvey) Westport.

ABDULAZIZ, M. H. (2003): The history of language policy in Africa with reference to language choice in education. In: QUANE, A. (Hrsg.): Towards a Multilingual Culture of Education. (UNESCO Institute for Education) Hamburg, S. 103 - 112.

ADEGBIJA, E. (1994): Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A Sociolinguistic Overview. (Multilingual Matters 103) Clevedon.

ADENDORFF, R. (2002): Fanakalo: a pidgin in South Africa. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Presse) Cambridge, S. 179 - 198.

AJZEN, I. (2005): Attitudes, Personality and behavior. (OpenUniversity Press) New York.

ALBAUGH, E. A. (2014): State-building and multilingual education in Africa. (Cambridge University Press) New York.

ALBERTS, M. (1998). The Harmonisation of Nguni and Sotho: Terminological Perspectives. In: PRAH, K. K. (Hrsg): Between Distinction and Extinction. The Harmonisation and Standardisation of African Languages. (Witwatersrand University Press) Johannesburg, S. 229 - 242.

ALEXANDER, N. (2012). The centrality of the language question in the social sciences and humanities in post-apartheid South Africa: Revisiting a perennial issue. In: South African Journal of Science 108:9/10, S. 1 - 7, DOI: 10.4102/sajs.v108i9/10.144.

ALEXANDER, N. (2003): Language Education Policy, National and Sub-National Identities in South Africa. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study. (Council of Europe) Strasbourg.

ALEXANDER, N. (2002): Linguistic rights, language planning and democracy in post-apartheid South Africa. In: BAKER, S. (Hrsg.): Language Policy: Lessons from Global Models. (Monterey Institute of International Studies) Monterey, S. 116 - 129.

ALEXANDER, N. (2001). Majority and minority languages in South Africa. In: EXTRA, G. u. D. D. GORTER (Hrsg,): The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives. (Multilingual Matters 118), Clevedon, S. 354 - 369.

ALIMI, M. M. (2016). Micro language planning and cultural renaissance in Botswana. In: Language Policy 15, S. 49 - 69, DOI: 10.1007/s10993-014-9351-x.

ALVESSON, M. (2011): Interpreting interviews. (Sage Publications) London.

AMMON, U. (1993): Sprachenpolitik. In: GLÜCK, H. (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. (Metzler Verlag) Stuttgart/Weimar, S. 571 - 572.

AMSTERDAM, C. E. N., NKOMO, M. u. E. WEBER (2012). School desegregration trends in Gauteng Province. In: Africa Education Review 9:1, S. 27 - 46, DOI: 10.1080/18146627.2012.683597.

ANDERSON, B. (1983): Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. (Verso) London.

ANSRE, G. (1974): Language standardisation in sub-Saharan Africa. In: FISHMAN, J. (Hrsg.): Advances in Language Planning. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 369 - 389.

ARTHUR, J. (2001). Perspectives on Educational Language Policy and its Implementation in African Classrooms: A comparative study of Botswana and Tanzania. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 31:3, S. 347 - 362, DOI: 10.1080/03057920120098482.

ARTHUR, J. u. P. MARTIN (2006). Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darusssalam. In: Comparative Education 41:2, S. 177 - 202, DOI: 10.1080/03050060600628009.

ATKINSON, Q. D. (2011). Phonemic Diversity Supports a Serial Founder Effect Model of Language Expansion from Africa. In: Science 332, S. 346 - 349, DOI: 10.1126/science.1199295.

ATTESLANDER, P. (2010[13]): Methoden der empirischen Sozialforschung. (Erich Schmidt Verlag) Berlin.

BAGARETTE, N. (2012). Partnerships between SGBs and Principals in Public Schools: Reasons for the Failure of the Partnerships. In: International Journal of Educational Science 4:2, S. 97 - 106.

BAGWASI, M. M. (2016). A critique of Botswana's language policy from a translanguaging perspective. In: Current Issues in Language Planning, S. 1 - 16, DOI: 10.1080/14664208.2016.1246840.

BAGWASI, M. M. (2003). The functional distribution of Setswana and English in Botswana. In: Language, Culture and Curriculum 16:2, S. 212 - 217, DOI: 10.1080/07908310308666669.

BAHTA, S. G. u. S. M. MUTULA (2002). Indigenous Publishing in Botswana: the current situation and the way forward. In: Information Development 18:4, S. 231 - 235.

BAKER, C. (1992): Attitudes and Language. (Multilingual Matters 83) Clevedon.

BALDAUF, Jr., R. B. (2006). Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. In: Current Issues in Language Planning 7:2-3, S. 147 - 170, DOI: 10.2167/cilp092.0.

BALDAUF, Jr., R. B. (2005). Language planning and policy research: An overview. In: HINKEL, E. (Hrsg.): Handbook of research in second language teaching and learning. (Lawrence Erlbaum Associates) Mahwah, USA, S. 957 - 970.

BALDAUF, Jr., R. B. (1994). "Unplanned" language policy and planning. In: Annual Review of Applied Linguistics 14, S. 82 - 89.

BAMGBOṢE, A. (1991): Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa. (Edinburgh University Press) Edingburgh.

BANDA, F. (2000). The Dilemma of the Mother Tongue: Prospects for Bilingual Education in South Africa. In: Language, Culture and Curriculum 13:1, S. 51 - 66, DOI: 10.1080/07908310008666589.

BANGENI, B. u. R. KAPP (2007). Shifting Language Attitudes in a Linguistically Diverse Learning Environment in South Africa. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 28:4, S. 253 - 269, DOI: 10.2167/jmmd495.0.

BANKS, A. u. R. B. TEXTOR (1965): A cross-policy survey. (Cambridge University Press) Cambridge.

BANTWINI, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. In: International Journal of Educational Development 30, S. 83 - 90, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2009.06.002.

BARNES, T., u. HAYA, T. (2002): Educational Resistance in Context: Zingisa Educational Project in the Eastern Cape: 1975 to 1993. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 - 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang Verlag), Frankfurt, S. 145 - 154.

BATIBO, H. M. (2008): Anglicization or tswanalization: Which way Botswana? In: BAGWASI, M. M., ALIMI, M. M. u. P. EBEWO (Hrsg.): English language and literature: Cross-cultural currents. (Cambridge Scholars) New Castle upon Tyne, S. 15 - 26.

BATIBO, H. M. (2005): Language decline and death in Africa. (Multilingual Matters) Clevedon.

BATIBO, H. M. u. P. S. SELOMA (2006). Sebirwa and Setswapong as distinct linguistic and cultural entities. In: Marang 16, S. 3 - 22.

BATIBO, H. M. u. B. SMIEJA, (2000). Botswana: The future of the minority languages. (Peter Lang Verlag) Frankfurt.

BATSALELWANG, J. K. u. G. H. KAMWENDO (2013): Language Policy and Practice at a Secondary School in Botswana. In: SHOBA, J. A. u. CHIMBUTANE, F. (Hrsg.): Bilingual Education and Language Policy in the Global South. (Routledge) London, S. 207 - 222.

BECKMANN, J. L. u. N. KARVELAS (2006). Stifling transformation through the manipulation of enrolment: a case study of two public high schools in Gauteng Province. In: Africa Education Review 3:1-2, S. 13 - 29.

BECKMANN, J. L. u. L. MINNAAR (2010). The expectations of parent members of school governing bodies regarding teacher workload in South African schools. In: African Education Review 7:1, S. 139 - 155, DOI: 10.1080/18146627.2010.485814.

BEINART, W. (2012). Beyond 'Homelands': Some Ideas about the History of African Rural Areas in South Africa. In: South African Historical Journal 64:1, S. 5 - 21, DOI: 10.1080/02582473.2012.642225.

BEHR, A. L. u. R. G. MACMILLAN (1971[2]): Education in South Africa. (J. L. van Schaik) Pretoria.

BERTRAM, C. (2006). Exploring teachers' reading competencies: A South African case study. In: Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning 21, S. 5 - 18. DOI: 10.1080/02680510500467874.

BERTRAM, C., MTHIYANE, N. u. T. MUKEREDZI (2013). 'It will make me a real teacher': Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. In: International Journal of Educational Development 33, S. 448 - 456, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2012.10.001

BEUKES, A.-M. (2009). Language policy incongruity and African languages in postapartheid South Africa. In: Language Matters 40:1, S. 35 - 55, DOI: 10.1080/10228190903055550.

BEUKES, A.-M. (2008). Language policy implementation in South Africa: How Kempton Park's great expectations are dashed in Tshwane. In: Stellenbosch Papers in Linguistics 38, S. 1 - 26, DOI: 10.5774/38-0-20.

BGOYA, W. (2001). The Effect of Globalisation in Africa and the Choice of Language in Publishing. In: International Review of Education 47:3/4, S. 283 - 292.

BHANA, D., DE LANGE, N. u. C. MITCHELL (2009). Male teachers talk about gender violence: "Zulu men demand respect". In: Education Review 61:1, S. 49 - 62, DOI: 10.1080/00131910802684771.

BIKO, S. (1978): I write what I like. (The Bowerdean Press) London. (Wiederabdruck mit einer neuen Einführung in: BIKO, S. (2004): I write what I like. A selection of his writings. (Picador Africa) Northlands.

BLOMMAERT, J. (2005). Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. In: Journal of Sociolinguistics 9:3, S. 390 - 417.

BLOMMAERT, J. (2001). The Asmara Declaration as a sociolinguistic problem: Reflections on scholarship and linguistic rights. In: Journal of Sociolinguistics 5/1, S. 131 - 142.

BOTHA, R. J. (Nico) (2002). Outcomes-based education and educational reform in South Africa. In: International Journal of Leadership in Education 5:4, S. 361 - 371, DOI: 10.1080/13603120110118831.

BOYER, O. T. u. E. C. ZSIGA (2014): Language and Education Policy in Botswana: The Case of Sebirwa. In: ZSIGA, E. C., BOYER, O. T. u. R. KRAMER (Hrsg.): Languages in Africa. Multilingualism, Language Policy, and Education. (Georgetown University Press) Washington, S. 85 - 91.

BROCK-UTNE, B. (2012). Language policy and science could some African countries learn from some Asian countries? In: International Review of Education 58:4, S. 481 - 503.

BROCK-UTNE, B. (2010). Research and policy on the language of instruction issue in Africa. In: International Journal of Educational Development 30, S. 636 - 645, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.03.004.

BROCK-UTNE, B. (2005): "But English is the Language of Science and Technology". On the Language of Instruction in Tanzania. In: BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (Hrsg.): LOITASA Research in Progress. (KAD Associates) Dar es Salaam, S. 160 - 188.

BROCK-UTNE, B. (2001). Education for all - in whose language? In: Oxford Review of Education 27:1, S. 115 - 134, DOI: 10.1080/03054980125577.

BROCK-UTNE, B. (2000): Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind. Studies in Education/Politics, Vol. 6, (Falmer Press) New York & London.

BROCK-UTNE, B. u. Z. DESAI (2005): Expressing Oneself through Writing - a Comparative Study of Learners' Writing Skills in Tanzania and South Africa. In: BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (Hrsg.): LOITASA Research in Progress. (KAD Associates) Dar es Salaam, S. 224 - 253.

BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (2005): LOITASA research in progress . (KAD Associates) Dar es Salaam.

BROCK-UTNE, B. u. H. B. HOLMARSDOTTIR (2004). Language policies and practices in Tanzania and South Africa: problems and challenges. In: International Journal of Educational Development 24, S. 67 - 83, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2003.10.002.

BROCK-UTNE, B. und H. B. HOLMARSDOTTIR (2001). The Choice of English as Medium of Instruction and Its Effects on the African Languages in Nambia. In: International Review of Education 47:3/4, S. 293 - 322.

BROOM, Y. (2004). Reading English in Multilingual South African Primary Schools. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 7:6, S. 506 - 528, DOI: 10.1080/13670050408667828.

BROWN, K. (2010). Teachers as language-policy actors: Contending with the erasure of lesser-used languages in schools. In: Anthropology & Education Quarterly 41:3, S. 298 - 314. DOI:10.1111/j.1548-1492.2010.01089.x.

BUSCH, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In: Language and Education 24:4, S. 283 - 294, DOI: 10.1080/09500781003678712.

BUSH, T. u. D. GLOVER (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. In: International Journal of Educational Management 30:2, S. 211 - 231, DOI: 10.1108/ijem.07.2014.0101.

BUSH, T., JOUBERT, R., KIGGUNDU, E. u. J. VAN ROOYEN (2010). Managing teaching and learning in South African schools. In: International Journal of Educational Development 30, S. 162 - 168, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2009.04.008.

BUTHELEZI, C. J. (2000): A Critical Analysis on Bantu School Boards, 1954 - 1978: Local Administration of Black Education in South Africa. (Unpublished PhD thesis) Michigan State University.

CAMPANELLI, P. (2008): Testing survey questions. In: DE LEEUW, E., HOX, J. u. D. DILLMAN (Hrsg.), International handbook of survey methodology. (Lawrence Erlbaum Associates) New York, S. 176 - 200.

CAMPBELL, D. u. D. W. FISKE (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: Psychological Bulletin 56, S. 81 - 105.

CANAGARAJAH, S. (2007): After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: MAKONI, S., u. a. PENNYCOOK (Hrsg.): Disinventing and reconstituting languages. Bilingual Education and Bilingualism 62, (Multilingual Matters) Clevedon, S. 233 - 239.

CASE, A. u. a. DEATON (1999). School inputs and educational outcomes in South Africa. The Quarterly Journal of Economics 114:3, S. 1047 - 1084.

CENTRE FOR LANGUAGE STUDIES (1999). National symposium on language policy formulation. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Malawi Ministry of Education. Towards a national language policy in education: Proceedings of a national symposium on Language Policy Formulation, Zomba & Lilongwe.

CHEBANNE, A. (2005): Language and identity across the borders. In: FINLAYSON, R. u. S. SLABBERT (Hrsg.): Language and identities in a postcolony. (Peter Lang Verlag) Frankfurt a. M., S. 161 - 174.

CHIKOKO, V., NAICKER, I. u. S. MTHIYANE (2015). School leadership practices that work in areas of multiple deprivation in South Africa. In: Educational Management, Administration & Leadership 43:3, S. 452 - 467, DOI: 10.1177/1741143215570186.

CHISHOLM, L. (2015). Curriculum transition in Germany and South Africa: 1990 – 2010. In: Comparative Education 51:3, S. 401 - 418, DOI: 10.1080/03050068.2015.1037585.

CHISHOLM, L. (2013). Bantustan Education History: The ‘Progressivism’ of Bophutatswana's Primary Education Upgrade Programme (PEUP), 1979 – 1988. In: South African Historical Journal 65:3, S. 403 - 420, DOI: 10.1080/02582473.2013.787642.

CHISHOLM, L. (2012). Apartheid education legacies and new directions in post-apartheid South Africa. In: Storia delle donne 8, S. 81 - 103.

CHISHOLM, L. (2005a). The making of South Africa’s National Curriculum Statement. In: Journal of Curriculum Studies 37:2, S. 193 - 208, DOI: 10.1080/0022027042000236163.

CHISHOLM, L. (2005b). The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 35:1, S. 79 - 100, DOI: 10.1080/03057920500033563.

CHISHOLM, L. (Hrsg.). (2004): Changing Class: Education and social change in Post-Apartheid South Africa. (Human Sciences Research Council (HSRC)) Kapstadt.

CHISHOLM, L. (2001). Gender and Leadership in South African Educational Administration. In: Gender and Education 13:4, S. 387 - 399, DOI: 10.1080/09540250120081742.

CHISHOLM, L. (1999a). Change and continuity in South African education: the impact of policy. In: African Studies 58:1, S. 87 - 103, DOI: 10.1080/00020189908707906.

CHISHOLM, L. (1999b). The Democratization of Schools and the Politics of Teachers’ Work in South Africa. In: Compare 29:2, S. 111 - 126.

CHISHOLM, L. u. B. CHILISA (2012). Contexts of educational policy change in Botswana and South Africa. In: Prospects 42, S. 371 - 388, DOI: 10.1007/s11125-012-9247-5.

CHISHOLM, L. u. R. WILDEMANN (2013). The politics of testing in South Africa. In: Journal of Curriculum Studies 45:1, S. 89 - 100, DOI: 10.1080/00220272.2012.755710.

CHISHOLM, L., SOUDIEN, C., VALLY, S. u. D. GILMOUR (1999). Teachers and Structural Adjustment in South Africa. In: Educational Policy 13:3, S. 386 - 401.

CHRISTOPHER, A. J. (2015). Educational attainment in South Africa: a view from the census 1865 - 2011. In: History of Education 44:4, S. 503 - 522, DOI: 10.1080/0046760X.2015.1025863.

CLEGG, J. u. O. AFITSKA (2011). Teaching and learning in two languages in African classrooms. In: Comparative Education 47:1, S. 61 - 77, DOI: 10.1080/03050068.2011.541677.

CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T., FRENCH, S. u. G. VALENTINE (2016): Getting started in Geographical Research: How This Book Can Help. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T., u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 3 - 18.

COBARRUBIAS, J. (1983): Ethical issues in status planning. In: COBARRUBIAS, J., u. J. A. FISHMAN (Hrsg.): Progress in Language Planning: International Perspectives. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 41 - 85.

COCKROFT, K. (2016). A comparison between verbal working memory and vocabulary in bilingual and monolingual South African school beginners: implications for bilingual language assessment. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 19:1, S. 74 - 88, DOI: 10.1080/13670050.2014.964172.

COETZEE-VAN ROOY, S. (2006): Functional multilingualism at the North-West University: sharing my experiences. In: WEBB, V. u. T. DU PLESSIS (Hrsg.): The politics of language in South Africa. Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa, 6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa, Vol. 5, (Van Schaik) Pretoria, S. 25 - 39.

COHEN, L., MARION, L. u. K. MORRISON (2011[7]): Research methods in education. (Routledge) London, New York.

COLE, D. T. (1959). Doke's classification of Bantu languages. In: African Studies 18:4, S. 197 - 213, DOI: 10.1080/00020185908707092.

COLE, D. T. (1953). Fanagalo and the Bantu languages in South Africa. In: African Studies 12:1, S. 1 - 9, DOI: 10.1080/00020185308706894.

CONVERSE, J. M. u. S. PRESSER (1988[2]): Survey questions. Handcrafting the standardized questionnaire. (SAGE Publication) London.

COOPER, R. L. (1989): Language planning and social change. (Cambridge University Press) New York.

COPE, A. T. (1971). A consolidated classification of the Bantu languages. In: African Studies 30:3-4, S. 213 - 236, DOI: 10.1080/00020187108707360.

COPE, M. u. H. KURTZ (2016): Organizing, Coding and Analyzing Qualitative Data. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T. u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 647 - 664.

COSERIU, E. (1975): Sprachgeographie. (Narr) Tübingen.

COUPER, M., SINGER, E., CONRAD, F. G. u. R. M. GROVES (2008). Risk of Disclosure, Perceptions of Risk, and Concerns about Privacy and Confidentiality as Factors in Survey Participation. In: Journal of Official Statistics 24:2, S. 255 - 275.

COUPLAND, N. (2014): Wales and Welsh: Boundedness and Peripherality. In: WATT, D., LLAMAS, C. (Hrsg.): Language, Borders and Identity. (Edingburgh University Press) Edingburg, S. 137 - 153.

CRAWHALL, N. (1999). Going to a better life: perspectives on the future of language in education for San and Khoe South Africans. In: International Journal of Educational Development 19, S. 323 - 335.

CRESWELL, J. W. (2003[2]): Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches. (SAGE Publication) London.

CRESWELL, J. W. u. V. L. P. CLARK (2009[3]): Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. (SAGE Publication) London.

CRESWELL, J. W. u. V. L. P. CLARK (2007): Designing and conducting: Mixed methods research. (SAGE Publication) London.

CRYSTAL, D. (2003[2]): The Cambridge Encyclopedia of the English Language. (Cambridge University Press) Cambridge.

DE KADT, J. (2006): Language development in South Africa – past and present. In: WEBB, V. u. T. DU PLESSIS (Hrsg.): The politics of language in South Africa. Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa,

6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa Vol. 5, (Van Schaik) Pretoria, S. 40 - 56.

DE KADT, E. (2002): German speakers in South Africa. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 148 - 160.

DE KLERK, V. (2000). To be Xhosa or not to be Xhosa … That is the Question. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 21:3, S. 198 - 215, DOI: 10.1080/01434630008666401.

DE LANGE, N. u. C. MITCHELL (2014). Building a future without gender violence: rural teachers and youth in rural KwaZulu-Natal, South Africa, leading community dialogue. In: Gender and Education 26:5, S. 584 - 599, DOI: 10.1080/09540253.2014.942257.

DE LANGE, N., MITCHELL, C. u. BHANA, D. (2012). Voices of women teachers about gender inequalities and gender-based violence in rural South Africa. In: Gender and Education 24:5, S. 499 - 514, DOI: 10.1080/09540253.2011.645022.

DE LEEUW, E. D. (2008): Choosing the method of data collection. In: De LEEUW, E. D., HOX, J. u. D. DILLMAN (Hrsg.): International handbook of survey methodology. (Lawrence Erlbaum Associates) New York, S. 113 - 135.

DE LEEUW, E. D. u. J. J. HOX (2008): Self-administered questionnaires: mail surveys and other applications. In: DE LEEUW, E. D., HOX, J. J. u. D. DILLMAN (Hrsg.): International handbook of survey methodology. (Lawrence Erlbaum Associates) New York, S. 239 - 263.

DE WET, C. u. C. WOLHUTER (2009). A transitiological study of some South African educational issues. In: South African Journal of Edcation 29, S. 359 - 376.

DEMBOWSKI, H. (2014). Self-serving middle classes. In: Development and Cooperation 7:41, S. 268.

DENT, G. R., (2014[5]): Compact Setswana Dictionary. (Shuter & Shooter) Pietermaritzburg, South Africa.

DESAI, Z. K. (2012): A Case for Mother Tongue Education? (Unpublished PhD Thesis) University of the Western Cape.

DEUMERT, A. (2010). Tracking the demographics of (urban) language shift – an analysis of South African census data. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 31:1, 13 - 35, DOI: 10.1080/01434630903215125.

DIARRA, B. (2003): Choice and description of national languages with regards to their utility in literacy and education in Angola. In: OUANE, A. (Hrsg.): Towards a Multilingual Culture of Education. (UNESCO Institute for Education) Hamburg, S. 333 - 348.

DICHANZ, H. (2007). Aufgaben und Probleme des südafrikanischen Bildungssystems. Grunddaten, Eindrücke und Perspektiven. In: Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung IfBM.Impuls 02, S. 1 - 25.

DIE BIBEL (1991): Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung. (Katholische Bibelanstalt, Herder Verlag) Stuttgart, Freiburg.

DILLMAN, D. A. (1983): Mail and Other Self-Administered Questionnaires. In: ROSSI, P. H., WRIGHT J. D., u. a. B. ANDERSON (Hrsg.): Handbook of survey research. (Academic Press) London, S. 359 - 377.

DIXON, K., PLACE, J. u. F. KHOLOWA (2008). In(sites): Examining early literacy practices at home and schoo in rural Malawi and South Africa. In: Southern African Review of Education 14:3, S. 5 - 21.

DLADLA, T. A. (2013): Principals' Perceptions and Experiences of School Governing Bodies in rural areas. (Unpublished Master thesis) University of Pretoria.

DÖRNYEI, Z. (2007): Research Methods in Applied Linguistics. (Oxford University Press) Oxford.

DOKE, C. M. (1939). European and Bantu Languages in South Africa. In: Journal of the International African Institute, Linguistics in Africa 12:3, S. 308 - 319.

DOWLING, T. u. L. GRIER (2015). "Mnandi-licious!" trends in African language usage in South African television advertising. In: Social Dynamics 41:3, S. 555 - 575, DOI: 10.1080/02533952.2015.1107963.

DUNJWA-BLAJBERG, J. (1980): Sprache und Politik in Südafrika. Stellung und Funktion der Sprachen unter dem Apartheidsystem. (Informationsstelle Südliches Afrika e. V. (ISSA)) Wissenschaftliche Reihe 14 Bonn.

DU PLESSIS, T. (2006): Multilingualism at the South African Broadcasting Corporation (SABC) - perspectives on the SABC as co-orchestrator of language policy. In: WEBB, V. u. T. DU PLESSIS (Hrsg.): The politics of language in South Africa. Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa, 6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa Vol. 5 (Van Schaik) Pretoria, S. 82 - 99.

EDWARDS, V. u. J. M. NGWARU (2011a). African language publishing for children in South Africa: challenges for translators. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 14:5, S. 589 - 602, DOI: 10.1080/13670050.2011.558618.

EDWARDS, V. u. J. M. NGWARU (2011b). Multilingual education in South Africa: the role of publishers. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 32:5, S. 435 - 450, DOI: 10.1080/01434632.2011.592192.

EISENBERG, P. S. (1957): Bantu Education in the Union of South Africa. (Oxford University Press) Oxford.

EISENCHLAS, S. A., SCHALLEY, A. C., u. GUILLEMIN, D. (2015). Multilingualism and literacy: attitudes and policies. In: International Journal of Multilingualism 12:2, S. 151 - 161, DOI: 10.1080/14790718.2015.1009371.

ELIASSON, S. (2015). The birth of language ecology: interdisciplinary influences in Einar Haugen's "The ecology of language". In: Language Sciences 50, S. 79 - 92, DOI: 10.1016/j.langsci.2015.03.007.

EVANS, L. (2012). South Africa's Bantustans and the Dynamics of 'Decolonisation': Reflections on Writing Histories of the Homelands. In: South African Historical Journal 64:1, S. 117 - 137, DOI: 10.1080/02582473.2012.655941.

FASOLD, R. (1992): Vernacular-language education reconsidered. In: BOLTON, K. u. H. KWOK (Hrsg.): Sociolinguistics Today: International Perspectives. (Routledge) London, S. 281 - 299.

FASOLD, R (1984): The sociolinguistics of society. (Basil Blackwell) Oxford.

FERGUSON, C. A. (1983): Language Planning and Language Change. In: COBARRUBIAS, J. u. J. A. FISHMAN (Hrsg.): Progress in Language Planning. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 29 - 41.

FIELD, R. (2016): Exploring and Presenting Quantitative Data. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T. u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 550 - 580.

FINLAYSON, R. (1998). The linguistic Implications of the Xhosa Initiation Schools. In: Language Matters 29:1, S. 101 - 116, DOI: 10.1080/10228199808566134.

FISHMAN, J. A. (1994). Critiques of language planning: A minority languages perspectives. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 15, S. 91 - 99.

FISHMAN, J. A. (1979). Bilingual education, language planning, and English. In: English World-Wide 1:1, S. 11-24.

FISHMAN, J. A. (1973). Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. In: Language in Society 2:1, S. 23 - 44.

FISHMAN, J. A. (1970): Sociolinguistics. A brief introduction. (Newbury House) Rowley, Massachusetts.

FISHMAN, J. A. (1968): Introduction Sociolinguistics and the language problems of developing countries. In: FISHMAN, J. A., FERGUSON, J. A., u. J. DAS GUPTA (Hrsg.): Language Problems of Developing Nations. (John Wiley and Sons) Hoboken New Jersey, S. 3 - 16.

FISKE, E. B. u. H. F. LADD (2004): Elusive Equity. Education Reform in Post-Apartheid South Africa. (Brookings Institution Press) Washington D.C..

FISKE, E. B. u. H. F. LADD (2002): Financing Schools in Post Apartheid South Africa: Initial Steps Toward Fiscal Equity. Education and Decentralisation African Experiences and Analyses. Sanford Institute Working Paper (Sanford Institute of Public Policy) Durham.

FLEISCH, B. D. (2008): Primary Education in Crisis. Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics. (Juta & Co) Cape Town.

FLEISCH, B. D. (2002a): Managing Educational Change. The State and School Reform in South Africa. (Heinemann Publishers) Sandown, South Africa.

FLEISCH, B. D. (2002b): State Formation and the Origins of Bantu Education. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 - 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 39 - 52.

FREYTAG, T., JAHNKE, H. u. C. KRAMER (2015): Bildungsgeographie. Geowissen Kompakt. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.

FOUBERG, E. H., MURPHY, A. B. u. H. J. DE BLIJ (2009[9]): Human Geography (John Wiley and Sons) Hoboken, New Jersey.

FOURIE, J., ROSS, R. u. R. VILJOEN (2014). Literacy at South African Mission Stations. In: Journal of Southern African Studies 40:4, S. 781 - 800, DOI: 10.1080/03057070.2014.931057.

FOWLER, F. J. Jr. u. C. COSENZA (2008): Writing effective questions. In: DE LEEUW, E. HOX, J. u. D. DILLMAN (Hrsg.): International handbook of survey methodology (Lawrence Erlbaum Associates) New York, S. 136 - 160.

GANISO, M. N. (2012): Sign Language in South Africa: Language Planning and Policy Challenges. (Unpublished Ma. thesis) Rhodes University.

GÄRTIG, A-K, PLEWNIA, A. u. a. ROTHE (2010): Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen. In: INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (Hrsg.): Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache Band 40, (Institut für Deutsche Sprache) Mannheim.

GARCÍA, O. u. K. MENKEN (2010): Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: MENKEN, K. u. O. GARCÍA (Hrsg.): Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers. (Routledge) London, New York, S. 249 - 261.

GARRETT, P. (2010): Attitudes to Language. Key topics in sociolinguistics. (Cambridge University Press) Cambridge.

GEE, J. P. (1991): The legacies of literacy. From Plato to Freire through Harvey Graff. In: MINAMI, M. u. B. KENNEDY (Hrsg.): Language issues in literacy and bilingual / multicultural education. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 266 - 285.

GEIPEL, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. (Diesterweg) Frankfurt a. M.

GILMARTIN, M. (2004). Language, education and the new South Africa. In: Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie 95(4), S. 405 - 418. DOI: 10.1111/j.1467-9663.2004.00317.x.

GRANVILLE, S., JANKS, H., MPHAHLELE, M., REED, Y., WATSON, P., JOSEPH, M. u. E. RAMANI (1998). English With or Without G(uilt): A Position Paper on Language in Education Policy for South Africa. In: Language and Education 12:4, S. 254 - 272, DOI: 10.1080/09500789808666753.

GRAVEN, M. (2014). Poverty, inequality and mathematics performance: the case of South Africa's post-apartheid context. In: Mathematics Education 46, S. 1039 - 1049, DOI: 10.1007/s11858-013-0566-7.

GRAVEN, M. u. H. VENKAT (2014). Primary teachers' experiences relating to the administration processes of high stakes testing: The case of Mathematics Annual National Assessments. In: African Journal of Research in Mathematics, Science, and Technology Education 18(3), S. 299 - 310, DOI: 10.1080/10288457.2014.965406.

GREEN, C. (2007). Discursive strategies in political speech: the words of Dr. Bingu wa Mutharika. In: Journal – Issues in Political Discourse Analysis 2 (1), S. 59 - 74.

GREENBERG, J. H. (1963): The languages of Africa. (Indiana University Press) Bloomington.

GREENBERG, J. H. (1956): The Measurement of Linguistic Diversity. In: Language 32:1, S. 109 - 115.

GROVES, R. M. (1989): Survey errors and Survey Costs. (John Wiley and Sons) Hoboken, New Jersey.

GOVENDER, L (2004): Teacher unions, policy struggles and social change. In: CHISHOLM, L. (Hrsg.): Changing class: education and social change in South Africa after apartheid Pretoria. (HSRC Press u. ZED Press) Pretoria, London, S. 267 - 293.

GUTHRIE, M. (1967): Comparative Bantu: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages. (Gregg Press) Farnborough.

HAARMANN, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: A methodological framework. In: International Journal of Sociology of Language 86:1, S. 103 - 126, DOI: 10.1515/ijsl.1990.86.103.

HARLEY, K u. V. WEDEKIND (2004): Political change, curriculum change and social formation, 1990–2002. In: CHISHOLM, L. (Hrsg.): Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa. (HSRC Press u. ZED Press) Pretoria, London, S. 195 - 221.

HARLEY, K., BARASA, F., BERTRAM, C., MATTSON, E. u. S. PILLAY (2000). "The real and the ideal": teachers roles and competences in South African policy and practice. In: International Journal of Educational Development 20, S. 287 - 304.

HARMSE, T. (2014). The Linguistic profile of multilingual learners in English Home Language Classrooms. (Unpublished Ma. Thesis) University of Pretoria.

HARNISCHFEGER, J. (2003): Afrikanisierung und Nation-Building Sprachpolitik in Südafrika. (University of Leipzig Papers on Africa No. 67) Leipzig.

HARTELL, C., DIPPENAAR, H., MOEN, M. u. T. DLADLA (2016). Principal's perceptions and experiences of the role parents play in school governing bodies in rural areas. In: Africa Education Review 13:1, S. 120 - 134, DOI: 10.1080/18146627.2016.1183301.

HAUGEN, E. (1983): The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. In: COBARRUBIAS, J. u. J. A. FISHMAN (Hrsg.): Progress in Language Planning: International Perspectives. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 269 - 290.

HAUGEN, E. (1973). The Curse of Babel. In: Daedalus 102:3, S. 47 - 57.

HAUGEN, E. (1972): The ecology of language. In: DIL, A. (Hrsg): Essays by Einar Haugen. (Stanford University Press) Stanford.

HAUGEN, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. In: Anthropological Linguistics 1:3, S. 8 - 21.

HAUKÅS, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. In: International Journal of Multilingualism 13:1, S. 1 - 18, DOI: 10.1080/14790718.2015.1041960.

HAY, I. (2016): On Being Ethical in Geographical Research. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T. u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 30 - 43.

HEINE, B. (1976): A Typology of African Languages based on the order of meaningful elements. Kölner Beiträge zur Afrikanistik Bd. 4 (Dietrich Reimer Verlag) Berlin.

HEINE, B. (1973): Pidgin-Sprachen im Bantu-Bereich. Kölner Beiträge zur Afrikanistik Bd. 3 (Dietrich Reimer Verlag) Berlin.

HELFFERICH, C. (2011[4]): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.

HERBERT, R. K. u. R. BAILEY (2002): The Bantu languages: sociohistorical perspectives. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 50 - 78.

HEUGH, K. (2016). Harmonisation and South African languages: twentieth century debates of homogeneity and heterogeneity. In: Language Policy 15, S. 235 - 255, DOI: 10.1007/s10993-015-9372-0.

HEUGH, K. (2013). Multilingual Education Policy in South Africa Constrained by Theoretical and Historical Disconnections. In: Annual Review of Applied Linguistics 33, S. 215 - 237, DOI: 10.1017/S0267190513000135.

HEUGH, K. (2007): Language and literacy issues in South Africa. In: RASSOOL, N. (Hrsg.): Global issues in language, education and development: perspectives from postcolonial countries. Linguistic diversity and language rights 4 (Multilingual Matters) Clevedon, S. 187 - 286.

HEUGH, K. (2002): Recovering multilingualism: recent language-policy developments. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Presse) Cambridge, S. 449 - 475.

HEUGH, K. (2000). Multilingual voices – Isolation and the crumbling of bridges. In: Agenda 46, S. 21 - 33.

HEUGH, K. (1999). Languages, development and reconstructing education in South Africa. In: International Journal of Educational Development 19, S. 301 - 313.

HEYSTEK, J. (2006). School Governing Bodies in South Africa. In: Educational Management Admanistration & Leadership 34:4, S. 473 - 486.

HEYSTEK, J. u. R. TERHOVEN (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. In: Professional Development in Education 41:4, S. 624 - 639, DOI: 10.1080/19415257.2014.940628.

HIBBERT, L. (2016): The Linguistic Landscape of Post-Apartheid South Africa. Politics and Discourse. (Multilingual Matters) Bristol.

HOLMARSDOTTIR, H. B. (2005): „From Policy to Practice: A Study of the Implementation of the Language-in-Education Policy (LiEP) in three South African Primary Schools“. Series of dissertations submitted to the Faculty of education University of Oslo No. 49 (Unipub AS) Oslo

HORNBERGER, N. (2006): Frameworks and models in language policy and Planning. In: RICENTO, T. (Hrsg.): An introduction to language policy: theory and method. (Blackwell Publishing) Malden, S. 24 - 41.

HORNBERGER, N. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. In: Language Policy 1, 27 - 51.

HORNBERGER, N. (1997). Indigenous Literacies in the Americas. In: HORNBERGER, N. (Hrsg.): Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up. (De Gruyter Mouton) Berlin/Boston, S. 3 - 16.

HORNBERGER, N. (1992). Literacies in South America. In: Annual Review of Applied Linguistics, 2, 190 - 215.

HORNBERGER, N. u. V. VAISH (2009). Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. In: Compare 39, S. 305 - 320, DOI: 10.1080/03057920802469663.

HOWIE, S. J. (2003). Language and other backgrund factors affecting secondary pupils‘ performance in Mathematics in South Africa. In: African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education 7:1, S. 1 - 20, DOI: 10.1080/10288457.2003.10740545.

HOWIE, S. J., VAN STADEN, S., TSHELE, M., DOWSE, C. u. L. ZIMMERMAN, (2012): PIRLS 2011 South African Children's Reading Literacy Achievement. (Centre for Evaluation and Assessment) University of Pretoria.

HOWIE, S. J., VENTER, E. u. S. VAN STADEN (2008). The effect of multilingual policies on performance and progression in reading literacy in South African primary schools. In: Educational Research and Evaluation 14:6, S. 551 - 560, DOI: 10.1080/13803610802576775.

HURST, E. (2016). Navigating languages: strategies, transition, and the 'colonial wound' in South African education. In: Language and Education 30:3, S. 219 - 234, DOI: 10.1080/09500782.2015.1102274.

HURST, E. (2015). 'The thing that kill us': student perspectives on language support in a South African university. In: Teaching in Higher Education 20:1, S. 78 - 91. DOI: 10.1080/13562517.2014.957269.

ISLAM, F., MITCHELL, C., DE LANGE, N., BALFOUR, R. u. M. COMBRINCK (2011): School-University Partnerships for educational change in rural South Africa: particular challenges and practical cases. (Edwin Mellen Press) New York.

JACOBS, L. (2014). Framing of school violence in the South African printed media – (mis)information to the public. In: South African Journal of Education 34:1, S. 1 - 16.

JANSEN, J. D. (2005). Targeting education: the politics of performance and the prospects of education for all. In: International Journal of Education Development 25, S. 368 - 380.

JANSEN, J. D. (2004): Changes and Continuities in South Africa's higher education system, 1994 - 2004. In: CHISHOLM, L. (Hrsg.): Changing class. Education and social change in post-apartheid South Africa. (Human Sciences Research Council (HSRC)) Kapstadt, S. 293 - 314.

JANSEN, J. D. (1998). Curriculum Reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education. In: Cambridge Journal of Education 28:3, S. 321 - 332, DOI: 10.1080/0305764980280305.

JANSON, T. (2000): The history of minority-language speakers in Botswana. In: BATIBO, H. M. u. B. SMEIJA (Hrsg.): Botswana: The Future of the Minority Languages. (Peter Lang) Frankfurt, S. 3 - 12.

JERNUDD, B. H., u. J. NEUSTUPNÝ (1987): Language planning for whom? In: LAFORGE, L. (Hrsg.): Proceedings of the international colloquium on language planning. (Les Presses de L' Université Laval) Québec, S. 69 - 84.

JOHNSON, D. C. (2013): Language Policy. (Palgrave Macmillan) Basingstoke.

JONES, R. (1921). Native Studies in South Africa. In: African Studies 1:1, S. 1 - 3, DOI: 10.1080/02561751.1921.9676150.

JUNGE, B. (2017): Bildungspolitik in Südafrika als Spiegelbild von Apartheidideologie und Transformation. In: DE LA FONTAINE, D., MÜLLER, F., HOFMANN, C. u. B. LEUBOLT (Hrsg.): Das politische System Südafrikas. (Springer VS) Wiesbaden, S. 409 - 427.

KADUMA, I. M. (2005): Language of Instruction in Tanzania and South Africa. In: BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (Hrsg.): LOITASA Research in Progress. (KAD Associates) Dar es Salaam, S. 26 - 40.

KAGWESAGE, A. M. (2013). Coping with English as Language of Instruction in Higher Education in Rwanda. In: International Journal of Higher Education 2:2, S. 1 - 12, DOI: 10.5430/ijhe.v2n2p1.

KALLAWAY, P. (2002): The history of education under apartheid 1948 – 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt.

KAMWANGAMALU, N. K. (2008). From Linguistic Apartheid to Linguistic Co-habitation. Codeswitching in Print Advertising in Post-apartheid South Africa. In: Journal of Creative Communication 3:1, S. 99 - 113. DOI: 10.1177/097325860800300106.

KAMWANGAMALU, N. K. (2001). The Language Planning Situation in South Africa. In: Current Issues in Language Planning 2:4, S. 361 - 445, DOI: 10.1080/14664200108668031.

KAMWANGAMALU, N. K. (2000). A new language policy, old language practices: status planning for African languages in a multilingual South Africa. In: South African Journal of African Languages 20:1, S. 50 - 60, DOI: 10.1080/02572117.2000.10587412.

KAMWANGAMALU, N. K. u. T. MOYO (2003). Some characteristic features of Englishes in Lesotho, Malawi and Swaziland. In: Per Linguam 19:1&2, S. 39 - 54, DOI: 10.5785/19-1-88.

KAMWANGAMALU, N. K. u.a. TOVARES (2016). English in language ideologies, attitudes, and educational practices in Kenya and South Africa. In: World Englishes 35:3, S. 421 - 439, DOI: 10.1111/weng.12207.

KAMWENDO, G. H. (2015): The Straight For English Policy in Malawi: The Road not to be Taken. In: MITI, L. M. (Hrsg.): The Language of Instruction Question in Malawi. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS) Book series 113) Kapstadt, S. 29 - 39.

KAMWENDO, G. H. (2008). The bumpy road to mother tongue instruction in Malawi. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 29:5, S. 353 - 362.

KAMWENDO, G. H. (2006). No Easy Walk to Linguistic Freedom: A Critique of Language Planning During South Africa's First Decade of Democracy. In: Nordic Journal of African Studies 15:1, S. 53 - 70.

KAMWENDO, G. H. (2005). Language planning from below: an example from northern Malawi. In: Language Policy 4, S. 143 - 165, DOI: 10.1007/s10993-005-3514-8.

KAMWENDO, G. H. HLONGWA, N. u. N. MKHIZE (2014). On medium of instruction and African scholarship: the case of Isizulu at the University of Kwazulu-Natal in South Africa. In: Current Issues in Language Planning 15:1, S. 75 - 89, DOI: 10.1080/14664208.2013.858014.

KAMWENDO, G. H. u. S. O. KACHIWANDA (2002): Enhancing the role of an African language in education. The case of Ciyao in Malawi. In: OWINO, F. R. (Hrsg.): Speaking African. African languages for education and development. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS) Book series 21) Kapstadt, S. 175 - 187.

KANJEE, A. u. Y. SAYED (2013). Assessment policy in post-apartheid South Africa: challenges for improving education quality and learning. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 20(4), S. 442 - 469, DOI: 10.1080/0969594X.2013.838541.

KAPLAN, R. B. u. R. B. Jr. BALDAUF (1997): Language planning from practice to theory. (Multilingual Matters) Clevedon.

KARAM, F. X. (1974): Towards a definition of language planning. In: FISHMAN, J. (Hrsg.): Advances in language planning. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 103 - 124.

KARLSSON, J. (2002): Looking at Apartheid School Spaces. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 – 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 337 - 356.

KASCHULA, R. H. (2016). Alice in Wonderland: translating to read across Africa. In: Journal of African Cultural Studies 27, S. 276 - 291, DOI: 10.1080/13696815.2016.1160827.

KASCHULA, R. H. (2013): Challenging the forked tongue of multilingualism: Scholarship in African languages in South African universities. In: ALTMAYER, C. u. WOLFF, E. (Hrsg.): Africa: Challenges of multilingualism. (Peter Lang) Frankfurt, S. 203 - 221.

KASCHULA, R. H. (2008). The oppression of isiXhosa literature and the irony of transformation. In: English in Africa 35:1, S. 117 - 132.

KASCHULA, R. H. (1999). South Africa's language policy in relation to the OAU's language plan of action for Africa. In: International Journal of the Sociology of Language 136, S. 63 - 76. DOI: 10.1515/ijsl.1999.136.63.

KASCHULA, R. H. u. P. MASEKO (2014). The Intellectualisation of African Languages, Multilingualism and Education: A Research-based Approach. In: Special Edition 13, S. 8 - 35.

KASULE, D. u. D. MAPOLELO (2005). Teachers' strategies of teaching primary school mathematics in a second language: A case of Botswana. In: International Journal of Educational Development 25, S. 602 - 617, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2004.11.021.

KAYAMBAZINTHU, E. (1999): The language planning situation in Malawi. In: KAPMAN, R. u. R. BALDAUF (Hrsg.): Language planning in Malawi, Mozambique and the Philippines. (Multilingual Matters) Sydney, S. 15 - 86.

KAYIGEMA, J. L. u. D. E. MUTASA (2014). The cohabitation of three official languages in Post-Genocide Rwanda: Kinyarwanda, English and French. In: South African Journal of African Languages 34:2, S. 235 - 245, DOI: 10.1080/02572117.2014.997060.

KIGGUNDU, E. u. S. NAYIMULI (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers. In: South African Journal of Education 29, S. 345 - 358.

KIHN, P. (2002): Comrades and Professionals: Teacher Ideology and Practice in the Western Cape, 1985 to 1990. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 - 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 325 - 336.

KISHINDO, P. J. (2015): The Bird that was not Allowed to Fly: The Case of the Mother Tongue Language-in-Education Policy in Malawi. In: MITI, L. M. (Hrsg.): The Language of Instruction Question in Malawi. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS) 113) Kapstadt, S. 9 - 28.

KISHINDO, P. J. (2001). Authority in Language: The Role of the Chichewa Boards (1972-1995) in prescription and standardization of Chichewa. In: Journal of Asian and African Studies 62, S. 261 - 283.

KISHINDO, P. J. (1994). The impact of a national language on minority languages: the case of Malawi. In: Journal of Contemporary African Studies 12:2, S. 127 - 150.

KLOSS, H. (1969): Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert. (Braumüller/Wissenschaftliches Archiv) Wien.

KLOSS, H. (1968): Notes Concerning a Language-Nation typology. In: FISHMAN, J. (Hrsg.): Language Problems of Developing Nations. (Wiley & Sons) New York, S. 69 - 85.

KRETZER, M. M. (2017): Linguistic repertoire and language practices of pupils at secondary schools in Botswana: a case study. In: RALARALA, M., BARRIS, K., IVALA, E. u. S. SIYEPU (Hrsg.): African Language and Language Practice Research in the 21st Century: Interdisciplinary Themes and Perspectives. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS)) Kapstadt, S. 163 - 186.

KRETZER, M. M. u. J. I. KUMWENDA (2016). Language policy in Malawi: A study of its contexts, factors for its development and consequences. In: Marang: Journal of Language and Literature 27, S. 20 - 38.

KROMREY, H., ROOSE, J. u. J. STRÜBING (2016[13]): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitative-interpretativer Perspektive. (UVK Verlagsgesellschaft) Konstanz und München.

KROS, C. (2010): The Seeds of Separate Development. Origins of Bantu Education. (UNISA Press) Pretoria.

KROS, C. (2002): W. W. M. Eiselen: Architect of Apartheid Education. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 – 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 53 - 73.

KRUGER, H. (2013). The translation of cultural aspects in South African children's literature in Afrikaans and English: a micro-analysis. In: Perspectives 21:2, S. 156 - 181, DOI: 10.1080/0907676X.2011.608850.

KRUGER, H. (2009). Language-in-education policy, publishing and the translation of children's books in South Africa. In: Perpectives 17:1, S. 33 - 61, DOI: 10.1080/09076760902878957.

KUCKARTZ, U. (2014[2]): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (Beltz Juventa) Weinheim und Basel.

KUCKENBURG, M. (2016[3]): Wer sprach das erste Wort? Die Entstehung von Sprache und Schrift. (Konrad Theiss Verlag) Darmstadt.

KÜPER, W. (2003): The necessity of introducing mother tongues in education systems of developing countries: In: OUANE, A. (Hrsg.): Towards a Multilingual Culture of Education. (UNESCO Institute for Education) Hamburg.

KULYK, V. (2016): Language and identity in Ukraine after Euromaidan. In: Thesis Eleven 136:1, S. 90 - 106, DOI: 10.1177/0725513616668621.

KULYK, V. (2013): Language Policy in Ukraine: What People Want the State to Do. In: East European Politics and Societies and Cultures 27:2, S. 280 - 307, DOI: 10.1177/0888325412474684.

KVALE, S. (2007): Doing interviews. (SAGE Publications) London.

KVALE, S. u. S. BRINKMANN (2009): Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. (SAGE Publications) London.

LADEFOGED, P. (1992). Another view of endangered languages. In: Languages 68, S. 809 - 811.

LAFON, M. (2010). Promoting Social *cum* Racial Integration in South Africa by Making an African Language a National Senior Certificate Pass Requirement. In: Alternation 17:1, S. 417 - 443.

LAMNEK, S. (2010[5]): Qualitative Sozialforschung. (Beltz Verlag) Weinheim und Basel.

LANGENHOVEN, K. R. (2005): Can Mother Tongue Instruction Contribute to Enhancing Scientific Literacy? A Look at Grade 4 Natural Science Classrooms in the Two Project Schools in the Western Cape. In: BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (Hrsg.): LOITASA Research in Progress. (KAD Associates) Dar es Salaam, S. 281 - 292.

LANGER, A. (2010). Unterrichtssprache und kognitive Entwicklung: Fallstudien aus Malawi. (LIT Verlag) Münster.

LANGUILLE, S. (2016). The scramble for textbooks in Tanzania. In: African Affairs 115:458, S. 73 - 96, DOI: 10.1093/afraf/adv060.

LASS, R. (2002): South African English. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 104 - 126.

LAURIER, E. (2016): Participant and Non-participant Observation. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T. u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 169 - 181.

LEIBOWITZ, B. (2015). The Problems with Language Policy and Planning. In: Journal of Language, Identity & Education 14:1, S. 36 - 49, DOI: 10.1080/15348458.2015.988571.

LEKGOATHI, S. P. (2012). Ethnic Separatism or Cultural Preservation? Ndebele Radio under Apartheid, 1983–1994. In: South African Historical Journal 64:1, S. 59 - 80, DOI: 10.1080/02582473.2012.655942.

LESTRADE, G. P. (1948). The classification of the Bantu languages. In: African Studies 7:4, S. 175 - 184, DOI: 10.1080/00020184808706770.

LESTRADE, G. P. (1944). Some recent publications concerning languages of the Sotho group. In: African Studies 3:1, S. 22 - 27, DOI: 10.1080/00020184408706632.

LESTRADE, G. P. (1935). Some reflections on the future of the South African Bantu languages. In: The Critic 3, S. 127 - 138.

LETSHOLO, R. (2009). Language maintenance or shift? Attitudes of Bakalanga youth towards their mother tongue. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 12:5, S. 581 - 595. DOI: 10.1080/13670050802153459.

LIDDICOAT, A. J. u. R. B. Jr. BALDAUF (2008): Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In: LIDDICOAT, A. J. u. R. B. Jr. BALDAUF (Hrsg.): Language Planning and Policy. Language Planning in Local Contexts. (Multilingual Matters) Clevedon, S. 3 - 17.

LIDDICOAT, A. J. u. K. TAYLOR-LEECH (2015). Mutlilingual education: the role of language ideologies and attitudes. In: Current Issues in Language Planning 16:1-2, S. 1 - 7, DOI: 10.1080/14664208.2015.995753.

LIKERT, R. (1932). A Technique For The Measurement Of Attitudes. In: Archives of Psychology 22:140, S. 5 - 55.

LO BIANCO, J. (1988). Multiculturalism and the national policy on languages. In: Journal of Intercultural Studies, S. 25 - 38.

LONGHURST, R. (2016): Semi-structured Interviews and Focus Groups. CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T. u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 143 - 156.

LOOSVELDT, G. (2008): Face-to-face interviews. In: DE LEEUW, E., HOX, J. u. D. DILLMAN (Hrsg.): International handbook of survey methodology. (Lawrence Erlbaum Associates) New York, S. 201 - 220.

LORAM, C. T. (1929). A National System of Native Education in South Africa. In: South African Journal of Science 26, S. 921 - 927.

LÜCK, D. u. N. BAUR (2011[3]): Vom Fragebogen zum Datensatz. In: AKREMI, L., BAUR, N. u. S. FROMM (Hrsg): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 22 - 59.

LÜCK, D. (2011): Mängel im Datensatz beseitigen. In: AKREMI, L., BAUR, N. u. S. FROMM (Hrsg): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1. Datenaufbereitung und uni- und bivariate Statistik. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 66 - 80.

LUMBY, J. u. C. AZAOLA (2011). Women Principals in Small Schools in South Africa. In: Australian Journal of Education 55:1, S. 73 - 85, DOI: 10.1177/000494411105500108.

LUVHENGO, N. (2012): Linguistic Minorities in the South African Multilingual Context: The case of Tshivenda. (Unpublished Ma. thesis) Rhodes University.

MABILETJA, M. M. (2008): An evaluation of the implementation of the new language in education policy in the selected secondary schools of the Limpopo Province. (Unpublished MA thesis) University of South Africa.

MACNAMARA, J. (1966): Bilingualism and primary Education. A study of Irish Experience. (Edinburgh University Press) Edinburgh.

MADIBA, M. (2012). Language and Academic Achievement: Perspectives on the potential role of indigenous African Languages as Lingua Academica. In: Per Linguam 28:2, S. 15 - 27, DOI: 10.5785/28-2-528.

MADIBA, M. u. M. MABILETJA (2008). An evaluation of the implementation of the new Language-in-Education Policy (LiEP) in selected secondary schools of Limpopo Province. In: Language Matters 39:2, S. 204 - 229, DOI: 10.1080/10228190802579601.

MAFELA, L. (2009). Changing livelihoods, language use and language shift amongst Basarwa of Botswana. In: International Journal of Multilingualism 6:3, S. 229 - 245, DOI: 10.1080/14790710902807659.

MAFORA, P. (2013). Managing teacher retention in a rural school district in South Africa. In: The Australian Educational Researcher 40, S. 227 - 240, DOI: 10.1007/s13384-013-0088-x.

MAHO, J. (2001). The Bantu area: (towards clearing up) a mess. In: Africa & Asia 1, S. 40 - 49.

MAKALELA, L. (2015a). Breaking African Language Boundaries: Student Teachers' Reflections on Translanguaging Practices. In: Language Matters 46:2, S. 275 – 292, DOI: 10.1080/10228195.2014.986664.

MAKALELA, L. (2015b). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. In: Language and Education 29:3, S. 200 - 217, DOI: 10.1080/09500782.2014.994524.

MAKGATO, M. (2015). Barriers associated with the use of English in the teaching of technology in grade 9 at some schools in Eastern Cape Province. In: Africa Education Review 12:2, S. 180 - 192: DOI: 10.1080/18146627.2015.1107972.

MAKHUDU, K. D. P. (2002): An Introduction to Flaaitaal (or Tsotsitaal). In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 398 - 405.

MAKOE, P. (2012). Language discourses and identity construction in a multilingual South African Primary School. In: English Academy Review 29:sup1, S. 233 - 248, DOI: 10.1080/10131752.2012.695487.

MAKOE, P. u. C. MCKINNEY (2014). Linguistic ideologies in multilingual South African suburban schools. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 35:7, S. 658 - 673, DOI: 10.1080/01434632.2014.908889.

MALAN, K. (2011). The discretionary nature of the official language clause of the Constitution. In: South African Public Law 26, S. 382 - 407.

MALAWI CONGRESS PARTY (1978): Annual convention resolutions 1965 - 1983. (Department of Information) Blantyre.

MALAWI INSTITUTE OF EDUCATION (MIE) (2010): Learning Achievements of standards 3 and 7 learners in Malawi. (Government Printer) Domasi.

MALHERBE, E. G. (1925): Education in South Africa (1652-1922): a critical survey of the development of educational administration in the Cape, Natal, Transvaal and the Orange Free State. (Juta & Co) Kapstadt.

MANUEL, N. N. (2015): Language and Literacy Policies in Sub-Saharan Africa: Towards a Bilingual Language Education Policy in Angola. (Unpublished PhD thesis) Washington State University.

MAREE, J. G. u. C. P. ERASMUS (2006). Mathematics skills of Tswana-speaking learners in the North West Province of South Africa. In: Early Child Development and Care 176:1, S. 1 - 18, DOI: 10.1080/03004430500209696.

MARGETTS, K. u. N. C. PHATUDI (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. In: European Early Childhood Education Research Journal 21:1, S. 39 - 52, DOI: 10.1080/1350293X.2012.760341.

MARTEN, H. F. (2016): Sprach(en)politik. Eine Einführung. (Narr Francke Attempto Verlag) Tübingen.

MASEHELA, B. u. V. PILLAY (2014). Shrouds of silence: A case study of sexual abuse in schools in the Limpopo Province in South Africa. In: Perspectives in Education 32:3, S. 22 - 35.

MASHAU, T. S. u. H. N. MUTSHAENI (2013). Implementation of Legislations and Policies: Case Study of Vhembe and Mopani Districts' School Principals in Limpopo Province. In: Journal of Education and Human Development 2:1, S. 30 - 41.

MASHIYI, F. N. N. (2011): How South African Teachers Make Sense of Language-in Education Policies in Practice. (Unpublished PhD Thesis) University of Pretoria.

MASUNGA, S. H. (1999): Language Management in South Africa. A Case Study of the Xitsonga Language Board. (Unpublished Master thesis) University of Pretoria.

MATIKI, A. J. (2006). Literacy, ethnolinguistic diversity and transitional bilingual education in Malawi. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9:2, S. 239 - 254.

MATTISEK, A., PFAFFENBACH, C. u. P. REUBER (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. (Westermann) Braunschweig.

MAURAIS, J. u. M. A. MORRIS (2003): Languages in a Globalising World. (Cambridge University Press) Cambridge.

MAY, S. (2006): Language policy and minority rights. In: RICENTO, T. (Hrsg.): An introduction to language policy: Theory and methods. (Blackwell Publishing) Oxford/Malden, S. 255 - 272.

MAY, S. (2001): Language and minority rights. Ethnicity, nationalism and the politics of language. (Pearson Education) Harlow.

MAZRUI, A. (2004): English in Africa: After the Cold War. (Multilingual Matters 126) Clevedon.

MCGROARTY, M. (1997): Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. In: EGGINGTON, W. W. u. H. W. EGGINGTON (Hrsg.): Language policy: Dominant English, pluralist challenges. (ACT: Language Australia) Canberra, S. 67 - 90.

MCKINNEY, C. (2007). "If I speak English, does it make me less black anyway?" Race' and English in South African desegregated schools. In: English Academy Review 24:2, S. 6 - 24, DOI: 10.1080/10131750701452253.

MCLAFFERTY, S. L. (2016): Conducting Questionnaire Surveys. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T., u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 129 - 142.

MDA, T. (2004): Multilingualism and education. In: CHISHOLM, L. (Hrsg.): Changing class: Educational and social change in post apartheid South Africa. (HSRC Press u. Zed Books) Kapstadt u. London/New York, S. 177 - 194.

MESTHRIE, R. (2002a): South Africa: a sociolinguistic overview. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 11 - 26.

MESTHRIE, R. (2002b): Language change, survival, decline: Indian languages in South Africa. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 161 - 176.

MESTRY, R. u. J. KHUMALO (2012). Governing bodies and learner discipline: managing rural schools in South Africa through a code of conduct. In: South African Journal of Education 32, S. 97 - 110.

MESTRY, R. u. M. SCHMIDT (2012). A feminist postcolonial examination of female principals' experiences in South African secondary schools. In: Gender and Education 24:5, S. 535 - 551, DOI: 10.1080/09540253.2011.628926.

MEUSBURGER, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in räumlicher Dimension. (Spektrum Akademischer Verlag) Heidelberg/Berlin.

MEYER, S. (1991): Erziehung als Schlüssel gesellschaftlicher Veränderung: >>Bantu-Education<< und >>People's Education<< in Südafrika. Studies in Intercultural Communication 9 (Breitenbach Publishers) Saarbrücken/Fort Lauderdale.

MGQWASHU, E. M. (2014). On developing academic literacy in the mother tongue for epistemological access: the role of isiZulu as the LoLT in a South African University. In: Current Issues in Language Planning 15:1, S. 90 - 103, DOI: 10.1080/14664208.2014.857577.

MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY (MoEST). (1996): Use of mother tongue as medium of instruction in Standard 1, 2, 3 and 4: A circular from the secretary for Education, Science and Technology to education institutions. Ref. No. IN/2/4 dated 28 March, 1996. (Ministry of Education) Lilongwe.

MITI, L. M. (2016): Language Rights in Southern Africa. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS) 118) Kapstadt.

MITI, L. M. (2015): Language Policies and the Development of African Languages. In: MITI, L. M. (Hrsg.): The Language of Instruction Question in Malawi. (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS) 113) Kapstadt, S. 61 - 88.

MNCUBE, V. (2009). The perceptions of parents of their role in the democratic governance of schools in South Africa: Are they on board? In: South African Journal of Education 29, S. 83 - 103.

MNCUBE, V. (2008). Democratisation of education in South Africa: issues of social justice and the voice of learners? In: South African Journal of Education 28:1, S. 77 - 90.

MNGUNI, M. H. (2011): Multikulturelle Bildung. Ein unmöglicher Traum für Südafrika? Eine Betrachtung. (Waxmann) Münster.

MÖLLER, J. (2014): Multilingual publishing: an investigation into access to trade books through the eleven official language in South Africa. (Unpublished Ma. thesis) University of Pretoria.

MOKIBELO, E. B. (2016). Implementation of the Language-in-education Policy and Achieving Education for All Goals in Botswana Primary Schools. In: Universal Journal of Educational research 4:1, S. 157 - 164, DOI: 10.13189/ujer.2016.040120.

MOKIBELO, E. B. (2014). The national language as a language of instruction in Botswana primary schools. In: Language and Education 28:5, S: 421 - 435, DOI: 10.1080/09500782.2014.892126.

MOKOPAKGOSI, B. T. (2008). The 1965 self-government elections and the transfer of power in the Bechuanaland Protectorate. In: South African Historical Journal 60:1, S. 85 - 102, DOI: 10.1080/02582470802287737.

MOLOSIWA, A. (2009). Revitalising and sustaining Botswana cultures through the secondary school curriculum: A myth or reality? In: Language Matters 40:1, S. 80 - 91, DOI: 10.1080/10228190903055535.

MOOKO, T. (2006). Counteracting the Threat of Language Death: The Case of Minority Languages in Botswana. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 27:2, S. 109 - 125, DOI: 10.1080/01434630608668543.

MOORMANN-KLIMÁKOVÁ, B. (2016): Language-related Conflicts in Multinational and Multiethnic Settings. Success and Failure of Language Regimes. (Springer VS) Wiesbaden.

MORRELL, R. u. R. MOLETSANE (2002): Inequality and Fear: Learning and working inside bantu education schools. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The History of Education under Apartheid 1948-1994: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened. (Pearson) Kapstadt, S. 224 - 242.

MOTALA, S., DIELTIENS, V. u. Y. SAYED (2009). Physical access to schooling in South Africa: mapping dropout, repetition and age-grade progression in two districts. In: Comparative Education 45:2, S. 251 - 263, DOI: 10.1080/03050060902920948.

MOYO, T. (2002). Mother tongues versus an ex-colonial language as media of instruction and the promotion of multilingualism: The South African experience. In: South African Journal of African Languages 22: 2, S. 149 - 6.

MSIBI, T. (2012). 'Iˈm used to it now': experiences of homophobia among queer youth in South African township schools. In: Gender and Education 24:5, S. 515 - 533, DOI: 10.1080/09540253.2011.645021.

MSIMANG, C. (1998): The nature and history of harmonisation of South African languages. In: PRAH, K. K. (Hrsg.): Between Distinction and Extinction. The Harmonisation and Standardisation of African Languages. (Witwatersrand University Press) Johannesburg, S. 165 - 172.

MSIMANGA, A. u.a. LELLIOTT (2014). Talking Science in Multilingual Contexts in South Africa: Possibilities and challenges for engagement in learners home languages in high school classrooms. In: International Journal of Science Education 36:7, S. 1159 - 1183, DOI: 10.1080/09500693.2013.851427.

MÜHLHÄUSLER, P. (2000). Language planning and language ecology. In: Current Issues in Language Planning 1:3, S. 306 - 367.

MUKEREDZI, T. G. u.a. R. MANDRONA (2013). The journey to becoming professionals: Student teachers' experiences of teaching practice in a rural South African context, International Journal of Educational Research 62, S. 141 - 151, DOI: 10.1016/j.ijer.2013.07.010.

MURRAY, A. (1990): Peoples' rights: the case of Bayei separatism. Human & Peoples' Rights. Project Monograph No. 9 (Institute of Southern African Studies) National University of Lesotho.

MURRAY, S. (2002). Language issues in South African education an overview. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 434 - 449.

MUSK, N. (2010). Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk: confirming or refuting the maintenance of language boundaries? Language, Culture and Curriculum 23:3, S. 179 - 197. DOI: 10.1080/07908318.2010.515993.

MUTHIVHI, A. E. (2014). Cultural-historical basis of literacy practices in TshiVenda-speaking South Africa's primary classrooms. In: Outlines – Critical practice studies 3, S. 79 - 96.

MUTHIVHI, A. E. (2013). Development of verbal thinking and problem-solving among TshiVenda-speaking primary school children In: Perspectives in Education 31:2, S. 22 - 32.

MUTHIVHI, A. E. (2012). Schooling and the development of verbal thinking: TshiVenda-speaking children's reasoning and classification skills. In: South African Journal of Psychology 42:1, S. 82 - 92.

MUTHIVHI, A. E. (2010). Ploughing new fields of knowledge: Culture and the role of community schooling in Venda. In: Journal of Education 48, S. 137 - 153.

MUTHIVHI, A. E. (2008). Language policy classroom practice and concept learning in a Grade One Tshivenda classroom. Southern African Review of Education 14:3, S. 23 - 35.

MWANIKI, M. (2012): Multilingualism and the Public Sector in South Africa. (Sun Press) Bloemfontein.

NAIDOO, B u. J. PERUMAL (2014). Femal principals leading at disadvantaged schools in Johannesburg, South Africa. Educational Management Administration and Leadership 42:6, S. 808 - 824, DOI:10.1177/1741143214543202.

NCOKO, S.O.S., OSMAN, R. u. K. COCKCROFT (2000). Codeswitching among Multilingual Learners in Primary Schools in South Africa: An Exploratory Study. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 3:4, S. 225 - 241.

NDHLOVU, F. (2015): Hegemony and language policies in Southern Africa: Identity, integration, development. (Cambridge Scholars Publishing) Newcastle-upon-Tyne.

NDHLOVU, F. (2008). The conundrums of language policy and politics in South Africa and Zimbabwe. In: Australian Journal of Linguistics 28:1, S. 59 - 80. DOI: 10.1080/07268600701877499.

NEKVAPIL, J. (2016). Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning. In: Current Issues in Language Planning 17:1, S. 11 - 22, DOI: 10.1080/14664208.2016.1108481.

NEKVAPIL, J. (2011): The history and theory of language planning. In: HINKEL, E. (Hrsg.): Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. 2. (Routledge) New York, S. 871 - 887.

NGCOBO, M. N (2012): The constitutional dynamism of a multilingual language policy: A case of South Africa. In: South African Journal of African Languages 32:2, S. 181 - 187, DOI: 10.2989/SAJAL.2012.32.2.10.1147.

NGCOBO, M. (2009): The politics of compromise and language planning: The case of South Africa. In: Language Matters 40:2, S. 205 - 214, DOI: 10.1080/10228190903188575.

NGIDI, S. A. (2007): The Attitudes of Learners, Educators and Parents towards English as a Language of Learning and Teaching (LoLT) in Mthunzini Circuit. (Unpublished Ma. Thesis) University of Zululand.

NGWANE, Z. (2002): Apartheid under Education: Schooling, Initiation and Domestic Reproduction in Post-apartheid Rural South Africa. In: KALLAWAY, P: (Hrsg.): The History of Education under Apartheid 1948-1994: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened. (Pearson) Kapstadt, S. 270 - 287.

NHLAPO, J. (1953). The problem of many tongues. In: Liberation 4, S. 13 - 14.

NHLAPO, J. (1944): Bantu Babel: will the Bantu languages live? The Sixpenny Library 4 (The African Bookman) Kapstadt.

NIEDRIG, H. (2004). Sprachenpolitik und Bildungswesen in Südafrika. In: Bildung und Erziehung 57:1, S. 77 - 98, DOI:10.7788/bue.2004.57.1.77.

NIEDRIG, H. (2000): Sprache – Macht – Kultur: multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 5 (Waxmann) Münster.

NKOSI, Z. P. (2014). Postgraduate students' experiences and attitudes towards isiZulu as a medium of instruction at the University of KwaZulu-Natal. In: Current Issues in Language Planning 15:3, S. 245 - 264, DOI: 10.1080/14664208.2014.915456.

NKWE, T. u. T. MARUNGUDZI (2015): Teachers' perspectives on the use of English as the medium of instruction in Zimbabwean secondary schools. In: South African Journal of African Languages 35:1, S. 43 - 55. DOI: 10.1080/02572117.2015.1056463.

NOMLOMO, V. (2005): Instructional Approaches in Science: A Case Study of Two Grade 4 Classes in the Western Cape, South Africa. In: BROCK-UTNE, B., DESAI, Z. u. M. QORRO (Hrsg.): LOITASA Research in Progress. (KAD Associates) Dar es Salaam, S. 254 - 280.

NOVEMBER, I., ALEXANDER, G., u. M. M. VAN WYK (2010). Do principal-educators have the ability to transform schools? A South African perspective. In: Teaching and Teacher Education 26:4, S. 786 - 795, DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.014.

NYATI-RAMAHOBO, L. (2002). From a phone call to the High Court: Wayeyi visibility and the Kamanakao Association's campaign for linguistic and cultural rights in Botswana. In: Journal of Southern African Studies 28:4, S. 685 - 709. DOI: 10.1080/0305707022000043476.

NYATI-RAMAHOBO, L. (2000): Linguistic and Cultural Domination: The Case of the Wayeyi of Botswana. In: BATIBO, H. M. u. SMIEJA, B. (Hrsg.): Botswana: The Future of the Minority Languages. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaften Bd. 40 (Peter Lang) Frankfurt a. M, S. 217 - 234.

NYATI-SALESHANDO, L. (2011). An advocacy project for multilingual education: the case of the Shiyeyi language in Botswana. In: International Review of Education 57:3, S. 567 - 582. DOI: 10.1007/s11159-011-9254-4.

NYIKA, N. (2009). Language complaints as an instrument of language rights activism: The case of PanSALB as a guardian of the right to mother-tongue education. In: Language Matters 40:2, S. 239 – 260, DOI: 10.1080/10228190903188583.

OKSENBERG, L, CANNELL, C u. G. KALTON (1991). New strategies for pretesting survey questions. In: Journal of Official Statistics 7:3, S. 349 - 365.

ORMAN, J. (2008): Language policy and nation-building in post-Apartheid South Africa. (Springer) Wien.

OTLOGETSWE, T. J. (2012): Tlhalosi ya Medi ya Setswana. (Medi Publishing) Gaborone.

PAASCHE, K. I. (2006): An Analysis of South Africa`s Education Policy Documents. Self-Definition and Definition of the "Other". (The Edwin Mellen Press) Lewiston.

PAIKEDAY, T. M. (1985): The native Speaker is Dead! (Paikeday Publishing Inc.) Toronto/New York.

PANSIRI, N. O. (2008). Improving commitment to basic education for the minorities in Botswana: a challenge for policy and practice. In: International Journal of Educational Development 28, S. 446 - 459.

PASSOS, A. F. J. (2009): A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries. (Unpublished PhD thesis) University of Pretoria.

PEARSON, P. (2014). Policy without a plan: English as a medium of instruction in Rwanda. In: Current Issues in Language Planning 15:1, S. 39 - 56, DOI:10.1080/14664208.2013.857286.

PEENS, D. D. (2009). Legitimacy of Language Policies in South African Public Schools: A Case Law Perspective. (Unpublished Ma. thesis) University of Pretoria.

PENNYCOOK, A. (2000): Language, ideology and hindsight: Lessons from colonial language policies. In: RICENTO, T. (Hrsg.): Ideology, politics and language policies: Focus on English. (John Benjamins) Amsterdam, Philadelphia, S. 49 - 64.

PENNYCOOK, A (1998): English and the Discourses of Colonialism. (Routledge Politics of Language Series Psychology Press) London.

PERRY, K. H. (2004). The case of the toothless watchdog. Language rights and ethnic mobilization in South Africa. In: Ethnicities 4:4, S. 501 - 521. DOI: 10.1177/1468796804047471.

PHAAHLA, P. (2015): Economics of languages: The interplay between language planning and policy, and language practice in South Africa. In: South African Journal of African Languages 35:2, S. 181 - 188, DOI: 10.1080/02572117.2015.1113003.

PICARD, L. A. (2005): The state of the state: Institutional transformation, capacity and political change in South Africa. (Wits University Press) Johannesburg.

PICKEL, G. (2009): Der Einbezug des Individuums in die Länderanalyse - Umfrageforschung und vergleichende Politikwissenschaft. In: PICKEL, S., PICKEL, G., LAUTH, H. J. u. D. JAHN (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden, S. 297 - 315.

PLÜDDEMANN, P. (2015). Unlocking the grid: language-in-education policy realisation in post-apartheid South Africa. In: Language and Education 29:3, S. 186 - 199, DOI: 10.1080/09500782.2014.994523.

PORST, R. (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.

POSEL, D. u. D. CASALE (2011). Language proficiency and language policy in South Africa: Findings from new data. In: International Journal of Educational Development 31, S. 449 - 457, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.09.003.

POSEL, D. u. J. ZELLER (2016). Language shift or increased bilingualism in South Africa: evidence from census data. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 37:4, S. 357 - 370, DOI: 10.1080/01434632.2015.1072206.

POTGIETER, A., u. F. SOUTHWOOD (2016). A comparison of proficiency levels in four-year-old monolingual and trilingual speakers of Afrikaans, isiXhosa and South African English across SES boundaries, using LITMUS-CLTs. In: Clinical Linguistics & Phonetics 30:2, S. 87 - 100, DOI: 10.3109/02699206.2015.1110715.

PRAH, K. K. (2015): Nithini Ngolwimi Iwethu? Challenges to the Promotion of Indigenous Languages in South Africa. Monograph Series 262 (The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS)), Kapstadt.

PRAH, K. K. (1998): Between distinction and extinction: The harmonisation and standardisation of African languages. (Witswaterstrand University Press) Johannesburg.

PRETORIUS, E. J. (2002). Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? In: Language Matters 33:1, S. 169 - 196, DOI: 10.1080/10228190208566183.

PRETORIUS, E. J. u. H. NAUDÉ (2002). A Culture in Transition: Poor Reading and Writing Ability Among Children in South African Townships. In: Early Child Development and Care, 172:5, S. 439 - 449, DOI: 10.1080/03004430214552.

PRINSLOO, I. J. (2005). How safe are South African schools? In: South African Journal of Education 25:1, S. 5 - 10.

PRINSLOO, K. (2006): Towards a language strategy for Afrikaans: the process before, during and after the Afrikaans Language Indaba of 2004 in Stellenbosch. In: WEBB, V. u. T. DU PLESSIS (Hrsg.): The politics of language in South Africa. Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa, 6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa 5 (Van Schaik) Pretoria, S. 138 - 146.

PROBYN, M. (2009). 'Smuggling the vernacular into the classroom': conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 12:2, S. 123 - 136, DOI: 10.1080/13670050802153137.

PROBYN, M. (2001). Teachers Voices: Teachers Reflections on Learning and Teaching through the Medium of English as an Additional Language in South Africa. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 4:4, S. 249 - 266, DOI:10.1080/13670050108667731.

PUDI, T. (2006). 'From OBE to C2005 to RNCS': Are we still on track? In: Africa Education Review 3:3, S. 100 - 112, DOI: 10.1080/18146620608540445.

RAIDT, E. H. (1983): Einführung in Geschichte und Struktur des Afrikaans. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.

RAITHEL, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.

RAMATLAPANA, K. u. J. P. MAKONYE (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). In: Africa Education Review 9:sup1, S. 7 - 25, DOI: 10.1080/18146627.2012.753185.

RAMMALA, J. R. (2002): Language Planning and social Transformation in the Limpopo Province: The role of Language in Education. (Unpublished PhD Thesis) University of Pretoria.

RAMPEDI, M. A. (2003): Implementing adult education policy in the Limpopo province of South Africa: Ideals, Challenges and Opportunities. (Unpublished PhD thesis) University of Groningen.

RASSOOL, N., EDWARDS, V. u. C. BLOCH (2006). Language and Development in Multilingual Settings: A Case Study of Knowledge Exchange and Teacher Education in South Africa. In: Review of Education 52, S. 533 - 552, DOI: 10.1007/s11159-006-9008-x.

REAGAN, T. (2008). South African Sign Language and language-in-education policy in South Africa. In: Stellenbosch Papers in Linguistics 38, S. 165 - 190, DOI: 10.5774/38-0-28.

REDDY, V. (2005). Cross-national achievement studies: learning from South Africa's participation in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 35:1, S. 63 - 77, DOI: 10.1080/03057920500033571.

REDDY, V., ISDALE, K., JUAN, A., VISSER, M., WINNAAR, L. u. F. ARENDS (2016): TIMSS 2015: Highlights of Mathematics Achievement of Grade 5 South African Learners. (Human Sciences Research Council (HSRC)) Pretoria.

REDDY, V., VAN DER BERG, S., VAN RENSBURG, D. J. u. S. TAYLOR (2012). Educational outcomes: Pathways and performance in South African high schools. In: South African Journal of Science 108:3/4, S: 1 - 8, DOI:10.4102/sajs.v108i3/4.620.

REHKLAU, C. (2013): Das Bildungswesen in Südafrika. In: ADICK, C (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. (Waxmann) Münster, S. 301 - 318.

REILLY, C. (2016): Language use and language attitudes in Malawian universities. (Unpublished Ma. thesis) University of Glasgow.

REILLY, J. D. (2016): Teaching The 'Native'. Behind the architecture of an unequal education system. (Human Sciences Research Council (HSRC)) Kapstadt.

RICENTO, T. (2006): Language policy: theory and practice - an introduction. In: Ricento, T. (Hrsg.): An introduction to language policy: Theory and method. (Oxford Blackwell) Malden, S. 10 - 23

RICENTO, T. (2000a) Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. In: Journal of Sociolinguistics 4:2, S. 196 -213.

RICENTO, T. (2000b): Ideology, politics, and language policies: Focus on English. (John Benjamins) Amsterdam/Philadelphia.

RIDGE, S. G. M. (2001). Is Afrikaans a suitable model in planning the development of African languages? In: Per Linguam 17:1, S. 24 - 35. DOI: http://dx.doi.org/10.5785/17-1-133.

RINEY, T. J. (1998). Pre-colonial Systems of Writing and Post-colonial Languages of Publication. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 19:1, S. 64 - 83, DOI: 10.1080/01434639808666343.

ROBERGE; P. T. (2002): Afrikaans: considering origins. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Presse) Cambridge, S. 79 - 103.

ROBINSON, M. (2003). Teacher Education Policy in South Africa: The voice of teacher educators. In: Journal of Education for Teaching 29:1, S. 19 - 34.

ROSE, B. W. (1965). Bantu Education as a Facet of South African Policy. In: Comparative Education Review, 9:2, S. 208 - 212.

ROSE, S. u. O. VAN DULM (2006). Functions of code switching in multilingual classrooms. In: Per Linguam 22:2, S. 1 - 13, DOI: 10.5785/22-2-63.

ROSENDAL, T. (2009). Linguistic markets in Rwanda: language use in advertisements and on signs. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 30:1, S. 19 - 39, DOI: 10.1080/01434630802307882.

RUBIN, J. u. B. JERNUDD (1971): Can languages be planned? (East West Centre and University of Hawaii Press) Honolulu.

RUDWICK, S. (2005). Township language dynamics: isiZulu and isiTsotsi in Umlazi. In: Southern African Linguistics and Applied Language Studies 23:3, S. 305 - 317, DOI: 10.2989/16073610509486392.

RUIZ, R. (1984). Orientations in language planning. In: NABE Journal 8:2, S. 15 - 34.

SALDAÑA, J. (2016): The Coding Manual for Qualitative Researchers. (SAGE Publications) London.

SALISBURY, T (2016). Education and inequality in South Africa: Returns to schooling in the post-apartheid era. In: International Journal of Educational Development 46, S. 43 - 52. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.07.004.

SAMUELSON, B. L. (2013[2]): Rwanda switches to English: Conflict, identity, and language-in-education policy. In: TOLLEFSON, J. W. (Hrsg.): Language policies in education—Critical issues (Routledge) New York, S. 211 - 232.

SAMUELSON, B. L. u. S. W. FREEDMAN (2010). Language policy, multilingual education, and power in Rwanda. In: Language Policy 9, S. 191 - 215, DOI: 10.1007/s10993-010-9170-7.

SATYO, S. (1999): "Eleven official languages: One plus one equals two." In: PRAH, K. K. (Hrsg.): Knowledge in black and white: The impact of apartheid on the production and reproduction of knowledge. CASAS Book Series No. 2 (Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS)) Kapstadt, S. 149 - 158.

SAYED, Y. (2004): The Case of Teacher Education in Post-Apartheid South Africa: Politics and Priorities. In: CHISHOLM, L., (Hrsg.): Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa. (HSRC Press u. Zed Press) Kapstadt u. Lndon, S. 247 - 265.

SAYED, Y. (2002). Changing forms of teacher education in South Africa: a case study of policy change. In: Internationa Journal of Educational Development 22, S. 381 - 395.

SCHÄFER, M. u. DI WILMOT (2012). Teacher education in post-apartheid South Africa: Navigating a way through competing state and global imperatives for change. In: Prospects 52, S. 41 - 54, DOI: 10.1007/s11125-012-9220-3.

SCHARNHORST, J. (2009[2]): Einführung in das Tagungsthema Sprachenpolitik und Sprachkultur. In: BLANKE, D., u. J. SCHARNHORST (Hrsg.): Sprachenpolitik und Sprachkultur (Peter Lang) Frankfurt, S. 9 - 19.

SCHENK, W. u. K. SCHLIEPHAKE (2005): Allgemeine Anthropogeographie. (Perthes Geographie Kolleg) Gotha.

SCHIFFMAN, H. (2006): Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (Hrsg.): An introduction to language policy: Theory and method. (Blackwell Publishing) Oxford, S. 111 - 126.

SCHIFFMAN, H. (1998). Standardization or restandardization: The case for ‘Standard’ spoken Tamil. In: Language in Society 27:3, S. 359 - 385.

SCHIFFMAN, H. (1996): Linguistic culture and language policy. (Routledge) London.

SCHIFFMAN, H. (1992). `Resisting Arrest' in Status Planning: Structural and Covert Impediments to Status Change." In: Language and Communication 12:1, S. 1 - 15.

SCHNELL, R. (2012): Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen. (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden.

SCHUMAN, H. u. S. PRESSER (1981): Questions and Answers in Attitude Surveys: Experiments on Question Form, Wording and Context. (Academic Press) New York.

SEEPE, S. (1997). Africa must be measured in its own right, not as a fringe of Europe. (Sunday Independent) January 5 Johannesburg.

SEKERE, N. (2004). Sociolinguistic variation in spoken and written sesotho: a case study of speech varieties in Qwaqwa. (Unpublished MA thesis) University of South Africa.

SERAME, N., OOSTHUIZEN, I. J., WOLHUTER, C. C. u. C. ZULU (2013). An investigation into the disciplinary methods used by teachers in a secondary township school in South Africa. In: Koers – Bulletin for Christian Scholarship 78:3, S. 1-6, DOI: 10.4102/koers.v78i3.450.

SETATI, M., ADLER, J., REED, Y. u. a. BAPOO (2002). Incomplete Journey: Code-switching and Other Language Practices in Mathematics, Science and English Language Classrooms in South Africa In: Language and Education 16:2, S. 128 - 149, DOI: 10.1080/09500780208666824.

SHEATSLEY, P. B. (1983): Questionnaire Construction and Item Writing. In: ROSSI P. H., WRIGHT J. D., u. a. B. ANDERSON (Hrsg.): Handbook of survey research. (Academic Press) London, S. 195 - 230.

SIBOMANA, E. (2015): The Roles of Kinyarwanda and English for High Quality Education: New Directions for the Future. In: MAKALELA, L. (Hrsg.): New Directions in Language and Literacy Education for Multilingual Classrooms in Africa. CASAS Book Series No. 115 (The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS)) Kapstadt, S. 123 - 151.

SIBOMANA, E. (2014). The acquisition of English as a second language in Rwanda: challenges and promises. In: Rwandan Journal of Education 2:2, S. 19 - 30.

SILVERSTEIN, M. (1998). Contemporary transformations of local linguistic communities. In: Annual Review of Anthropology 27, S. 401 - 426.

SIMANGO, S. R. (2015): Learning English or Learning in English: Some Thoughts on the Language Question in the Malawian Classroom. In: MITI, L. M. (Hrsg.): The Language of Instruction Question in Malawi. CASAS Book Series No. 113 (The Centre of Advanced Studies of African Society (CASAS)) Kapstadt, S. 41 - 60.

SINGER, E. (2008): Ethical issues in survey. In: LEEUW, E., HOX, J. u. D. DILLMAN (Hrsg.): International handbook of survey methodology. (Psychology Press) New York, S. 78 - 97.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2007): Language planning and language rights. In: HELLINGER, M. u. a. PAUWELS (Hrsg.): Handbook of Language and Communication: Diversity and Change. Handbook of Applied Linguistics Vol. 9 (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 365 - 394.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2006): Language Policy and Linguistic Human Rights. In: RICENTO, T. (Hrsg.): An introduction to language policy: theory and method. (Malden) Oxford, S. 273 - 291.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1986): Multilingualism and the education of minority children. In: PHILLIPSON, R. u. T. SKUTNABB-KANGAS (Hrsg.): Linguicism Rules in Education. Parts 1 – 3, (Roskilde University Centre, Institute VI) Roskilde, S. 42 - 72.

SLABBERT, S. u. R. FINLAYSON (1999). A socio-historical overview of codeswitching studies in the African languages. In: South African Journal of African Languages 19:1, S. 60 - 72, DOI: 10.1080/02572117.1999.10587383.

SMIEJA, B. (2001). Von der Sprachverschiebung zum Sprachtod: Können Botswanas Minöritätssprachen gerettet werden? In: Essener Linguistische Skripte 1:1, S. 59 - 88.

SMIT, U. (1996): A new English for a New South Africa: language attitudes, language planning and education. (Braumüller) Wien.

SMITH, F. M. (2016): Working in Different Cultures and Different Languages. In: CLIFFORD, N., COPE, M., GILLESPIE, T., u. S. FRENCH (Hrsg.): Key Methods in Geography. (SAGE Publications) Los Angeles, S. 88 - 107.

SMIT, U. u. M. VERHOEF (2003). Global norms and local requirements for Black South African English (‘BSAEˈ)? A pilot study of teachersˈ assessment and perception of learner texts. In: Southern African Linguistics and Applied Language Studies 21:3, S. 153 - 168, DOI: 10.2989/16073610309486338.

SOLER-CARBONELL, J., SAARINEN, T. u. K. KIBBERMANN (2016). Multilayered perspectives on language policy in higher education: Finland, Estonia, and Latvia in comparison. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, S. 1 - 14, DOI: 10.1080/01434632.2016.1198356.

SOLL, M., SALVET, S. u. a. MASSO (2015). Changes in Language Policy in Estonia: Self-Descriptions of Russian-Speaking Students. In: Trames 19:69/64, S. 221 - 247, DOI: 10.3176/tr.2015.3.02.

SOOKRAJH, R. u. J. JOSHUA (2009). Language matters in rural schools in South Africa: are educators making the implementation of the Language in Education Policy (1997) work? In: The Language Learning Journal 37:3, S. 323 - 338. DOI: 10.1080/09571730903208488.

SOUDIEN, C. (2002): Teachers’ Responses to the Introduction of Apartheid Education. In: KALLAWAY, P: (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 - 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 211 - 223.

SOUDIEN, C. u. F. NEKHWEVHA (2002): Education Post-1948: A View from Below: Education, Tradition, and Change in the Apartheid Era. In: KALLAWAY, P. (Hrsg.): The history of education under apartheid 1948 – 1994: the doors of learning and culture shall be opened. (Peter Lang) Frankfurt, S. 259 - 269.

SØVIK, M. B. (2007): Support, resistance and pragmatism: An examination of motivation in language policy in Kharkiv, Ukraine. (Stockholm University) Stockholm.

SPAULL, N. (2013). Poverty & privilege: Primary school inequality in South Africa. In: International Journal of Educational Development 33, S. 436 - 447, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2012.00.009.

SPOLSKY, B. (2007): The challenge of language policy in a multilingual Nation. In: CUVELIER, P. (Hrsg.): Multilingualism and Exclusion: Policy, Practice and Prospects. (Van Schaik) Pretoria, S. 197 - 206.

SPOLSKY, B. (2004): Language Policy. (Cambridge University Press) Cambridge.

STEWART, W. A. (1968): A sociolingustic typology for describing national multilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Hrsg.): Readings in the Sociology of Language. (Mouton Publishers) Berlin, Boston, Den Haag, S. 530 - 545.

SUDMAN, S. (1983): Applied Sampling. In: ROSSI P. H., WRIGHT J. D., u. a. B. ANDERSON (Hrsg.): Handbook of survey research. (Academic Press) London, S. 145 - 194.

SUJEE, M. (2004): Deracialisation of Gauteng schools – a quantitative analysis. In: NKOMO, M., MCKINNEY, C. u. L. CHISHOLM (Hrsg.): Reflections on school integration: Colloquium proceedings. (HSRC Press) Kapstadt.

TABARO, C. (2013). Code-switching in Rwanda: A case study of Kigali City Secondary Schools. In: Southeast Asia: A Multidisciplinary Journal 13, S. 14 - 26.

TABULAWA, R. T. (2009). Education reforms in Botswana: reflections on policy contradictions and paradoxes. In: Comparative Education 45:1, S. 87 - 107. DOI:10.1080/03050060802661410.

TASHAKKORI A. u. C. TEDDLIE (2006). A General Typology of research Designs Featuring Mixed Methods. In: Research in the Schools 13:1, S. 12 - 28.

TASHAKKORI A. u. C. TEDDLIE (1998): Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series Vol. 46 (Sage Publications) London.

TAULI, V. (1968): Introduction to a theory of language planning. (University of Uppsala) Uppsala.

TAYLOR, S. J., u. R. BOGDAN (1998): Introduction to qualitative research methods. (John Wiley and Sons) Hoboken.

TAYLOR, S. u. M. VON FINTEL (2016). Estimating the impact of language of instruction in South African primary schools: A fixed effects approach. In: Economics of Education Review 50, S. 75 - 89, DOI: 10.1016/j.econedurev.2016.01.003.

TAYLOR-LEECH, K. J. (2007): The Ecology of Language Planning in Timor-Leste. A study of language policy, planning and practices in identity construction. (Unpublished PhD thesis) Griffith University.

THOBEJANE, T. D. (2005): Education in Post-Apartheid South Africa: Towards Liberation or Equity? (Unpublished PhD thesis) University of Massachusetts.

THOMPSON, L. (2001³): A history of South Africa, (Yale University Press) New Haven.

TODD, A. u. M. MASON (2005). Enhancing learning in South African schools: strategies beyond outcomes-based education. In: International Journal of Educational Development 25, S. 221 - 235, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2004.08.003.

TOLLEFSON, J. (1995): Power and Inequality in language education. (Cambridge University Press) Cambridge.

TOLLEFSON, J. (1991): Planning language, planning inequality. (Longman) London.

TOLLEFSON, J. u. a. TSUI (2004): Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda? (Erlbaum) Mahwah, USA.

TRAILL, A. (2002): The Khoesan languages. In: MESTHRIE, R. (Hrsg.): Language in South Africa. (Cambridge University Press) Cambridge, S. 27 - 48.

TUCKMAN B. W. (2012⁶): Conducting educational research. (Rowman & Littlefield Publishers) New York.

UYS, D. u. O. VAN DULM (2011). The functions of classroom code-switching in the Siyanda District of the Northern Cape. In: Southern African Linguistics and Applied Language Studies 29:1, S. 67 - 76, DOI: 10.2989/16073614.2011.583159.

VAN DEN BERGHE, P. (1967): South Africa: A Study in Conflict. (University of California Press) Berkeley.

VAN DER BERG, S. (2001). Resource shifts in South African schools after the political transition. In: Development Southern Africa 18 4, S. 405 - 421.

VAN DER WAAL, C. S. (2012). Creolisation and Purity: Afrikaans Language Politics in Post-Apartheid Times. In: African Studies 71:3, S. 446 - 463, DOI: 10.1080/00020184.2012.740886.

VAN DER WALT, C. (2013): Multilingual Higher Education: Beyond English Medium Orientations. Bilingual Education and Bilingualism 91 (Multilingual Matters) Bristol.

VAN DER WOUDEN, T. u. P. MUYSKEN (2012): Introduction. In: VAN DER WOUDEN, T. (Hrsg.) Roots of Afrikaans. Selected writings of Hans den Besten. (John Benjamin Publishing) Amsterdam, S. 1 - 6.

VAN ROOY, B. u. S. COETZEE-VAN ROOY (2015). The language issue and academic performance at a South African University. In: Southern African Linguistics and Applied Language Studies 33:1, S. 31 - 46, DOI: 10.2989/16073614.2015.1012691.

VAN WYK, N. (2007). The rights and roles of parents on school governing bodies in South Africa. In: International Journal about Parents in Education 1, S. 132 - 139.

VENKAT, H u. N. SPAULL (2015). What do we know about primary teachers' mathematical content knowledge in South Africa? An analysis of SACMEQ 2007. In: International Journal of Educational Development 41, S. 121 - 130, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.02.002.

VIRASAMY, M. (1999): An investigation into teacher-elicited Zulu mother-tongue peer-tutoring by Zulu-speaking pupils in an English only classroom at Southlands Secondary School. (Unpublished Ma. thesis) University of Natal.

VISSER, M. u. E. VENTER (2004). Genre analysis and task-based course design for isiXhosa second language teaching in local government contexts. In: Per Linguam 20:1, S. 36 - 56, DOI: 10.5785/20-1-79.

VOEGELIN, C. F. u. F. M. VOEGELIN (1964). Languages of the world: Native America fascicle one. In: Anthropological Linguistics 6:6, S. 1 - 149.

VOGT, H. (1954). Language contact. In: Word 10:2-3, S. 365 - 374. DOI: 10.1080/00437956.1954.11659533.

WATT, D., LLAMAS, C. DOCHERTY, G. J., HALL D. u. J. NYCZ (2014): Language and identity on the Scottish/English border. In: WATT, D., u. C. LLAMAS (Hrsg.): Language, Borders and Identity. (Edingburgh University Press) Edinburgh, S. 8 - 26.

WEBB, V. (2010a). The Politics of Standardising Bantu Languages in South Africa. In: Language Matters 41:2, S. 157 - 174, DOI: 10.1080/10228195.2010.500674.

WEBB, V. (2010b): Constructing an inclusive speech community from two mutually excluding ones: The third Afrikaans language movement. In: Tydskrif vir Letterkunde 47:1, S. 106 - 120.

WEBB, V. (2006): On a normative approach to language planning in South Africa. In: WEBB, V. u. T. DU PLESSIS (Hrsg.): The politics of language in South Africa. Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa, 6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa Vol. 5 (Van Schaik) Pretoria, S. 147 - 163.

WEBB, V. (2002): Language in South Africa. The role of language in national transformation, reconstruction and development. Impact: Studies in language and society Vol. 14. (John Benjamins Publishing) Amsterdam.

WEBB, V. (1999). Multilingualism in democratic South Africa: the overestimation of language policy. In: International Journal of Educational Development 4-5, S. 351 - 366.

WEBB, V. u. DU PLESSIS (2006). Selected proceedings of a colloquium held by the University of Pretoria at the Annual Conference of the Linguistics Association of Southern Africa, 6 to 8 July, Dikhololo, South Africa. Studies in Language Policy in South Africa Vol. 5 (Van Schaik) Pretoria.

WEBB, V. LAFON, M. u. P. PARE (2010). Bantu languages in education in South Africa: an overview. Ongekho akekho! - the absentee owner. In: The Language Learning Journal 38:3, S. 273 - 292, DOI: 10.1080/09571730903208389.

WEBBER, R. D. (1979). An overview of language attitude studies with special reference to teachers' attitudes. In: Educational Review 31:3, S. 217 - 232. DOI: 10.1080/0013191790310304.

WEINBERG, E. (1983): Data collection: Planning and management. In: ROSSI, P. H., WRIGHT, J. D., u. a. B. ANDERSON (Hrsg.): Handbook of survey research. (Academic Press) London, S. 329 - 358.

WENDT, H. (2012): Die vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika. (Waxmann) Münster.

WERBNER, R. (2002). Challenging Minorities, Differences and Tribal Citizenship in Botswana. In: Journal of Southern African Studies 28:4, S. 671 - 684, DOI: 10.1080/0305707022000043467.

WILLIAMS, E. (1996). 'Reading in two languages at year five in African primary schools'. In: Applied Linguistics 17, S. 182 - 209.

WILLS, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. In: International Journal of Educational Development 51, S. 108 - 124, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.08.005.

WILMSEN E. N. (2002). Mutable identities: moving beyond ethnicity in Botswana. In: Journal of Southern African Studies 28:4, S. 825 - 841. DOI: 10.1080/0305707022000043539.

WOLFF, H. E. (2013): Multilingualism and Language Policies in Africa, with Particular Reference to Language-inEducation Issues. In: ALTMAYER, C. u. H. E. WOLFF (Hrsg.): Africa: challenges of multilingualism. Afrika: Herausforderungen der Mehrsprachigkeit. (Peter Lang) Frankfurt a. M, S. 11 - 33.

WOLHUTER, C. C. (2014). Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. In: South African Journal of Education 34:2, S. 1 - 25.

WOOLMAN, S. u. B. FLEISCH (2008). Democracy, social capital and school governing bodies in South Africa. In: Education and the Law 20:1, S. 47 - 80, DOI: 10.1080/09539960802138269.

WUNDERLICH, D. (2015): Sprachen der Welt. Warum sie so verschieden sind und sich doch alle gleichen. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt.

XABA, M. I. (2011). The possible cause of school governance challenges in South Africa. In: South African Journal of Education 31, S. 201 - 211.

XABA, M. I. (2006). An investigation into the basic safety and security status of school physical environments. In: South African Journal of Education 26:4, S. 565 - 580.

XABA, M. I. u. V. A. NHLAPO (2014). Principals' views on challenges of their school governance roles. In: Africa Education Review 11:3, S. 424 - 444, DOI: 10.1080/18146627.2014.934996.

YAMAUCHI, F. (2011). School quality, clustering and government subsidy in post-apartheid South Africa. In: Economics of Education Review 30, S. 146 - 156, DOI: 10.1016/j.econedurev.2010.08.002.

10.2 Internetquellen

AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC) (2012): Education and Health. Policy discussion document. March 2012. Abrufbar unter: http://www.anc.org.za/docs/discus/2012/educationr.pdf (Datum: 30.3.2016).

AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC) (1994): A Policy Framework for Education and Training January 1994. Abrufbar unter: http://www.anc.org.za/content/policy-framework-education-and-training (Datum: 25.3.2016).

AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC) (1955): The Freedom Charter. Abrufbar unter: http://www.anc.org.za/show.php?id=72 (Datum: 25.3.2016).

AFRICAN NATIONAL CONGRESS (ANC) TODAY (2007): Online Voice of the African National Congress, Vol. 7:38. Abrufbar unter: http://www.anc.org.za/docs/anctoday/2007/at38.htm (Datum: 25.3.2016).

AGRICULTURAL GEO-REFERENCED INFORMATION SYSTEM (AGIS) (2016): Dynamic maps. Abrufbar unter: http://www.agis.agric.za/agisweb/?MIval=agish%20content.html (Datum: 22.9.2016).

BALDAUF Jr., R. B. (2004): Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. In: American Association of Applied Linguistics, Portland, Oregon, (1-8). 1-4 May, 2004. Abrufbar unter: https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:24518 (Datum: 11.3.2016).

BÒRD NA GÀIDHLIG (2016): Response to press and journal article, 11th August 2016 “Gaelic signs could cost you millions”. Abrufbar unter: http://www.gaidhlig.org.uk/bord/en/response-press-journal-article-11th-august-2016-gaelic-signs-cost-millions/ (Datum: 5. Oktober 2016).

BRITISH COUNCIL (2013): The English Effect. Abrufbar unter: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf (Datum: 29.9.2016).

CENTRE FOR LANGUAGE STUDIES (2009): Index of /Docs/MappingCentralSouthMalawi. Abrufbar unter: http://unima-cls.org/Docs/MappingCentralSouthMalawi/a.jpg (Datum: 23.11.2016).

CONSTITUTIONAL AND LEGAL SERVICES OFFICES (2012): Memorandum. Abrufbar unter: https://pmg.org.za/files/docs/B%20Loots%20CRLRC%20Commission%20submission_0.pdf (Datum: 25.9.2014).

DEMOCRATIC ALLIANCE (DA) (2013): Learning for Success: DA Policy on Basic Education. Abrufbar unter: http://www.da.org.za/wp-content/uploads/2014/01/Education1.pdf (Datum: 14.1.2017).

DEPARTMENT OF ARTS AND CULTURE (2003a): Implementation Plan: National Language Policy Framework, Final Draft. Abrufbar unter: http://www.dac.gov.za/sites/default/files/LPD_Implem%20Plan_10%20April%202003.pdf (Datum: 20.9.2016).

DEPARTMENT OF ARTS AND CULTURE (2003b): National Language Policy Framework. Abrufbar unter: http://www.dac.gov.za/sites/default/files/LPD_Language%20Policy%20Framework_English_0.pdf (Datum: 20.9.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2017): National Senior Certificate. Examination Report 2016. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/NSC%20EXAMINATION%20REPORT%202016.pdf?ver=2017-01-05-110635-443 (Datum: 22.2.2017).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2016): Education Statistics in South Africa 2014. Abrufbar unter: http://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Education%20Statistics%202014.pdf?ver=2016-05-13-144159-067 (Datum: 17.8.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2014): Report on the Annual National Assessment of 2014. Grade 1 to 6 & 9. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/REPORT%20ON%20THE%20ANA%20OF%202014.pdf?ver=2014-12-04-104938-000 (Datum: 26.9.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2013): The Incremental Introduction of African Languages in South African Schools. Draft Policy. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IIAL%20Policy%20September%202013%20(3).pdf?ver=2015-03-26-102501-853 (Datum: 22.2.2017).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2012a): Action Plan to 2014: Towards the Realisation of Schooling 2025. Full Version. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Action%20Plan%20to%202014%20(Full).pdf?ver=2012-10-12-141840-000 (Datum: 26.9.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2012b): Report on the Annual National Assessments of 2011 . Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/2011%20ANA%20Report.pdf?ver=2011-06-29-134006-000 (Datum: 26.9.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2011): Macro Indicator Trends in Schooling: Summary Report 2011. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Macro%20Indicator%20Summary%20Report%202011.pdf?ver=2015-04-07-143457-863 (Datum: 27.4.2017).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2010): Full Report-The Status of Learning and Teaching (LOLT) in South African Public Schools: A Quantitative Overview. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/The%20Status%20of%20Learning%20and%20Teaching%20in%20South%20African%20Public%20Schools.pdf?ver=2015-05-18-141132-643 (Datum: 10.3.2016).

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION (DBE) (2009): Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement. Final Report October 2009. Presented to the Minister of Education, Ms Angela Motshekga. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/FINAL%20REPORT%20NCS%20IMPLEMENTATION%20TASK%20TEAM%20OCT%202009.pdf?ver=2010-07-09-114507-383 (Datum: 22.9.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (2005): Ministerial Committee Report on Teacher Education. A National Framework for Teacher Education in South Africa. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Ministerial%20Committee%20on%20Teacher%20Education.pdf?ver=2008-03-05-111025-000 (Datum: 22.9.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (2002): Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes. Languages. Abrufbar unter: http://www.ibe.unesco.org/curricula/southafrica/sa_al_lg_2003_eng.pdf (Datum: 28.9.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (2001): Education White Paper 5 on Early Childhood Education. Abrufbar unter: https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Legislation/White%20paper/EDUCATION%20WHITE%20PAPER%205.pdf?ver=2008-03-05-104653-000 (Datum: 20.9.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (2000a): May 31. A South African curriculum for the twenty first century: report of the Review Committee on Curriculum 2005 (Presented to the Minister of Education, Professor Kader Asmal, Pretoria). Abrufbar unter: https://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/21cen_curriculum_0.pdf (Datum: 1.10.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (2000b): Section 5: South African Council for Educators Act, 31 of 2000. Abrufbar unter: http://www.mpumalanga.gov.za/education/legislation_policies/policies/docs/SECTION5.pdf (Datum: 1.10.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (1998): Section 3: Employment of Educators Act 76 of 1998. Abrufbar unter: http://www.mpumalanga.gov.za/education/legislation_policies/policies/docs/SECTION3.pdf (Datum: 1.10.2016).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (1997): Language-in-Education Policy. Abrufbar unter: http://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/LanguageEducationPolicy1997.pdf?ver=2007-08-22-083918-000 (Datum: 10.5.2013).

DEPARTMENT OF EDUCATION (DoE) (1996): South African Schools Act No. 84 of 1996. Abrufbar unter: http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=aIolZ6UsZ5U%3D&tabid=767&mid=3184 (Datum: 10.5.2013).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2017): Government Pushes to Increase Critically-Needed Student Accommodation at Universities and Colleges. Abrufbar unter: http://www.dhet.gov.za/SiteAssets/Media/Statements/2017/DHET%20Minister%27s%20Response%20to%20DA%20-%20June%202017.pdf (Datum: 10.7.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2015): Speech by Minister Blade Nzimande at the Higher Education Summit held at the Inkosi Albert Luthuli ICC, Durban. Abrufbar unter: http://www.gov.za/speeches/speech-minister-be-nzimande-higher-education-summit-held-inkosi-albert-luthuli-icc-durban (Datum: 7.4.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2012): Green Paper for Post-School Education and Training. Abrufbar unter: http://www.saqa.org.za/docs/papers/2012/greenpaper.pdf (Datum: 29.4.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2011): Speech by Minister Department of Higher Education and Training, Blade Nzimande at the African Languages Steering Committee meeting, St Georges Hotel. Abrufbar unter: http://www.gov.za/speech-minister-department-higher-education-and-training-blade-nzimande-african-languages-steering (Datum: 7.4.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2003): The Development of Indigenous African Languages as Mediums of Instruction in Higher Education. Abrufbar unter: http://www.dhet.gov.za/Management%20Support/The%20development%20of%20Indigenous%20African%20Languages%20as%20mediums%20of%20instruction%20in%20Higher%20Education.pdf (Datum: 29.4.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2002): Language Policy for Higher Education. Abrufbar unter: http://www.dhet.gov.za/Management%20Support/Language%20Policy%20for%20Higher%20Education.pdf (Datum: 29.4.2017).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2001a): Draft National Plan for higher Education in South Africa. Abrufbar unter: http://www.dhet.gov.za/HED%20Policies/National%20Plan%20on%20Higher%20Education.pdf (Datum: 30.9.2016).

DEPARTMENT OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING (DHET) (2001): Manifesto On Values, Education and Democracy. Abrufbar unter: http://www.dhet.gov.za/Reports%20Doc%20Library/Manifesto%20on%20Values,%20Education%20and%20Democracy.pdf (Datum: 30.9.2016).

DIGITAL INNOVATION SOUTH AFRICA (2016): Extension of University Education Act, Act No 45 of 1959. Abrufbar unter: http://disa.ukzn.ac.za/sites/default/files/pdf_files/leg19590619.028.020.045.pdf (Datum: 12.11.2016).

ECONOMIC FREEDOM FIGHTERS (2013): Declaration of the Economic Freedom Fighters National Assembly on what is to be done - 26 - 27 July 2013. Abrufbar unter: http://www.effonline.org/declaration (Datum: 14.1.2017).

ENEWS Channel Africa (2015): Protests shut schools in Malamulele, Limpopo. Abrufbar unter: http://www.enca.com/south-africa/protests-shuts-schools-malamulele (Datum: 22.4.2016).

ETHNOLOGUE (2016a): Serbo-Croatian. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/language/hbs (Datum: 20.2.2016).

ETHNOLOGUE (2016b): Khoe-Kwadi. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/subgroups/khoe-kwadi (Datum: 22.5.2016).

ETHNOLOGUE (2016c): Rwanda. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/country/RW/languages (Datum: 22.5.2016).

ETHNOLOGUE (2016d): Botswana. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/country/BW/languages (Datum: 22.5.2016).

ETHNOLOGUE (2016e): Malawi. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/country/MW/languages (Datum: 22.5.2016).

ETHNOLOGUE (2016f): South Africa. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/country/ZA/languages (Datum: 22.5.2016).

ETHNOLOGUE (2016g): Sotho, Northern. Abrufbar unter: https://www.ethnologue.com/language/nso (Datum: 22.5.2016).

FEDERATION OF FREE STATES OF AFRICA (2017): Republic of Transkei. Abrufbar unter: http://www.africafederation.net/Transkei_Constitution.pdf (Datum: 11.1.2017).

GAUTENG DEPARTMENT OF EDUCATION (2001): Draft Revised National Curriculum Statement for Schools (Grades R–9): Social Sciences Pretoria DoE. Abrufbar unter: http://www.education.gpg.gov.za/Document5/Documents/Intermediate%20Phase%20Social%20Sciences.pdf (Datum: 27.9.2016).

GOVERNMENT PRINTING WORKS (GPW) (2016): Gauteng Provincial Gazette. Gauteng Provincial Languages Act No. 3, 2016. Abrufbar unter: http://www.gpwonline.co.za/Gazettes/Gazettes/355_3-11_GautSeparate.pdf (Datum: 20.2.2017).

HUNGI, N. (2011): Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education. SACMEQ Working Paper 7, September 2011. Abrufbar unter: http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/working-papers/07_multivariate_final.pdf (Datum: 25.5.2017).

INKATHA FREEDOM PARTY (IFP) (2016): Arts, Culture and Science. Abrufbar unter: http://www.ifp.org.za/our-policies/arts-culture-science/ (Datum: 2.9.2016).

INKATHA FREEDOM PARTY (IFP) (2009): Media Statement by the Inkatha Freedom Party. IFP Welcomes Ruling on Language Policy for Schools. Abrufbar unter: http://archive.ifp.org.za/Releases/280309apr.htm (Datum: 2.9.2016).

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO) (2016): Language codes – ISO 639. Abrufbar n unter: http://www.iso.org/iso/home/standards/language_codes.htm (Datum: 20.2.2016).

INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (2006): Rechtschreibreform 2006. Abrufbar unter: http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/service/reform/regeln2006.pdf (Datum: 23.3.2016).

KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION (2016): KZN Circular No. 3 of 2016, Implementation of Incremental Introduction of African Languages (IIAL) in 2016. Abrufbar unter: http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/Circuiars/KZN/2016/KZN%20CIRCULAR%20NO.%2003%20OF%202016-IMPLEMENTATION%20OF%20INCREMENTAL%20INTRODUCTION%20OF%20AFRICAN%20LANGUAGES.pdf (Datum: 20.2.2017).

LIMPOPO DEPARTMENT OF EDUCATION (2016): Infrastructure Norms & Standards Report 2016. Abrufbar unter: http://www.edu.limpopo.gov.za/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=118:infrastructure-documents (Datum: 20.2.2017).

MAIL & GUARDIAN (2015): Malamulele protesters 'trading education for short-term demands'. Abrufbar unter: https://mg.co.za/article/2015-01-22-police-monitoring-malamulele-ahead-of-friday-deadline-for-government-to-respond (Datum: 22.4.2016).

MALAWI LEGAL INFORMATION INSTITUTE (2012): Education Act, 2012. Abrufbar unter: https://www.malawilii.org/mw/legislation/act/2012/35 (Datum: 17.1.2015).

MBEKI, T. (1999): Address to the Afrikaanse Taal en Kultuurvereniging (ATKV) - 1999/08/27. Abrufbar unter: https://www.mbeki.org/2016/06/09/address-to-the-afrikaanse-taal-en-kultuurvereniging-atkv-19990827/ (Datum: 27.1.2016).

MMEGI ONLINE (2012): New Setswana Dictionary breaks tradition. Abrufbar unter: http://www.mmegi.bw/index.php?sid=7&aid=1756&dir=2012/July/Thursday19 (Datum: 20.2.2016).

MUNICIPAL DEMARCATION BOARD (2016): 2016 Boundaries - Local Municipalities. Abrufbar unter: http://www.demarcation.org.za/site/document-category/shapefiles/ (Datum: 22.9.2016).

MUTHARIKA, B. wa (2009): The work of my hands speaks for me. Inaugural speech. Abrufbar unter http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/cpsi/unpan036183.pdf (Datum: 17.1.2015).

NATIONAL EDUCATION EVALUATION AND DEVELOPMENT UNIT (NEEDU) (2013): National Report 2012. Summary Report. Abrufbar unter: http://www.saqa.org.za/docs/papers/2013/needu.pdf (Datum: 20.2.2017).

NATIONAL PROFESSIONAL TEACHERS' ORGANISATION OF SOUTH AFRICA (NAPTOSA) (2014): About NAPTOSA. Abrufbar unter: http://www.naptosa.org.za/index.php/about-naptosa/about-naptosa (Datum: 17.1.2017).

NATIONAL DEPARTMENT OF HEALTH (NDoH) (2015): National Department of Health: Language policy. Abrufbar unter: www.health.gov.za/index.php/2014-03-17-09-09-38/policies-and-guidelines/category/230-2015p?download=971:ndoh-language-policy-english (Datum: 19.1.2017).

NATIONAL INSTITUTE OF STATISTICS RWANDA (2014): Census Atlas. Fourth Population and Housing Census, Rwanda 2012. Abrufbar unter: http://www.statistics.gov.rw/publication/rphc4-atlas (Datum: 22.2.2015).

NORTHERN CAPE DEPARTMENT OF EDUCATION (2013): National Senior Certificate. Abrufbar unter: http://ncedu.ncape.gov.za/index.php/national-senior-certificate (Datum: 12.1.2017).

ORGANISATION OF AFRICAN UNITY (OAU) (1981): African Charter on Human and Peoples' Rights. Abrufbar unter: http://www.africa-union.org/official_documents/Treaties_%20Conventions_%20Protocols/Banjul%20Charter.pdf (Datum: 15.10.2012).

ORGANISATION OF AFRICAN UNITY (OAU) (1976): Cultural Charter for Africa. Abrufbar unter: https://www.au.int/web/sites/default/files/treaties/7769-file-cultural_charter_africa.pdf (Datum: 26.3.2016).

OXFORD UNIVERSITY PRESS (2017): isiZulu Oxford Living Dictionaries. Abrufbar unter: https://zu.oxforddictionaries.com/translate/english-isizulu/university?locale=en (Datum: 21.9.2016).

PAN SOUTH AFRICAN LANGUAGE BOARD (PanSALB) (2015): PanSALB History. Abrufbar unter: http://www.pansalb.org/history1.html (Datum: 23.1.2015).

PARLIAMENT OF SOUTH AFRICA (2016): Proceedings of the National Council of Provinces, Thursday, 24 November 2016. Abrufbar unter: https://www.parliament.gov.za/storage/app/media/Docs/hansard/f573fd10-560b-4e88-a494-0d2fc96caf75.pdf (Datum: 19.1.2017).

PARLIAMENT OF ZIMBABWE (2017): Constitution of Zimbabwe 2013. Abrufbar unter: http://www.parlzim.gov.zw/images/documents/Constitution-of-Zimbabwe-Amendment_No_20_-_14-05-2013.pdf (Datum: 15.1.2017).

POLOKWANE OBSERVER (2015): Promoting peaceful public protests in Limpopo. Abrufbar unter: http://www.observer.co.za/promoting-peaceful-public-protests-in-limpopo/ (Datum: 24.4.2016).

PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS) (2012): PIRLS 2011 International Results in Reading. Abrufbar unter: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (Datum: 26.9.2016).

PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS) (2007): PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Abrufbar unter: https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf (Datum: 23.1.2013).

REPUBLIC OF BOTSWANA (1997): Vision 2016 Booklet. Abrufbar unter: http://www.vision2016.co.bw/tempimg/media/mediac_102.pdf (Datum: 25.1.2016).

REPUBLIC OF BOTSWANA (1994): Revised National Policy on Education. Abrufbar unter: http://www.gov.bw/en/PrintingVersion/?printid=11962 (Datum: 10.2.2015).

REPUBLIC OF BOTSWANA (1966): Constitution of Botswana. Abrufbar unter: http://www.gov.bw/downloads/constitution_of_botswana.zip (Datum: 25.1.2016).

REPUBLIC OF RWANDA (2003a): The Constitution of the Republic of Rwanda. Abrufbar unter: http://www.cjcr.gov.rw/en/constitution_eng.doc (Datum: 10.12.2014).

REPUBLIC OF RWANDA (2003b): Education Sector Policy. Abrufbar unter: http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/EDUCATION_POLICY.pdf (Datum: 10.12.2014).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (2012): Use of Official Languages Act 12. Abrufbar unter: http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/35742_gon801_0.pdf (Datum: 25.1.2016).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1996): Constitution of the Republic of South Africa, No. 108 of 1996. Abrufbar unter: www.gov.za/sites/www.gov.za/files/images/a108-96.pdf (Datum: 11.4.2012).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1995): South African Citizenship Act 1995 [No. 88 of 1995]. Abrufbar unter: https://www.gov.za/sites/default/files/Act88of1995.pdf (Datum: 25.11.2016).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1993): Constitution of the Republic of South Africa Act 200 of 1993. Abrufbar unter: https://www.gov.za/documents/constitution/constitution-republic-south-africa-act-200-1993 (Datum: 22.2.2013).

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA (1983): Republic of South Africa Constitution Act 110 of 1983. Abrufbar unter: https://www.gov.za/documents/constitution/republic-south-africa-constitution-act-110-1983 (Datum: 22.2.2013).

RURAL DEVELOPMENT AND LAND REFORM (2015): The Natives' Land Act no. 27 of 1913. Abrufbar unter: http://www.ruraldevelopment.gov.za/phocadownload/1913/nativelandact27of1913.pdf (Datum: 12.11.2016).

SCOTTISH GOVERNMENT, RIAGHALTAS NA H-ALBA (2010): Gaelic Language Plan. Part 3. Chapter 1 – Introduction. Abrufbar unter: http://www.gov.scot/Publications/2010/07/06161418/3 (Datum: 5.10.2016).

SOUTH AFRICAN BROADCAST CORPORATION (2015): SABC news. Violent protests continue in Limpopo. Abrufbar unter:

http://www.sabc.co.za/news/a/83bcbb80496956ffa232bffbc39efa26/Violent-protests-continue-in-Limpopo (Datum: 20.1.2016).

SOUTH AFRICAN BROADCAST CORPORATION (2012): SABC news. Service delivery protest disrupts schooling in N. West. Abrufbar unter: http://www.sabc.co.za/news/a/cf57be804c0bc1d9b2bdbf8b30ab6902/Service-delivery-protest-disrupts-schooling-in-N.-West-20120720 (Datum: 20.1.2016).

SOUTH AFRICAN GOVERNMENT (2015): Use of Official Languages Act: Language policy: South African Revenue Service: Comments invited. Abrufbar unter: https://www.gov.za/sites/default/files/38012_gon735.pdf (Datum: 14.1.2017).

SOUTH AFRICAN GOVERNMENT (2010): State of the Nation Address By His Excellency JG Zuma, President of the Republic of South Africa. Abrufbar unter: https://www.gov.za/node/537766 (Datum: 14.1.2017).

SOUTH AFRICAN GOVERNMENT NEWS AGENCY (2017): Warning for teachers who practice corporal punishment. Abrufbar unter: http://www.sanews.gov.za/south-africa/warning-teachers-who-practice-corporal-punishment (Datum: 15.4.2017).

SOUTH AFRICAN HERITAGE RESOURCES AGENCY (2014): Burgersdorp. Abrufbar unter: http://www.sahra.org.za/?s=burgersdorp (Datum: 8.3.2016).

SOUTH AFRICA HISTORY ONLINE (2015): Term 2: The Mineral Revolution in South Africa. Abrufbar unter: http://www.sahistory.org.za/sites/default/files/sab4europe.jpg (Datum: 21.3.2017).

SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE (2016): Lourens vs Speaker of the National Assembly of Parliament (20827/2014) [2016] ZASCA 11 (10 March 2016). Abrufbar unter: http://www.saflii.org/za/cases/ZASCA/2016/11.pdf (Datum: 15.11.2016).

SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE (2014): North West Extraordinary Provincial Gazette. North West Provincial Languages Bill 2014. Draft 2. Abrufbar unter: http://www.saflii.org/za/gaz/ZANWPrGaz/2014/85.pdf (Datum: 12.12.2016).

SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE (2012): Oriani-Ambrosini, MP v Sisulu, MP Speaker of the National Assembly (CCT 16/12) [2012] ZACC 27; 2012 (6) SA 588 (CC); 2013 (1) BCLR 14 (CC) (9 October 2012). Abrufbar unter: www.saflii.org/za/cases/ZACC/2012/27.pdf (Datum: 15.11.2016).

SOUTHERN AFRICAN LEGAL INFORMATION INSTITUTE (2009): Hoërskool Ermelo vs The Head of Department of Education: Mpumalanga (219/08) [2009] ZASCA 22 (27 MARCH 2009). Abrufbar unter: www.saflii.org/za/cases/ZASCA/2009/22.pdf (Datum: 15.11.2016).

SOWETAN LIVE (2015): Malamulele tense after announcement that it does not qualify for its own municipality: police. Abrufbar unter: http://www.sowetanlive.co.za/news/2015/02/02/malamulele-tense-after-announcement-that-it-does-not-qualify-for-its-own-municipality-police (Datum: 22.4.2016).

STATISTICS SOUTH AFRICA (2015): Financial statistics of consolidated general government 2013/2014. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/publications/P91194/P911942014.pdf (Datum: 20.10.2016).

STATISTICS SOUTH AFRICA (2014a): Census 2011. Provincial profile Gauteng. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-01-76/Report-03-01-762011.pdf (Datum: 28.9.2016).

STATISTICS SOUTH AFRICA (2014b): Census 2011. Provincial profile Limpopo. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-01-78/Report-03-01-782011.pdf (Datum: 28.9.2016).

STATISTICS SOUTH AFRICA (2014c): Census 2011. Provincial profile North West. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/publications/Report-03-01-75/Report-03-01-752011.pdf (Datum: 28.9.2016).

STATISTICS SOUTH AFRICA (2012): Census 2011. Census in brief. Abrufbar unter: http://www.statssa.gov.za/census/census_2011/census_products/Census_2011_Census_in_brief.pdf (Datum: 27.4.2013).

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS (SIL). (2015a): Relationship between ISO 639-3 and the other parts of ISO 639. Abrufbar unter: http://www-01.sil.org/iso639-3/relationship.asp (Datum: 20.2.2016).

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS (SIL). (2015b): Scope of denotation for language identifiers. Abrufbar unter: http://www-01.sil.org/iso639-3/scope.asp#M (Datum: 20.2.2016).

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS (SIL). (2007): ISO 639 Code Tables. Abrufbar unter: http://www-01.sil.org/iso639-3/codes.asp (Datum: 20.2.2016).

THE PRESIDENCY (2009): State of the Nation Address by President of the Republic of South Africa, Joint Sitting of Parliament, Cape Town, 3 June 2009. Abrufbar unter: http://www.thepresidency.gov.za/state-of-the-nation-address/state-nation-address (Datum: 23.10.2016).

THE SOUTHERN AND EASTERN AFRICA CONSORTIUM FOR MONITORING EDUCATIONAL QUALITY (SACMEQ) (2010): The SACMEQ III project in South Africa. A study of the conditions of schooling and the quality of education. Abrufbar unter: http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/national-reports/s3_south_africa_final.pdf (Datum: 22.4.2015).

TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS) (2015): TIMSS 2015 International Results Report. Abrufbar unter: http://timss2015.org/download-center/ (Datum: 22.02.2017).

TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS) (2000): TIMSS 1999. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. Abrufbar unter: https://timssandpirls.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Sci_All.pdf (Datum: 22.2.2017).

TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS) (1999): Mathematics Benchmarking Report TIMSS 1999 – Eighth Grade. Abrufbar unter: https://timss.bc.edu/timss1999b/pdf/TB99_Math_all.pdf (Datum: 22.02.2017).

ULSTER UNIVERSITY (2016): Peace Agreement between the Government of the Republic of Rwanda and the Rwandese Patriotic Front. Abrufbar unter: http://www.incore.ulst.ac.uk/services/cds/agreements/pdf/rwan1.pdf (Datum: 20.10.2016).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2012): Net enrolment ratio in primary education. Abrufbar unter: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/ge.31/2012/22_MDG_Handbook_2.1-3.1_EN.pdf (Datum: 20.10.2016).

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (1953): Ressources. Publications. Abrufbar unter: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf (Datum: 20.1.2012).

UNIVERSITY OF KWAZULU-NATAL (2013). UKZN Pioneers the Introduction of isiZulu in Undergraduate Degrees. Abrufbar unter: http://www.ukzn.ac.za/wp-content/mediaFiles/media-releases/ukzn-pioneers-the-introduction-of-isizulu-in-undergraduate-degrees.pdf (Datum: 20.4.2017).

UNIVERSITY OF WISCONSIN (2016): South Africa Act 1909. Abrufbar unter: https://law.wisc.edu/gls/cbsa1.pdf (Datum: 8.3.2016).

ZUMA, J. (2014): Opening Remarks by President JG Zuma at the 8th National SADTU Conference, Birchwood Hotel and Conference center, Boksburg. Abrufbar unter: http://www.anc.org.za/content/opening-remarks-president-jg-zuma-8th-national-sadtu-conference (Datum: 22.1.2017).

10.3 Graue Literatur

ARCON PARK PRIMARY SCHOOL (2010): Language Policy. Vereeniging.

BATHABILE PRIMARY SCHOOL (o. J.): Language Policy. Centurion.

ENTUTHUKWENI PRIMARY SCHOOL (o. J.): Language Policy. Krugersdorp.

GONTSE PUBLIC PRIMARY SCHOOL (o. J.): Policy: Language. Tswelelang.

ISAAC MAKAU PRIMARY SCHOOOL (o. J.): School Language Policy. Watville.

LAERSKOOL DAVID BRINK (o. J.): Taalbeleid. Rustenburg.

LAERSKOOL EUGENE MARAIS (o. J.): Taalbeleid. Mookophong/Naboomspruit.

MAGALELAGASE PRIMARY SCHOOL (2012): School Language Policy. Wattville.

PHANDULWAZI PUBLIC SCHOOL (o. J.): Language Policy. FAL/HL (IsiZulu). Randfontein.

PHATENG COMPREHENSIVE SCHOOL (2011): Language Policy. Mamelodi.

RAGOGANG PRIMARY SCHOOL (o. J.): Language Policy. Wolmaranstad.

RUSOORD INTERMEDIATE SCHOOL (o. J.): Language Policy. Meyerton.

TSAKANI PRIMARY SCHOOL (2012): Language Policy. „We care enough to give our very Best“. Kagiso.

10.4 Interviews

Christa W., Professorin, Stellenbosch University, 28.6.2012, [39:20].

Daniel S., Deputy Principal, Eketsang Secondary School, 6.7.2012, [33:21].

Freddy N., National Training Manager, Molteno Institute for Language and Literature, 10.7.2012, [7:38] + [8:21] + [13:03].

Gama C., Schuldirektor, Pretoria Secondary School, 21.6.2012, [17:36] + [2:41] + [6:08].

Hermann B., Professor, African Linguistics, University of Botswana, 14.7.2012, [48:05].

Jeanne V., Oost Eind Primary School 6.8.2012, [37:32].

Joyce M., Provinzmanagerin PanSALB Limpopo, Boksburg, O.R. Tambo Conference Center, 2.8.2012, [14:32].

Justus R., Professor, North-West University, Potchefstroom, 17.7.2012, [28:36].

Kaira M., Schuldirektor, Moremogolo Primary School, Phokeng, 16.8.2012, [14:49].

Monareng M, Language Unit, University Johannesburg, 10.7.2012, [52:12] + [17:14].

Lebogang M., Royal Bafokeng Institute 16.8.2012, [21:28].

Masennya D., CEO Molteno Institute for Language and Literature, 6.7.2012, [24:42].

Mauritz G., Schuldirektor, Pretoria Primary School, Pretoria, 6.8.2012, [21:08].

Moetlo L., stellvertredende Schuldirektorin, Sunnyside Primary School, Sunnyside, 31.7.2012, [26:02].

Molefe M., Schuldirektor, Matlhware Primary School, Phokeng, 16.8.2012, [17:43].

Monametsi J., Lefaragatlhe Primary School, Letlhakwaneng, 16.8.2012, [39:11].

Moses M., Direktor, Matthew Goniwe School of Leadership and Governance (MGSLG), Pretoria, 9.7.2012, [14:04].

Nene J., wissenschaftlicher Mitarbeiter, UNISA, Muckleneuck Campus, 24.7.2012, [20:25].

Patrick M., Schuldirektor, Meetse - A - Boophelo Primary School, Mamelodi, 20.7.2012, [23:42].

Paul H., wissenschaftlicher Mitarbeiter, UNISA, Muckleneuck Campus, 24. und 25.7.2012, [14:23] + [14:56].

Paula G., Managerin Research and Development Molteno Institute for Language and Literature, 8.8.2012, [34:52].

Rose S., Trainerin Gauteng Provincial Language Committee (GPLC) und Schuldirektorin Musengavhadzimu Primary School, Boksburg, O.R. Tambo Conference Center, 2.8.2012, [12:25].

Sally M., Provinzmanagerin PanSALB Gauteng Province 19.6.2012, [29:01].

Selbstständigkeitserklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis" niedergelegt sind, eingehalten."

Dießhölztal, 15.10.2017 — M. Kreft

Ort, Datum — Unterschrift