

Horst Dichanz

**Aufgaben und Probleme
des südafrikanischen Bildungssystems.
Grunddaten, Eindrücke und Perspektiven**

Der Beitrag betrachtet das Bildungssystem der Republik Südafrika unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten und Aufgaben, die aus Multilingualität, historischem Kontext sowie aus sozialen und ethnischen Hintergründen resultieren.

Nach Darlegung einiger Grunddaten und historischer Fakten werden anlehnend an gesetzliche Grundlagen die Aspekte des faktischen Endes der Apartheid, die Verteilung von Ressourcen und besonders die Bedeutung der Vielzahl offizieller Sprachen im neuen Südafrika in Bezug auf Sprachenpolitik und Institutionen der Bildung erläutert. Berichte über Besuche an drei verschiedenen Schulen in der Western-Cape-Provinz verdeutlichen die Spannweite der Merkmale und Bildungsziele an den verschiedenen Schulen.

Die Schulen stehen vor dem Dilemma der Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik. Jede Schule soll einen kontextangemessenen Schulsprachenplan entwickeln, was zu erheblichen Belastungen der Einzelschule führt. Sprachenvielfalt lässt Bildungsbarrieren entstehen und ist derzeit eines der Haupthindernisse für den Ausbau des Bildungswesens und der Demokratie im neuen Südafrika. Zudem werden durch das Sprachproblem eine Zunahme an Bildungsbeteiligung und die daraus entstehende Chancengleichheit behindert.

***Tasks and Problems of the
South African Education System.
Basic Data, Impressions
and Perspectives***

This paper considers the education system of the Republic of South Africa with special attention to the problems and tasks which result from multilingualism, historical context and both social and ethnic backgrounds.

After giving some basic data and historical facts, legal foundations will be explained. Factual aspects of the end of the apartheid, the distribution of resources and the importance of the large number of official languages in the new South Africa in reference to language policy and institutions of education are illustrated in this paper.

Three schools in the Western Cape Province were visited. These different schools represent a range of characteristics and educational claims.

Schools in South Africa are confronted with linguistic diversity and language policy. It causes a lot of problems for every school, that they have to develop an own and adequate language policy.

Diversity of languages emerges educational barriers and is currently one of the main problems for the development of education and democracy in South Africa. The diversity of languages impedes a growing participation in education and – connecting to this point – an equal opportunity.

Impressum

Horst Dichanz: Aufgaben und Probleme des südafrikanischen Bildungssystems.

Grunddaten, Eindrücke und Perspektiven

IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung

1. Jahrgang 2007, Beitrag 2

Diese Veröffentlichung wurde begutachtet von: Prof. Dr. Georg Hansen

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Die Beiträge sind wissenschaftlich begutachtet und stehen frei zugänglich über den Online-Publikationsserver der FernUniversität in Hagen (deposit::hagen) zur Verfügung.

Die Deutsche Bibliothek archiviert zusätzlich die Beiträge der Reihe IfBM.Impuls, so dass alle Beiträge dauerhaft im World Wide Web verfügbar sind.

ISSN: 1864-6719

URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de>

Veröffentlicht unter der Digital Peer Publishing Lizenz Version 2.0 vom Juni 2004

der Initiative „Digital Peer Publishing NRW“

http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/index_html/dppl/DPPL_v2_de_06-2004.html

Herausgeber

IfBM.Impuls wird seit 2007 herausgegeben vom Institutsvorstand des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. Mitglieder des Institutsvorstands sind:

- Apl.-Prof. Dr. Roland Bast, Systematische Pädagogik
 - Prof. Dr. Theo Bastiaens, Mediendidaktik
 - PD Dr. Thomas Brüsemeister, Empirische Bildungsforschung
 - Prof. em. Dr. Horst Dichanz
 - Prof. em. Dr. Karl-Heinz Dickopp
 - Ulrike Fromm, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Walter Georg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Apl.-Prof. Dr. Arno Giesbrecht, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. Dr. Georg Hansen, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl, CSCL
 - Dr. Cornelia Mattern, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
 - Prof. em. Dr. Dr. h. c. Otto Peters
 - Apl. Prof. Dr. Raimund Pfundtner, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - PD Dr. Sven Sauter, Heil- und Sonderpädagogik
 - Cand. B. A. Mechthild Schneider, Studentische Vertreterin
 - Dr. Susanne Winnerling, Interkulturelle Erziehungswissenschaft
 - Prof. Dr. Claudia de Witt, Bildungstheorie und Medienpädagogik
- Die Organisation der Schriftenreihe übernimmt ein enger Herausgeberkreis (die Schriftleitung),:
- Geschäftsführender Direktor des Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Prof. Dr. Georg Hansen im Amt
 - Jun.-Prof. Dr. Michael Klebl
 - Dr. Susanne Winnerling

Kontakt

FernUniversität in Hagen

Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung

– IfBM.Impuls –

58084 Hagen

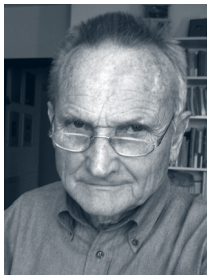
ifbm.impuls@fernuni-hagen.de

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Einige Grunddaten und historische Fakten	7
3	Zwischen britischen College und südafrikanischer Einheitsschule – Schulen als Spiegel multi-ethnischer Probleme	9
3.1	La Rochelle Girls' High School, Paarl	9
3.2	Bloemhof Girls' School Stellenbosch	11
3.3	Khayelitsha High School	12
4	Das Dilemma der Sprachen und der Sprachenpolitik	14
5	Sprachen als Bildungsbarrieren	18
6	Gleichheit der Bildungschancen – eine ferne Vision	21
7	Literatur	23
7.1	Literatur und Quellen	23
7.2	Zusätzliche, nicht verwendete Quellen	23
7.3	Abbildungsverzeichnis	24

Empfohlene Zitierweise

Dichanz, Horst (2007): Aufgaben und Probleme des südafrikanischen Bildungssystems. Grunddaten, Eindrücke und Perspektiven. In: IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung 1 (2007) 2,
URL: <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2007-02-Suedafrikanisches-Bildungssystem.pdf>,
URN: urn:nbn:de: 708-@@@@@@@@-@@@,
(Letzter Zugriff: Datum)



Prof. em. Dr. Horst Dichanz

war von 1975 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2004 Professor für Pädagogik an der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulpädagogik, insbesondere Schulreform und Schulpolitik, Medienpädagogik und Medienkompetenz, E-Learning sowie das Bildungswesen der USA.

Lange bevor seit ca. 5 Jahren Südafrika durch den Tourismus von Engländern, Niederländern und Deutschen als Urlaubsland entdeckt und rasch beliebt wurde, hat es gute Kontakte zwischen Deutschland und Südafrika, seinen diversen Regierungen und seiner Bevölkerung gegeben. Die besondere Rolle, die Deutschland mit seinen so genannten Schutzgebieten in Südafrika während der Kolonialzeit gespielt hat, soll hier nicht aufgerollt werden. Als Folge des Krieges verlor Deutschland nach 1918 alle früheren Kolonien.

Als in den 60er und 70er Jahren in Südafrika die Anti-Apartheid-Kräfte immer stärker wurden und schließlich Nelson Mandela mit der ANC (African National Congress) eine beispiellose, nahezu gewaltfreie Beendigung der Apartheid und eine Ablösung der traditionell weißen Burenregierung gelang, wurden die Kontakte noch enger. So weist auch die südafrikanische Verfassung, die Constitution von 1996 nicht zufällig starke Ähnlichkeiten mit dem Grundgesetz der BRD auf. Auch die föderale Struktur der 9 Provinzen und der Zuschnitt ihrer Zuständigkeiten (z.B. in Schul- und Bildungsfragen) kommen uns bekannt vor.

Was ist aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht an dem Südafrika von 2007 bemerkenswert? Weitgehend unabhängig von den politischen und rechtlichen Fragen soll hier nur auf vier Aspekte näher eingegangen werden, die einem aufmerksamen Besucher auffallen und viele Fragen aufwerfen. Es sind dies die Fragen nach

- dem faktischen Ende der Apartheid,
- der Verteilung von Gütern und Reichtum im neuen Südafrika,
- der Rolle der verschiedenen Sprachen im Alltag,
- der Bedeutung der Sprachen und der Sprachenpolitik in den Bildungsinstitutionen.

Besonders die komplexe aktuelle Sprachensituation, die offizielle Sprachenpolitik und die Sprachenprogramme an den Schulen (sofern vorhanden) verdienen eine genauere Betrachtung.

Die Sprachensituation ist gekennzeichnet durch eine historisch bedingte, gleichwohl noch heute vorhandene Gemengelage: Neben den afrikanischen Volkssprachen wie z.B. Zulu, Sepedi, siSwati oder isiNdebele, die in den verschiedenen Provinzen gesprochen werden, gibt es mehrere Lagen unterschiedlicher Sprachreste, die die verschiedenen Kolonialbesetzer hinterlassen haben. Die bekannteste Sprache ist wohl das Afrikaans, das aus dem Niederländischen und seiner Berührung mit dem Englischen, dem Deutschen, aber auch mit afrikanischen Sprachen hervorgegangen ist. Afrikaans ist eine der gebräuchlichen Verkehrssprachen, die vorwiegend von Weißen gesprochen

wird. Als zweite Verkehrssprache hat sich mit zunehmender Bedeutung Englisch durchgesetzt und wird in verschiedenen Bevölkerungskreisen in unterschiedlicher Perfektion gesprochen, je nach sozialem Status. Diese Sprachenebenen werden überlagert von der offiziellen Sprachenpolitik der Regierung, die auch in der Sprachenpolitik Wert legt auf die Förderung afrikanischer Identität, was zu der hilflosen Regelung geführt hat, dass sogar in der Verfassung von 1996 11 offizielle Sprachen anerkannt werden, von denen Zulu und Xhosa allein knapp 40 % ausmachen, Englisch folgt mit ca. 9 % auf dem 5. Platz.

Die Bindung der Sprachfähigkeit an sozial-ethnische Gruppen erinnert in ihren Folgen an Ergebnisse der PISA-Studien für Deutschland hinsichtlich der Sprachfähigkeit und des Bildungsabschlusses von Kindern mit Migrationshintergrund: In Südafrika entscheidet der soziale Status in hohem Maße über die Sprachfähigkeit und die Ausbildung in Fremdsprachen und damit über den Bildungsabschluss. Wer mit Zulu oder Xhosa allein groß wird – und das trifft vor allem für die Schwarzen zu –, hat kaum Chancen, sozial und ökonomisch aufzusteigen. Die Fähigkeit Afrikaans zu sprechen und zu schreiben eröffnet zumindest den Zugang zu vielen gehobenen Tätigkeiten in Büros und Verwaltungen. Hinreichende Kompetenz in englischer Sprache ist eine der Voraussetzungen für Führungspositionen unterschiedlichster Art, sei es auf einer Weinfarm, in einem größeren Tierzuchtbetrieb oder in der Industrie oder Verwaltung. Es gibt keinen Zweifel: Je mehr Sprachen ein Bewohner Südafrikas beherrscht, umso größer sind seine Chancen, in der Gesellschaft mitzusprechen und am wirtschaftlichen Erfolg teilzuhaben.

Auf die Frage, wie die Schulen mit dem faktischen Erfordernis von Mehrsprachigkeit umgehen, werde ich später eingehen.

2

Einige Grunddaten und historische Fakten

In Südafrika leben ca. 47 Mill. Menschen (2007), 79 % davon bezeichnen sich selbst als Afrikaner, 9.6 % als Weiße, 8.9% als Farbige (Coloured) und 2.5 % als Inder/Asiaten (Südafrikanische Botschaft, 2005).

Man muss es sich sehr bewusst machen, dass erst kurz nach der Freilassung von Nelson Mandela 1994 durch den damaligen Präsidenten de Klerk endlich in der neuen Constitution of the Republic of South Africa von 1996 die Sklaverei verboten wurde (Verfassung der republik Südafrika, 1996; Chap. 2, Abs. 13).

„No one may be subjected to slavery, servitude or forced labour.“

Gemäß dieser demokratischen Verfassung versteht sich der neue Staat so:

„The Republic of South Africa is one, sovereign, democratic state founded on the following values:

- a. Human dignity, the achievement of equality and the advancement of human rights and freedoms.
- b. Non-racialism and non-sexism.
- c. Supremacy of the constitution and the rule of law.
- d. Universal adult suffrage, a national common voters roll, regular elections and a multi-party system of democratic government, to ensure accountability, responsiveness and openness.“

Die Staatsangehörigkeit sichert Chapter 3 /1:

„There is a common South African citizenship. All citizens are equally entitled to the rights, privileges and benefits of citizenship; and equally subject to the duties and responsibilities of citizenship. National legislation must provide for the acquisition, loss and restoration of citizenship.“

(ebd. Chap. 1, Art.3 Citizenship)

Für unser Verständnis erstaunlich, weil in seiner Notwendigkeit kaum fassbar ist Section 28 in Chapter 2 (ebd.):

„Art. 28. Children

1. Every child has the right
 - a. to a name and a nationality from birth; [...]

Dieser Artikel erklärt sich aus der Geschichte des Vielvölkerstaates Südafrika, in dem unter wechselnden ausländischen Regierungen (Kolonialbesatzungen durch Portugal, Niederlande, Großbritannien, Deutschland) afrikanische Völker südlich der Sahara immer wieder neu zusammengeschlossen und/oder umgesiedelt, vertrieben wurden und vielfach dennoch bis heute ihre eigene Zugehörigkeit bewahrt haben (angesichts der Größe der bewohnten Gebiete und der Zahl der Einwohner ist der deutsche Begriff „Stamm“ irreführend).

Die Verfassung von 1996 nennt heute 9 relativ selbständige Provinzen, die in sich häufig mehrere Völker beherbergen.

1. Eastern Cape
2. Free State
3. Gauteng
4. KwaZulu-Natal
5. Mpumalanga
6. Northern Cape
7. Limpopo
8. North West
9. Western Cape

Aus der Zahl der Provinzen und der in ihnen wohnenden unterschiedlichen Völker erklärt sich eine große Zahl von afrikanischen und europäischen Sprachen, von denen die Constitution elf als offizielle Sprachen anerkennt. (siehe oben)

3

Zwischen britischen College und südafrikanischer Einheits- schule – Schulen als Spiegel multi-ethnischer Probleme

Drei Besuche:

3.1 La Rochelle Girls' High School, Paarl

Heute begleite ich einen Beamten des Bildungsministeriums der Western-Cape-Provinz aus Kapstadt in eine Highschool nach Paarl, ca. 60 km nordöstlich von Kapstadt. Er möchte sich die Leistungen von Schülern zweier Deutschkurse ansehen, die in wenigen Wochen Jahresabschlussprüfungen – auch in Deutsch – ablegen werden.

Die Schule blickt zurück auf eine Tradition bis 1860 und hat hugenottische Einflüsse erlebt. Sie liegt im Zentrum der Kleinstadt Paarl, die durch ihre Weine bekannt und reich geworden ist. Der große Schulkomplex, ein cremefarbenes, lang gezogenes Gebäude mit einem imposanten, natürlich elektrisch gesicherten Portal strahlt Gediegenheit und Wohlstand aus. In ihrem „mission statement“ betont die Schule ihren musischen und multikulturellen Ansatz. Die La Rochelle Girls' High School ist eine Privatschule mit ca. 550 Schülern, etwa 35 Lehrerinnen und Lehrern und einem angegliederten Pensionat. Ein größerer Teil der Schülerinnen kommt aus benachbarten Provinzen Südafrikas, aber auch aus Nachbarstaaten wie z. B. Namibia.



Abbildung 1: Das Portal der La Rochelle Girls' High School in Paarl, Südafrika

Nachdem sich mein Begleiter Mr. "P" über eine Sprechanlage identifiziert hat, betreten wir die Eingangshalle und sehen uns einer langen Reihe von Fotos älterer, zumeist ernst blickender Damen vorgeschrittenen Alters gegenüber: die Galerie der Schulleiterinnen. Als Girls High School hatte diese Schule natürlich nur weibliche Schulleiter, bis heute.

Die heutige Schulleiterin empfängt uns zu einem kurzen formellen Begrüßung im Besucherzimmer. Hier liegt auf einem Tisch eine Bibel aus dem Jahre 1762, in lateinischer Sprache, wie ich feststelle: ein Hinweis auf die Grundlinien der christlichen Erziehung dieser Schule.

Durch hohe Gänge mit kirchenähnlichen Fenstern gelangen wir schließlich zum Klassenraum der Klasse 10, in der der Deutschunterricht stattfindet. Die Schülerinnen, junge Damen zwischen 14 und 15 in blaufarbener Schuluniform mit weißer Bluse und weißen Kniestrümpfen, sitzen in Klappbänken (!) zu zweit nebeneinander, dem Pult neben der Tafel zugewandt – die klassische Sitzordnung! Sie erheben sich zur Begrüßung von Mr. P und dem unbekannten Gast. Anschließend beginnt Mr. P eine einfache Befragung, um Wortschatz und Grammatikfähigkeiten der Schülerinnen zu überprüfen. Da ich die Vorgeschichte des Deutschunterrichts nicht kenne, kann ich wenig zu den „Leistungen“ der Schülerinnen sagen. Jedenfalls folgen sie den Fragen von Mr. P aufmerksam und geben sich Mühe, ihm relativ korrekt in Deutsch zu antworten. Bei einigen kurzen Gesprächen in der Pause nutzen nur wenige die Gelegenheit, sich mit mir in Deutsch zu verständigen, viele ziehen es vor, meine Fragen in Englisch zu beantworten. Dies gilt auch für die etwas jüngeren Schülerinnen des zweiten Kurses, die nach der Pause ins Klassenzimmer kommen. Auch hier findet lediglich ein lehrerzentriertes Frage-Antwort-Spiel statt, das den augenblicklichen Einfällen von Mr. "P" folgt. Eine Systematik ist nicht zu erkennen, evtl. Fragen oder Interessen der Schülerinnen spielen keine Rolle.

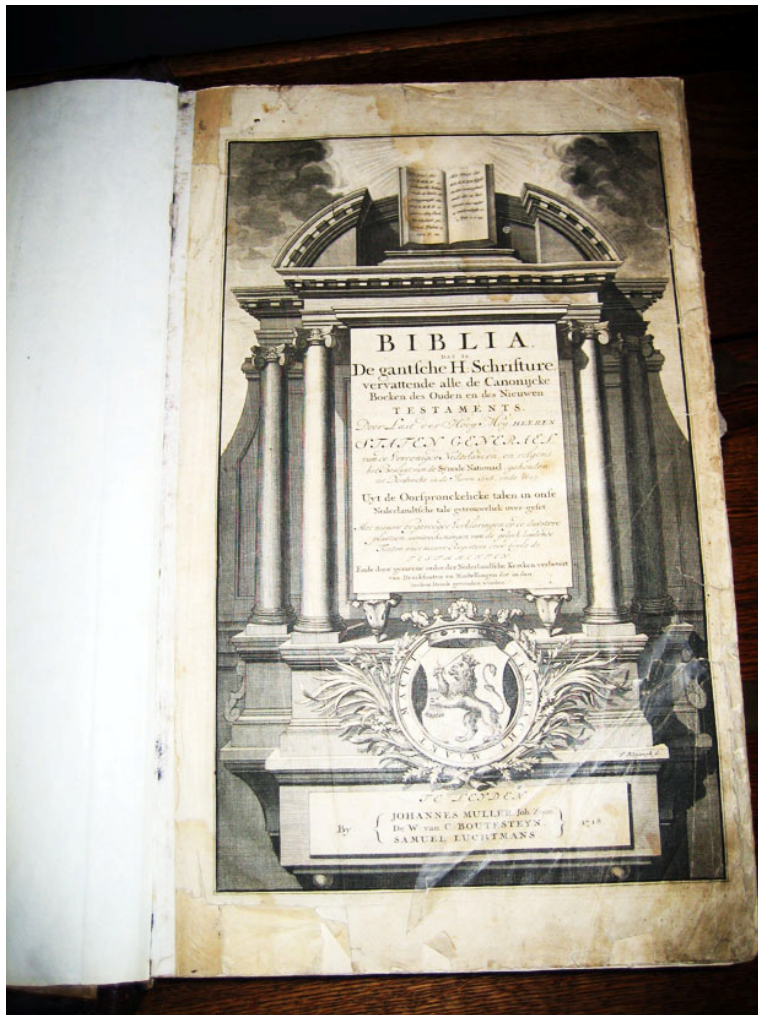


Abbildung 2 Bibel im Besucherzimmer der La Rochelle Girls' High School

Einige kurze Gespräche im Lehrerzimmer vermitteln ebenfalls den Eindruck, dass in dieser Schule die Lehrerinnen das Sagen haben, auch der Lehrplan spielt eine gewisse Rolle. Die Gespräche, Beobachtungen und das Arbeitsmaterial deuten darauf hin, dass hier ein seit Jahrzehnten „bewährter“ Erziehungs- und Unterrichtsstil praktiziert wird, der nach konventionellen Kriterien zu vielen Anerkennungen und Preisen geführt hat, wie die zahlreichen Pokale, Urkunden und die Schulchronik ausweisen. Die La Rochelle Girls' High School gilt als erfolgreiche Schule mit hohem Ansehen, das vorwiegend weißen und einigen wenigen farbigen Schülerinnen zugute kommt. (www.larries.co.za.)

3.2 Bloemhof Girls' School Stellenbosch

Die Bloemhof Girls' School liegt am Stadtrand der Universitätsstadt Stellenbosch im Kapbezirk. Ihre flachen, unansehnlichen Gebäude verteilen

sich auf einem großen Sportgelände, das von der benachbarten Renish High School mit genutzt wird. Die Schulleiterin empfängt uns in ihrem Büro, wie alle Schulleiter in Südafrika ist sie eine – pädagogisch ausgebildete – Verwaltungsbeamte, die nur noch selten Unterricht erteilt.

Die Bloemhof School, 1874/75 als öffentliche Schule gegründet, schreibt auf ihrer Homepage: „Die Hoër Meisieskool Bloemhof is die oudste en enigste Afrikaans-mediumskool vir dogters in die Wes-Kaap.“ Für ihre Homepage verwendet sie, – im Unterschied zu der zweisprachigen Homepage aus Paarl – nur Afrikaans, in dem auch der Unterricht stattfindet. Mit 35 Lehrern und ca. 650 Schülern ist die Bloemhof School eine mittelgroße Schule, die den „Christelike karakter van die skool“ in ihrer Satzung betont und die drei Ringen in ihrem Wappen „simboliseer Geloof, Hoop en Liefde“

Die neben ihr liegende Rhenish Preparatory School ist „the only state-run English-speaking institution in the town“, die ihren interkulturellen Charakter herausstellt. (teacher.mg.co.za/cms/article_2004_04_13_4800.html)

„Kids from Malawi, Germany and Korea frolic with learners from Khayamandi Township. In fact, in the past few years Korean learners have been scooping all the Xhosa prizes.“

(ebd.)

Auch die Schülerinnen der Bloemhof School tragen eine Schuluniform. Die Schule macht nach außen und innen einen sehr gediegenen, wohlhabenden Eindruck, den Schülerinnen wird ein Gebäude und eine Umgebung geboten, in der sich sowohl gut lernen als auch in Muße Freizeit verbringen lässt. Ihr Auftreten gegenüber Besuchern, die zahlreichen Preise, die in den Fluren ausgestellt sind, und das Gespräch mit der Schulleiterin strahlen Selbstbewusstsein und Zukunftsorientierung aus.

3.3 Khayelitsha High School

Wir betreten das umzäunte Gelände der Khayelitsha High School durch ein gesichertes Tor, das von einem Hausmeister geöffnet wird, nachdem sich unsere schwarze Begleiterin über eine Sprechanlage gemeldet hat. Die stellvertretende Schulleiterin begrüßt uns kurz und führt uns in das Lehrerzimmer, in dem geschäftiges Treiben herrscht. Zahlreiche Lehrer wirbeln hier durcheinander, blättern in Unterlagen oder trinken ihren Kaffee und unterhalten sich. Die große Mehrzahl des Kollegiums sind Schwarze, ganz anders als in den bisher besuchten Schulen. Nach zahllosem freundlichem Händeschütteln werden wir in eine Klasse geführt. Hier sitzen ca. 50 Schüler der Klasse 8 eng auf eng an ihren Tischen, sie haben kaum Platz, um nebeneinander ihre Hefte und Bücher auszubreiten. Neben der verbrauchten Luft stört ein hoher allgemeiner Lärmpegel die Verständigung und Aufmerksamkeit. Ein ca.

55-jähriger Lehrer erteilt Englischunterricht, sein „Englisch“ ist rudimentär. Ich habe den Eindruck, dass nur die Schüler, die er gerade aufruft und fragt, seinem Unterricht folgen, die übrigen sind anderweitig beschäftigt. Es fällt schwer sich vorzustellen, dass die Schüler bei diesem Unterricht viel Englisch lernen. Von englischer Sprachkompetenz sind sie noch weit entfernt.

Aber wir müssen uns in Erinnerung rufen, dass wir uns in einem der Teile von Khayelitsha befinden, der Township vor den Toren Kapstadts. Hier leben und arbeiten, hier hausen und überleben mehr als eine Million (Schätzung) Schwarze, die in der Nähe der Großstadt Kapstadt jeden Tag neu auf Arbeit hoffen. In Khayelitsha finden sich ebenso die primitivsten, menschenunwürdigen „Behausungen“ aus Blech, Pappe und Plastik, ohne Strom, Wasser und Abwasser, wie die einfachen, aber mit dem Nötigsten ausgestatteten „Mandelahäuser“, mit denen die Regierung in großen Bauprojekten die ungeheure Armut in Khayelitsha und anderen Townships zu bekämpfen versucht. Khayelitsha hat inzwischen ein kleines Einkaufszentrum, einen Bahnhof mit Direktverbindung zum Stadtzentrum von Kapstadt, eine Polizeiwache, unzählige kleine Geschäfte und Handwerkerbuden, – und eben auch einige Schulen für eine schulische Grundversorgung. Es ist der Ehrgeiz der südafrikanischen Politik, den Kindern in den Townships wenigstens eine Elementarausbildung in einer Grundschule anzubieten. Dies ist wenig genug, aber gemessen an den Verhältnisse vor 1996 schon ungeheuer viel. Die Kapazität der Sekundarschulen reicht bei weitem noch nicht aus, alle älteren Schüler aufzunehmen.

So gesehen ist die High School, die wir besuchen, bei aller Überfüllung und Einfachheit des Angebotes schon ein großer (!) Fortschritt. Ihre Aufgabe ist nicht nur, vielleicht nicht einmal in erster Linie den Schülern nützliches Fachwissen beizubringen, sondern mindestens ebenso sehr, ihnen Grundlagen für ein einigermaßen geordnetes, in Maßen zielorientiertes Leben und Hilfen für den Alltag zu vermitteln, so einfach und bescheiden dies oft bleiben muss. In der Khayelitsha High School stoßen wir auch auf eine neue Variante des Sprachenproblems: Die meisten der Schüler kommen mit einer afrikanischen Muttersprache in diese Schule, ihre Alltagssprache ist Xhosa oder Zulu, einige wenige verfügen über Afrikaans-Sprachbrocken, sind aber zum Schriftgebrauch nicht fähig und wollen dies auch nicht. Die Unterrichtssprache soll aber Englisch sein, damit die Schüler Zugang zu besseren Berufen finden, – ein kaum zu leistender Spagat.

Die drei Beispiele beziehen sich auf Schulen in der Provinz Western Cape, sie sind weder national noch in ihrer Auswahl repräsentativ, sie markieren aber eine Spanne der Merkmale und Bildungsziele, innerhalb derer man den Großteil der südafrikanischen öffentlichen Schulen lokalisieren kann.

4

Das Dilemma der Sprachen und der Sprachenpolitik

Aufgrund der Verfassung von 1996 und zahlreicher folgender Gesetze auf Bundes- und auf Provinzebene ist das südafrikanische Schul- und Bildungswesen grundlegend umstrukturiert und mit zahlreichen Rechten für die Heranwachsenden ausgestattet worden.

Im Chapter 2, (Art. 29. Education) schreibt die Constitution fest:

- „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.
- 3. Everyone has the right to establish and maintain, at their own expense, independent educational institutions that –
 - a. do not discriminate on the basis of race;
 - b. are registered with the state; and
 - c. maintain standards that are not inferior to standards at comparable public educational institutions. [...]”

Dass ein Schwellenland wie Südafrika, das sich politisch, ethnisch und wirtschaftlich in einem riesigen Umbruch befindet, angesichts der Realisierung dieser Grundrechte schnell an seine aktuellen Leistungsgrenzen stößt, ist nicht überraschend und sei zunächst nur am Rande vermerkt.

Dem schwierigen Sprachenproblem ist die Section 30. gewidmet:

„30. Language and culture

Everyone has the right to use the language and to participate in the cultural life of their choice, but no one exercising these rights may do so in a manner inconsistent with any provision of the Bill of Rights.”

Dieser Artikel konkretisiert einen Teil der Forderungen, die sich aus den Grundrecht-Artikeln über die Sprachen (in Chapter 1 Section 6) ergeben:

„6. Languages

The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu.“

Im Alltagsgebrauch verteilen sich diese offiziellen Sprachen so:

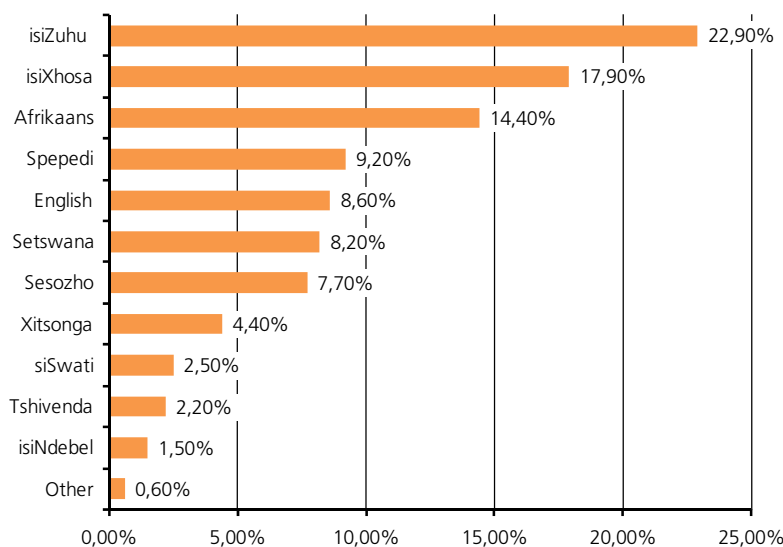


Abbildung 3 Verteilung der Sprachen im Alltagsgebrauch in Südafrika
(Südafrikanische Botschaft, 2007)

Für Europäer überraschend dürften die Zahlen für Afrikaans und Englisch sein: Obwohl sie im Geschäftsalltag und der Politik eine überragende Rolle spielen, tauchen sie in der Häufigkeitsskala erst auf den Plätzen drei und fünf auf, eine Folge der großen Bevölkerungsanteile der Schwarzen. Auf die für das Bildungswesen hiermit verbundenen Probleme gehe ich später ein. Afrikaans ist die Sprache der früheren Buren, heute also der Weißen, die sie aus einer Mischung von Niederländisch, Niederdeutsch und afrikanischen Elementen entwickelt haben. Englisch ist die Sprache der Verwaltung, der Politik und des Geschäftslebens. Es wird meist auch dort verstanden, wo die Alltagssprache Afrikaans ist.

Die gesetzlichen Sprachenregelungen spiegeln einen Teil der Probleme, die sich im Alltag des Vielvölkerstaates Südafrika ergeben. Heike Niedrig, Universität Hamburg, stellt hierzu fest:

„Die offizielle Elfsprachigkeit bedeutet nicht, dass jegliche amtliche Kommunikation in allen elf Amtssprachen zu erfolgen hat, sondern es können je nach regionalem Kontext einzelne Amtssprachen für die Regierungsgeschäfte [bzw. Bildungsaufgaben, Anm. des Verfassers] ausgewählt werden, mindestens jedoch zwei sind zu verwenden.“

(Niedrig, 2004, S. 77)

Daraus ergibt sich, dass „jede Einzelschule ihren kontextangemessenen Schulsprachenplan entwickeln soll“ (ebd.) und kann. Dies zeigen bereits die drei Kurzportraits.

Aus Gesprächen mit verschiedenen Schulleitern und Vertretern einiger Bildungsgewerkschaften ergibt sich einerseits eine prinzipielle Betonung und Unterstützung der multi-ethnischen Sprachenpolitik der Regierung, andererseits ein bunter Teppich unterschiedlichster Sprachenpraxis im Alltag, aber auch in den Unterrichtsplänen verschiedenster Bildungsinstitutionen bis hin zur Lehreraus- und -fortbildung. Die Entwicklung konsequenter Schulsprachenpläne an den einzelnen Schulen ist offensichtlich keine Praxis. Neben den schon skizzierten Problemen, die die unterschiedliche Herkunft der Schüler bedeuten, ist einer der Gründe hierfür die Schwierigkeit, ausgebildete Fremdsprachenlehrer zu finden. Oft muss das Schulsprachenprogramm dem Lehrerangebot angepasst werden, nicht umgekehrt. Hinzu kommt, dass ein gezieltes Qualitätsmanagement in den Schulen weitgehend unbekannt ist, so dass Schwächen nicht identifiziert und gezielt bearbeitet werden. Dies ist vor dem Hintergrund der Strukturschwächen des Bildungssystems und seiner immensen Aufgaben verständlich, gleichwohl kommt es dadurch nicht zu einer konsequenten Verbesserung. Wie sich aus diesem Flickenteppich für die einzelnen SchülerInnen und Studenten ein konsequentes und erfolgreiches Sprachenprogramm ergeben soll, ist für den Besucher nicht auszumachen. Wenn man dann noch erfährt, dass einige Eliteinstitutionen wie z.B. das „African Institute for Mathematical Sciences“ (<http://www.aims.ac.za>), errichtet zur Förderung mathematisch begabter Studenten nur in Englisch arbeiten, steht man einigermaßen ratlos vor dem Konzept einer multi-ethnischen Sprachenpolitik. Darüber kann auch ein in Ideologie und Architektur so überdimensioniertes Sprachendenkmal, wie es auf einem Felsen vor Paarl errichtet wurde, nicht hinwegtäuschen.



Abbildung 4 Sprachendenkmal in Paarl, Südafrika

So sehr die gesetzlichen Regelungen der Sprachen- und Bevölkerungssituation in Südafrika angemessen sein mögen und einen bemerkenswerten (sprach-)politischen Kompromiss darstellen, so groß sind die Belastungen und Nöte, die sich hieraus für die einzelnen Schüler und einen Großteil der unterrichtenden Lehrer ergeben.

Stellen wir uns einen ca. achtjährigen Schüler, einen Schwarzen aus der Nord-Ost-Provinz KwaZulu-Natal vor, dessen Eltern sich in der Hoffnung, in der Nähe der Stadt eher Arbeit zu finden, auf den Weg in die Kapprovinz machen. Nach einiger Zeit finden die Eltern auch beide eine Arbeit auf einer Weinfarm, sie wohnen in einem einfachen Ein-Zimmer-Haus der Farm mit immerhin Wasser und Strom. Über die Farm findet Tuando Kontakt zu einer Grundschule und wird jetzt eingeschult. Seine Mitschüler versteht er zunächst nur begrenzt: In seiner Heimat sprachen seine Verwandten und Nachbarn Zulu, seine Mitschüler sprechen hier fast alle Xhosa, einige, sofern sie Coloured oder Weiße sind, sprechen auch Afrikaans, der Unterricht erfolgt in Xhosa – noch. Der Unterricht in der High School, auf die Tuando nach zwei Jahren wechselt, die von zahlreichen Coloured besucht wird, erfolgt in Afrikaans, also der zweiten Fremdsprache für Tuando. Aber er hat Glück und ist sehr fleißig, nach der 12. Klasse, die er mit der Matura abschließt, kann er sich bei einer Universität bewerben und wird immatrikuliert. Dort erfolgen einige der Seminare und Vorlesungen in Afrikaans, das Tuando inzwischen gut beherrscht, andere beginnen sofort in Englisch, der Sprache der wirklich ehrgeizigen und zielorientierten Studenten und Professoren. Auf die ambivalente Position des Afrikaans als Sprache der Apartheid und des Englischen als Sprache der Kolonialherren kann ich hier nicht eingehen (vgl. Niedrig, 2004, S.80f). Spätestens ab Mitte des Studiums erfolgen alle Veranstaltungen in Englisch, die Zwischenexamina und das Schlussexamen werden in Englisch abgehalten... Dass Tuando nebenbei auch noch die Fachinhalte selbst studieren muss, sei beiläufig erwähnt. Tuando ist inzwischen bei seiner vierten Sprache angelangt, schwer vorstellbar, dass er in allen eine hinreichend Sprachkompetenz erwerben konnte, zumal die Fremdsprachenkompetenz seiner Lehrer sehr unterschiedlich ist. Seine Bildungsbenachteiligung ist vorprogrammiert mit allen negativen Folgen für seine Biographie, seine Erwerbsmöglichkeiten, seine intellektuelle Entwicklung, seinen wirtschaftlichen Erfolg ...

Wenn die familiären und sozialen Voraussetzungen noch ungünstiger sind als bei Tuando, und dies ist nicht selten der Fall, verlaufen die Entwicklungen noch wesentlich ungünstiger, ein deprimierender Weg ist oft vorgezeichnet.

Aus mehreren Gründen erweist sich das Sprachenproblem derzeit als Haupthindernis für den weiteren Ausbau der neuen Demokratie in Südafrika:

- Ohne eine gewisse Grundbildung und Literalität werden die Farbigen, vor allem aber die Schwarzen nicht erkennen können, welche neuen Chancen ihnen die Abschaffung der Apartheid heute bietet.
- Nur über eine allgemeine Grundbildung werden sich der Alltagsrassismus und die Alltagsbenachteiligung, die noch in vielen Bereichen für die Coloured und die Schwarzen vorhanden sind, allmählich abbauen lassen.
- Trotz Verfassungsparagraphen, Gesetze und Verordnungen, die die Gleichheit der Menschen betonen und stützen, ist eine Grundbildung für alle auch Voraussetzung für eine Veränderung der Arbeitswelt und eine allmähliche Entschärfung des diffizilen Sprachenproblems.
- Auf der einen Seite ist eine „gesellschaftliche Demokratisierung und kulturelle Dekolonialisierung ohne Aufwertung der Sprachen der afrikanischen Bevölkerungsmehrheit nicht denkbar“ (Niedrig, 2004, S. 81), auf der anderen Seite schafft genau diese demokratische Sprachenpolitik eine völlig unübersichtliche Bildungspolitik hinsichtlich der Sprachen und trägt zur Überforderung vieler Schüler gerade afrikanischer Herkunft bei – ein wahrer Teufelskreis.
- Schließlich muss noch erwähnt werden, dass „mehr Englisch in der Schule nicht gleichbedeutend mit einer Verbesserung der englischen Sprachkompetenz ist“ (Niedrig, 2004, S.82). Dazu reichen die Qualifikationen der Lehrer im Englischen häufig nicht aus.
- Nimmt man noch hinzu, dass neben den schon erläuterten offiziellen elf Sprachen nach der Verfassung auch anerkannte Gebärdensprachen afrikanischen Ursprungs („South African Sign Language“, kurz SASL) berücksichtigt werden sollen, reicht die Phantasie nicht mehr aus, sich Formen der Realisierung vorzustellen.

Heike Niedrig sieht die afrikanische Sprachen- und Bildungspolitik vor folgender Herausforderung:

- „1) Es sollte ein einheitliches Bildungssystem für alle südafrikanischen Kinder geben, um die nach ethnischen und sprachlichen Kriterien vollzogene Segregation und rassistische Diskriminierung zu beenden.
- 2) Der Schulerfolg der historisch besonders benachteiligten schwarzen Kinder mit afrikanischen Erstsprachen musste verbessert werden.
- 3) [...] galt es nun erstmals das Prinzip der Selbstbestimmung (bzw. des Elternwahlrechts) einzuführen.“ (Niedrig, 2004, S. 84)

Diese Prinzipien in einem „gewissen Spannungsverhältnis“ zu sehen, entspricht nicht den tatsächlich gestellten Aufgaben und schönt viele Einzel-faktoren der heutigen gesellschaftlichen Realität in Südafrika. Wenn man nicht gleich von einer Unmöglichkeit sprechen will, ist mit diesen Prinzipien

zumindest eine Sisyphusarbeit größten Ausmaßes beschrieben, denen sich südafrikanische PolitikerInnen, LehrerInnen und Eltern zuwenden müssen.

Aber auch dem einzelnen verlangen sie große Geduld ab, denn die Früchte mühsamen Sprachenlernen werden sich nicht über Nacht einstellen, sondern Teil des langsamen Veränderungsprozesses in Südafrika sein. Der häufig festzustellende unerträgliche materielle Abstand zwischen den unterschiedlichen Völkergruppen in Südafrika kann durch die Sprachenpolitik nicht verringert werden. Obwohl die südafrikanische Regierung die Schwierigkeit ihrer solchen „sprachpolitischen Doppelstrategie“ erkannt hat, hält sie auch im Gesetz „Language in Education Policy“ (1997) daran fest.

„4. This approach is in line with the fact that both social and individual multilingualism are the global norm today, especially on the African continent. As such, it assumes that the learning of more than one language should be general practice and principle in our society. (Section 4.1.4)

5. Whichever route it followed, the underlying principle is to maintain home language(s) while providing access to and the effective acquisition of additional language(s).“ (Section 4.1.5)

Dass das Prinzip des multilingualen, mindestens aber bilingualen Sprachlernansatzes zumindest derzeit eine Überforderung aller Beteiligten ist, wird in der Bildungspolitik Südafrikas nicht ernsthaft diskutiert. Die empirische Überprüfung der bisherigen Bildungs- und Sprachpolitik steckt noch in den Anfängen, eine konsequente Qualitätskontrolle der Lernarbeit der Schulen ist weitgehend unbekannt. Niedrig berichtet von einer der wenigen Untersuchungen, dass die meisten Schulen keinen Schulsprachenplan entwickelt haben und sprachlich von der Hand in den Mund leben bzw. neue curriculare Auflagen missverstehen. Die Untersuchung mit Hospitationen an 26 Schulen stellt fest, „dass sich die Richtlinien als ungeeignet erwiesen haben, eine multilinguale Orientierung der Schulen zu fördern. Sofern Schulen einen Schulsprachenplan formulieren, werde mit Hinweis auf die ‚Praktikabilitätsklausel‘ in aller Regel Englisch zur alleinigen Unterrichtssprache erklärt [...]“ (Niedrig, 2004, S. 88), obwohl nur 7% der südafrikanischen Schulanfänger diese Sprache beherrschen. De facto gehe man „nicht von einem additiven, sondern von einem transitorischen Ansatz multilingualen Unterrichts aus, [...] da Englisch stillschweigend als Hauptsprache der oberen Klassen aufgefasst wird und lediglich die Übersetzung einiger Lernhilfen in afrikanische Sprachen vorgesehen ist.“ (Plüddemann 2003, nach Niedrig, 2004).

Auch wenn die im Sprachenunterricht Südafrikas fokussierten Probleme des Bildungswesens noch „nicht zum Anlass genommen [Anm. des Verfassers], das Selbstverständnis der Schule neu zu definieren und die Schulorganisation strukturell zu ändern“, haben kreative Pädagogen damit begonnen, „anregende(n) Ideen für die Nutzung der sprachlichen Ressourcen einer mehrsprachigen Schülerschaft im Unterricht “ zu suchen und neue Wege zu finden (Niedrig, 2004, S. 93). Bis jetzt erfahren diese Projekte häufig ein ähnliches Schicksal wie manche unserer offiziellen Modellversuche: Das Auslaufen eines Projektes bedeutet in vielen Fällen das Ende der kreativen Ideen, von der Frage der Übertragbarkeit auf andere, gar einen größeren Teil der öffentlichen Schulen ganz zu schweigen ...

Wenngleich die in Südafrika zu beobachtenden Entwicklungen alles andere als beruhigend sind, können sie doch den aufmerksamen Besucher und Beobachter nur wenig überraschen. Zu groß sind die materiellen und personellen Unterschiede der einzelnen Schulen, zu verschieden die Qualifikationen ihrer Lehrer, als dass ein konsequentes Sprachenprogramm wesentliche Veränderungen bringen könnte. Das Sprachenproblem ist nur eines der vielen

Probleme und Aufgaben, das sich die Südafrikaner auf den Weg gemacht haben, auf ihre Weise zu lösen. Kurze Blicke in einige der Nachbarstaaten Südafrikas belegen eindrucksvoll (vgl. etwa zu Simbabwe R.Luyken, 2007), wie viele vernünftige Ausgangspunkte die Südafrikaner für ihre Gesellschaft bereits gefunden haben, wo sie sich Erfolg versprechend auf einen gemeinsam beschriebenen Weg gemacht haben. Ob allerdings nicht viele Schulen (mir fällt es angesichts des sehr breit gestreuten Spektrums der Schulen schwer, von einem „Schulsystem“ zu sprechen) mit der Aufgabe interkulturellen, multi-ethnischen Lernens auf absehbare Zeit noch völlig überfordert sind, muss gefragt werden. Mir scheint die derzeitige gesellschaftspolitische Situation in Südafrika noch nicht so weit gediehen, dass man „Entwürfe für die flächendeckende Standardisierung eines differenzierten interkulturellen Codes via Schule“ (Lermer, 2006, S. 6) erwarten könnte. Hier liegen die Verhältnisse in anderen multiethnischen Gesellschaften wie den Niederlanden, Luxemburg oder Südtirol trotz vergleichbarer Sprachenpolitik fundamental anders.

Es wird noch mehrere Generationen dauern, ehe sich das Sprachenproblem in Südafrika auf eine pragmatische Art so gelöst hat, dass es für Schulen und andere Bildungsinstitutionen eine erkennbare und umsetzbare Aufgabe wird.

Zwar findet Interkulturalität und Multiethnizität in vielen Schulen täglich und auf sehr vielen Feldern statt, für eine klare Sprachenpolitik und -praxis ist Südafrikas Geschichte aber noch zu jung.

Gleichwohl sind die Ansätze und Erfolge angesichts der Geschichte Südafrikas und seiner Vorgänger überraschend und auf zahlreichen Gebieten erfreulich. Sie dokumentieren auch für die Bildungspolitik, was Nelson Mandela meinte, als er den „langen Weg zur Freiheit“ eindrucksvoll beschrieb.

7.1 Literatur und Quellen

- Constitution of the Republic of South Africa, 1996 (Verfassung der Republik Südafrika, 1996) vom 4. Dezember 1996, in Kraft getreten am 4. Februar 1997
- Friedman, Hazel (2004): Stellenbosch grows up. Mail & Guardian Online, Apr 13, 2004,
http://teacher.mg.co.za/cms/article_2004_04_13_4800.html
 (letzter Zugriff am 20.08.2007)
- Hoër Meisieskool Bloemhof (2007): Website.
<http://www.bloemhofschoon.co.za> (letzter Zugriff am 20.08.2007)
- Language in Education Policy, 1997 (Richtlinie zu Sprachen in der Bildung) vom 14. Juli 1997, The Government of South Africa, Department of Education
- Niedrig, Heike (2004): Sprachenpolitik und Bildungswesen in Südafrika. In: Bildung und Erziehung 57 (2004) 1, S. 77-97
- Plüddemann, Peter (2003): Majority as minority: The case of ixiXhosa in the Western Cape province of South Africa. (Unpublished conference paper)
- Südafrikanische Botschaft (2007): Offizielle Sprachen.
<http://www.suedafrika.org/de/sprachen.php> (letzter Zugriff am 20.08.2007)
- Südafrikanische Botschaft Hrsg. (2005): Das ist Südafrika. Bonn

7.2 Zusätzliche, nicht verwendete Quellen

- South Africa at a glance (2007-2008), Craighall, Südafrika: Editors Inc.
- South Africa Yearbook (2005-2006), Pretoria, Südafrika: Government Communication and Information System (GCIS)

7.3 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Das Portal der La Rochelle Girls' High School in Paarl, Südafrika	9
Abbildung 2	Bibel im Besucherzimmer der La Rochelle Girls' High School	11
Abbildung 3	Verteilung der Sprachen im Alltagsgebrauch in Südafrika (Südafrikanische Botschaft, 2007)	15
Abbildung 4	Sprachendenkmal in Paarl, Südafrika.....	17

IfBM.Impuls – Schriftenreihe des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung

In der Reihe IfBM.Impuls werden regelmäßig Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen publiziert. Im Mittelpunkt stehen Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildung im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext vor dem Hintergrund technologischer Entwicklungen.

Mit Herausgabe der Schriftenreihe verfolgt das Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung folgende Ziele:

- Durch Verbindung einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Forschung und einer fundierten Medienforschung entsteht eine durch den Schwerpunkt Medien profilierte Bildungswissenschaft, die die gesamte Breite bildungswissenschaftlicher Fragestellungen umfasst. Diese Herangehensweise schließt die interdisziplinäre Zusammenarbeit und den intensiven Dialog mit benachbarten sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie sowie mit technischen Disziplinen, z. B. der Informatik, ein.
- Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Weiterentwicklung der Fernstudienforschung in Hinblick auf die Gestaltung effektiver und effizienter Lehre mit neuen Medien, sowohl im Rahmen der akademischen Lehre, als auch in anderen Feldern und Formen des lebensbegleitenden Lernens mit neuen Medien.
- Die Forschungstätigkeit am Institut verbindet Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung. Ziel ist daher einerseits die systematische Beschreibung, kritische Analyse und wissenschaftliche Erklärung der Wechselbeziehung zwischen Bildung und Medien, andererseits die Erforschung von bildungsrelevanten Gestaltungsszenarien mit dem Schwerpunkt auf Arrangements mit interaktiven Medien und auf innovative Bildungstechnologien.
- IfBM.Impuls bietet insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs, Frauen und Männern gleichermaßen, eine Möglichkeit der Publikation eigener Forschungsergebnisse. Erste herausragende wissenschaftliche Arbeiten können besondere Impulse für den wissenschaftlichen Diskurs bieten. Neben den Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind daher vor allem Absolventinnen und Absolventen sowie extern Promovierende zur Veröffentlichung ihrer Erkenntnisse aufgefordert.
- Die wissenschaftliche Güte der Beiträge wird durch ein Gutachterverfahren gewährleistet, das die Empfehlung zur Publikation durch eine/n Hochschullehrer/in und die unabhängige Begutachtung durch eine/n zweite/n Hochschullehrer/in vorsieht.
- Der Frage der Geschlechterverhältnisse kommt sowohl in den wissenschaftlichen Fragestellungen als auch in der Ausarbeitung der Ergebnisse eine besondere Rolle zu.
- Als Online-Publikation ist IfBM.Impuls offen und kostenlos zugänglich. Die Publikation über das World Wide Web wirkt nach der Idee des Open-Access der Entstehung einer digitalen Kluft entgegen.