

## **Inhalt**

<b>REDAKTIONELLES</b>	<b>2</b>
<b>VORWORT</b>	<b>3</b>
<b>ALBERT GOUAFFO: Afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland</b>	<b>5</b>
<b>NADINE MARTH: Schreib, wie du sprichst; sprich wie gedruckt?!</b>	<b>17</b>
<b>MARIANNE ZAPPEN-THOMSON: Also nye ihr seid sehr cool</b>	<b>33</b>
<b>HANNELORE VAN RYNEVELD &amp; MARTINA MENTZNER: Das Fach Deutsch an der University of the Western Cape</b>	<b>43</b>
<b>MISZELLEN</b>	
<b>BERTA IMMELMAN: Der fremdsprachliche Deutschunterricht - damals und heute</b>	<b>49</b>
<b>CHRISTINE MAREE: Thema: Umweltschutz – Bitte nicht einschlafen!</b>	<b>51</b>
<b>EBERHARD HOFMANN: Anerkennung für mehr als den Einsatz für Deutsch</b>	<b>52</b>
<b>ÜBER DIE AUTOREN</b>	<b>53</b>

## **Redaktionelles**

Der *eDUSA* wird herausgegeben im Auftrage des Germanistenverbandes im Südlichen Afrika. Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an die Herausgeberin: Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson, Department of Language and Literature Studies, University of Namibia, Private Bag 13301, Windhoek, Tel: +264 61 206 3857, Fax + 264 61 206 3863, Email: mzappenATunam.na.

Manuskripte sind druckfertig formatiert einzureichen, möglichst als Email-Anlagen, notfalls auf einem Datenträger (Diskette oder CD-ROM). Die Hinweise zur Stilvorlage für *eDUSA*-Manuskripte sind auf der Webseite des SAGV zu finden: <http://www.sagv.org.za/publikationen.htm>

Die in den Beiträgen vertretenen Ansichten entsprechen nicht unbedingt den Auffassungen der Redaktion.

Das Copyright für die Veröffentlichungen dieser Ausgabe des *eDUSA* liegt bei den AutorInnen. Kein Teil des *eDUSA* darf ohne schriftliches Einverständnis der jeweiligen AutorInnen und vorherige Benachrichtigung der Herausgeber wieder veröffentlicht werden.

Die Veröffentlichungen dürfen online gelesen oder ausgedruckt, und der URL darf in andere elektronische Dokumente aufgenommen werden. Eine Veröffentlichung darf jedoch ohne Zustimmung der AutorInnen weder kommerziell wieder veröffentlicht (als Ausdruck oder in elektronischer Form), überarbeitet oder anderweitig verändert werden. Wie bei allem gedruckten Material sollte auch bei diesem elektronischen Medium beim Zitieren oder Hinweisen darauf geachtet werden, dass Meinungen, Darlegungen und Argumentationsketten angemessen wiedergegeben werden.

Ausgaben des *eDUSA* dürfen für den öffentlichen Gebrauch in elektronischer oder anderer Weise archiviert werden, solange jede Ausgabe als Ganzes erhalten bleibt und keine Gebühren für ihre Benutzung erhoben werden; jede Ausnahme erfordert die schriftliche Zustimmung der Herausgeber.

### **Herausgeberin:**

Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson  
University of Namibia

### **Mitherausgeber:**

Herr J.G. Klinner  
University of Namibia

Frau I. dos Santos  
Universiteit Stellenbosch

Herr E. Bodenstein  
University of Zululand

## Vorwort

Liebe LeserInnen des *eDUSA*,

diesmal muss ich mein Vorwort leider mit einer traurigen Nachricht beginnen, denn Prof. Dr. Rainer Kussler, der mit Beginn des (neuen) *eDUSAs* stets mit viel Geschick an jeder Veröffentlichung mitgewirkt hat und insbesondere für die technische Umsetzung verantwortlich war, ist als Netzmeister zurückgetreten. Für den *eDUSA* war er aber nicht nur Netzmeister, er stand mir in all den Jahren auch immer wieder mit Rat, Tat und Geduld zur Seite. Ich möchte Rainer Kussler persönlich wie auch im Namen der HerausgeberInnen auf diesem Weg meinen uneingeschränkten Dank aussprechen.

Leider bedeutet sein Rücktritt auch, dass die *eRubrik* vorläufig eingestellt ist. Ich weiß, dass vielen LeserInnen die hilfreichen Tipps zur Optimierung des Computerbenutzens fehlen werden. Auch für die professionelle Gestaltung dieser Rubrik möchte ich Rainer Kussler herzlich danken. - Rainer, dein Einsatz wird dem *eDUSA* sehr fehlen!

Liebe LeserInnen, wenn Sie die *eRubrik* in Zukunft betreuen wollen, dann schreiben Sie mir bitte.

Es gibt aber auch gute Nachrichten: So freuen wir uns auf eine gute Zusammenarbeit mit der neuen Webmeisterin Lesley Bergman.

Ferner freue ich mich sehr, dass Prof. Dr. Albert Gouaffo von der Universität Dschang, Kamerun, uns seinen Beitrag „Afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland und interkulturelles Lernen“ zur Veröffentlichung geschickt hat. Damit wird die enge Zusammenarbeit zwischen GermanistInnen aus Westafrika und dem südlichen Afrika auch im *eDUSA* dokumentiert.

In ihrem Artikel „Schreib wie du sprichst; sprich wie gedruckt?!“ teilt Nadine Marth ihre Überlegungen zur gesprochenen und geschriebenen Sprache mit uns. Marianne Zappen-Thomson beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Also nye ihr seid sehr cool“ mit der Identität von Lucia Engombe, die das Buch „Kind Nr. 95“ schrieb. Hannelore van Ryneveld und Marina Mentzner verschaffen einen Einblick in das Fach Deutsch an der UWC (University of the Western Cape)

Die Artikel, die im *eDUSA* veröffentlicht werden, gelten als *peer-reviewed*, da sie von mindestens zwei Fachleuten gelesen und beurteilt werden. Da der *eDUSA* seine Aufgabe aber vor allem auch darin sieht, über den Deutschunterricht – sei es DaF oder DaM – an den Schulen zu berichten, erscheint im vorliegenden Heft wieder die Rubrik **Miszellen**. Hier können Sie von Ihrem Alltag als LehrerIn ganz locker und ungezwungen berichten. Gleich zwei Lehrerinnen aus Südafrika, Berta Immelman und Christine Maree, machen in diesem Sinne den Anfang und erzählen einmal über den DaF-Unterricht damals und heute sowie über einen sachbezogenen Sprachunterricht. Diese Beiträge unterliegen keiner *peer-review*.

Bedanken möchte ich mich auch bei der *Allgemeinen Zeitung*, Windhoek, die uns einen Beitrag zur Preisverleihung der Lilie im vergangenen Jahr zur Verfügung gestellt hat.

Wie Sie sehen, gibt es immer wieder etwas Neues. Tragen auch Sie dazu bei und senden Sie mir Ihren Beitrag bis zum **31. Juli 2010**. Zur Stilvorlage schauen Sie unter „Redaktionelles“ rein.

Ihre

Marianne Zappen-Thomson

# **Afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland und interkulturelles Lernen: Zu ihrem Einsatz im Literaturunterricht des Deutschen als Fremdsprache/Zweitsprache<sup>1</sup>**

**ALBERT GOUAFFO**

Universität de Dschang/Cameroun

## **Einführung**

Dass Deutschland seit 1884 ein multikulturelles Land ist, in dem die afrikanische Diaspora die Multikulturalität mitgestaltet hat, ist bis heute nicht selbstverständlich. Wenn heute von Migrantengeschichte in Deutschland die Rede ist, wird sofort an die Geschichte der Gastarbeiter ab den 50er-Jahren in der ehemaligen Bundesrepublik gedacht, und zwar an die aus der Türkei, aus Spanien, aus Italien und aus anderen Nachbarländern, die infolge von Anwerbung von Arbeitskräften nach Deutschland kamen. Gewiss bildet die afrikanische Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu der aus der Türkei die kleinste, aber ebenso so kulturell sichtbare Minderheit.

Seit den 80-er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts betätigen sich manche dieser Migranten im literarischen Bereich und tragen somit zur literarischen Diversifizierung der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur bei. Die Texte geben der afrikanischen Minderheit eine Stimme und reflektieren transkulturelle Erfahrungen und eine postkoloniale Identität Deutschlands. Eine schnelle Google-Recherche zu literaturwissenschaftlichen bzw. -didaktischen Seminaren, die dieser Literatur in Deutschland gewidmet ist, ist ernüchternd. Die Legitimationsinstanzen im deutschen literarischen Feld ziehen diese Literatur nicht in Betracht. Liegt es an den traditionellen Methoden der Literaturwissenschaft der Nation, die diese Texte nicht gebührend würdigen können, oder an der Absicht, den Beitrag Afrikas zur Gestaltung des interkulturellen Dialogs in Deutschland zu unterschätzen bzw. zu verkennen?

Ziel dieses Beitrages ist es, die Eigenart dieser Literatur – im Gegensatz zur anderen Minderheitenliteraturen wie der türkischen, der spanischen oder der italienischen – als postkoloniale Literatur im Sinne der angloamerikanischen Literaturkritik zu präsentieren. Der Beitrag betont die Eignung der afrikanischen Migrationsliteratur für Fragen des Zusammenlebens im multikulturellen Kontext Deutschlands. Er stellt auch didaktische Überlegungen zu einer Art interkultureller Literaturdidaktik im Deutschen als Fremdsprache/Zweitsprache auf universitärem Niveau an.

## **Afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland als postkoloniale Literatur**

Die afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland wird nicht, wie im Falle Frankreichs und Englands, wesentlich von den Nachkommen von Angehörigern ehemaliger deutscher Kolonialgebiete geschrieben. Es steht aber fest, dass die Mehrheit der Autoren dieser Literatur aus diesen Kolonialgebieten kommen: aus Kamerun, Togo, Ruanda, Namibia. Diese *writing-back*-Literatur (Ashcroft et al. 2002) der ehemaligen Kolonisierten kann nur im Kontext des gesamteuropäischen Normalitätsdiskurs der Kolonialzeit verstanden werden. Im Kolonialkontext war Literaturbetrieb eine exklusive Tätigkeit von Europäern. Sie sollte zur Gestaltung und Nutzbarmachung der erworbenen Gebiete des Reiches beitragen. Auch wenn später im Prozess der Kolonisierung einige alphabetisierte Einheimische zur Feder greifen konnten, wurden ihre Schriften in die der Mutterländer inkorporiert. Ihnen wurde jeder Anspruch auf Autonomie abgesprochen. Der subversive Charakter dieser ‚Zöglingliteratur‘<sup>2</sup> konnte aufgrund der Kolonialkontrolle der Einheimischen nicht völlig realisiert werden<sup>3</sup>. Als die politischen Kontrollstrukturen der Kolonialmächte auseinander gingen und die Kolonisierten ihre Unabhängigkeit erlangten, entstand das Bedürfnis, gegen das imperiale Zentrum anzuschreiben. Postkoloniale Literaturen entwickelten sich durch das Recht auf Differenz vom imperialen Zentrum. Eine der Strategien der Machtkontrolle der imperialen Mächte war die Sprache. Eine Standardsprache wurde vom Zentrum durchgesetzt, in Schulcurricula tradiert und alle von dieser Norm abweichende Sprachbenutzung wurde als Unreinheit abgestempelt. Die koloniale Sicht der Literaturproduktion übersah völlig jede Sprach- und Kulturbereicherung Europas durch die Kolonisierten.

Dieser Normalitätsdiskurs ehemaliger Kolonialländer wie Deutschland wird aber von der postkolonialen Literatur abgelehnt und durch Gegendiskurse ersetzt. Postkoloniale Literaturen wie die afrikanische Migrationsliteratur in Deutschland sind durch Mobilität, De-Lokalisierung und Re-Lokalisierung gekennzeichnet. Die Mobilität bringt Identitätsstörungen mit sich, und das Bewusstsein der Marginalität im Zentrum wird zur schöpferischen Energie gemacht, die ihre Verortung zwischen dem Zentrum und der Peripherie sucht und somit neue Identitätsmuster zwischen Eigenem und Fremden sichtbar macht.

Die afrikanische Migrationsliteratur wird zum Experimentierfeld, in dem sie die deutsch-afrikanischen Beziehungen mit kritischer Distanz reflektiert. Sie birgt somit interkulturelles Wissen, das im Literaturunterricht im multikulturellen Kontext wie dem des Deutschen als Fremdsprache/Zweitsprache zur Gestaltung interkultureller Kommunikation fruchtbar gemacht werden sollte.

## **Afrikanische Migrationsliteratur und Interkulturelles Lernen**

Unter Migrationsliteratur wird jene Literatur verstanden, die aus der Feder von Migranten stammt, sich auf die Einwanderungsgesellschaft als Ort der Literaturproduktion und -rezeption konzentriert und, sich dadurch von der Exilliteratur unterscheidet, die auf die Probleme der Herkunftsgesellschaft fokussiert ist. Migrationsliteratur ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Textsorten, die während des Aufenthalts der Migranten in der Aufnahmegesellschaft entstanden sind: Gedichte, Märchen, Erzählungen, Krimis,

Satiren, Romane, Essays, Filme, Hörspiele und Bilderbücher (Vgl. Götze/Pommerin 1987:43; vgl. Rösch 2001:1353).

Von Kultur in einem literaturwissenschaftlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Kontext zu sprechen, heißt wiederum diese im anthropologischen Sinne als Text zu begreifen. Als Produkt individueller Imagination werden literarische Werke auch von dem Kontext ihrer Produktion, von der Perspektive der Autoren, aber vor allem von der Gesellschaft geprägt, in der die Autoren leben. Diese Literatur hat also einen eigenen Zugang zur Gesellschaft. Diese selbst wird umgekehrt dann als eine ‚vertextete‘ Gesellschaft angesehen, die im Schreibprozess über die individuellen Erfahrungen des Autors hinaus als Teil der fiktionalen Lebenswelt eines Kollektivs entsteht. Literatur wird zugleich zur Inszenierungsinstanz von Kulturstandards<sup>4</sup>. Sie ist Trägerin eines kollektiven Unbewussten. ‚Kultur als Text‘ aufzufassen, bedeutet, dass sie nicht monolithisch als eine Naturgegebenheit betrachtet wird, sondern als soziale Konstruktion, die dem historischen und sogar hermeneutischen Wandel untergeordnet ist. Die Konstituierung der eigenen Kultur erfolgt immer durch die Abgrenzung gegenüber der fremden Kultur und Einbindung von Einzelaspekten desselben. Kultur erscheint somit als semiotisches Konstrukt, um die Begriffe des Anthropologen Clifford Geertz zu gebrauchen, als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“<sup>5</sup>. Sie wird zu einem Bereich, der – ähnlich wie ein Text – zu verschiedenen Lesarten aufruft (Gouaffo 2004:54ff).

Beim Dialog dieser unterschiedlichen Lesarten vollzieht sich – neben anderen Formen des Austausches – interkulturelles Lernen. Lutz Götze (1992:3), dem ich auch beipflichte, versteht ‚interkulturelles Lernen‘ als wechselseitiges Miteinander von Individuen oder Gruppen der Mehrheit und der ethnischen Minderheiten, das vom Geist der Toleranz getragen ist und zu einem Abbau von Vorurteilen, Diskriminierungen und Rassismus führen soll. Dies gilt, wie gesagt, auch für literarisch gestütztes Lernen.

### **Afrikanische Migrationsliteratur und interkulturelle Literaturdidaktik: Die komparatistische Imagologie als Methode**

Interkulturelle Kompetenzen und Fremdverstehen sind integrale Bestandteile eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts (Daniela Wack 2008: 4). Fremdverstehen in einem multikulturellen Kontext wie Deutschland bedeutet für den Migranten, sich der Gastkultur zu öffnen, eine Balance zwischen den eigenen und den Vorstellungen des Gastlandes zu finden und das Eigene und das Fremde sinnvoll miteinander zu verknüpfen, um dadurch letztendlich den eigenen Verstehenshorizont zu erweitern. Für das Mitglied der Aufnahmegesellschaft bedeutet Fremdverstehen, auch auf den Migranten als Mitglied des multikulturellen Deutschlands zuzugehen, um ihn kennen zu lernen, denn Integration im multikulturellen Kontext ist keine Einbahnstraße.

Was kann die komparatistische Imagologie bei der Vermittlung solcher interkulturellen Kompetenzen bei den Lernenden, der so genannten *soft skills* (Nünning 2008:5) leisten? Die komparatistische Imagologie strebt in erster Linie danach, die jeweiligen Erscheinungsformen der *images* sowie ihr Zustandekommen und ihre Wirkung zu erfassen. Außerdem will sie auch dazu beitragen, die Rolle, die solche *images* bei der Begegnung der Kulturen spielen, zu erhellen (Dyserinck 1991:131). Es geht nicht nur darum, Literatur als Schlüssel zur Rekonstruktion von Mentalitäten zu betrachten, sondern

auch um literarische Verfahren selbst als Form- und Sinngebungsstrategien zur Bewältigung kultureller Erfahrungen (Egger 2002). Die Komparatistische Imagologie bringt aufgrund ihres offenen Literaturbegriffs Literatur und Geschichte ins Gespräch.

Welche können die Ziele eines so konzipierten interkulturellen Literaturseminars sein?

Am Ende des Seminars mit afrikanischer Migrationsliteratur in Deutschland sollen die Lernenden in der Lage sein,

1. interkulturelle Texte zu erkennen,
2. Wissen aus postkolonialen Texten im Sinne von *writing back* zu gewinnen,
3. in fiktionalen Welten der Literatur Problemlösungsstrategien gefahrlos durchspielen zu können.

Zielgruppe eines solchen Literaturseminars sind deutsche und ausländische Studierende auf universitärem Niveau, die später in den Schulen, aber auch an den Universitäten als Multiplikatoren der interkulturellen Bildungsarbeit fungieren können. Interkulturelle Kommunikation kann nur stattfinden, wenn die Gesprächspartner in der Lage sind, die Welt mit den „Augen der anderen“ (Wierlacher 1985) zu sehen, sich in die Perspektive der anderen hineinzuversetzen. Wie wird im Seminar praktisch verfahren?

Mir geht es weniger darum, ein Unterrichtsmodell mit fest ausgebauten Phasen vorzuschlagen, sondern eher um Grundetappen eines Literaturseminars, das auf Festigung von interkulturellen Kompetenzen der Lernenden hinzielt. Literaturunterricht wird als selbständiger Bereich im Sinne der germanistischen Literaturwissenschaft betrachtet und nicht als schulische Praxis zum Erwerb von Lese-, Verstehens- oder Schreibfertigkeiten. Literaturunterricht wird vor allem als eine Text- oder Diskursarbeit angesehen. Die literarische Interpretation wird als didaktisches Verfahren verstanden. Dieses Verfahren eignet sich gut für den Einsatz der komparatistischen Imagologie.

Als Seminarplan schlage ich eine Vorgehensweise vor, die sich in vier Etappen artikuliert:

1. Vorentlastung: Sammlungen auf spielerische Art von gängigen Vorstellungen von Afrika bei deutschen Studierenden und von Bildern von Deutschland bei ausländischen Studierenden im Seminar,
2. Kurze Präsentation von Grundrissen deutsch-afrikanischer Beziehungen,
3. Informationen zum Entstehungskontext des zu interpretierenden Textes aus einer sozio-kritischen Perspektive,
4. Analyse des Textes selbst nach drei Gesichtspunkten: a) afrikanische Migrationsliteratur als Vermittlerin der Kultur der Migranten in Deutschland, b) als kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur und c) als Inszenierung von kulturellen Begegnungen zwischen Deutschen und Afrikanern.

Aus Zeit- und Platzgründen kann ich im Folgenden nur die vierte Etappe des so konzipierten Seminars behandeln, und zwar die imagologische Interpretation des Romans



*Die Weissagung der Ahnen* (Unkel/Rhein 1997) des Kameruners Daniel Mepin unter den erwähnten drei Gesichtspunkten. Vorab fasse ich den Roman kurz zusammen.

*Die Weissagung der Ahnen* stellt die Lebensgeschichte des Kameruners Taga Sinö dar. Der Protagonist führt ein traditionsgetreues Leben in seinem Dorf in Westkamerun, bis er im Kontext des Ost-West-Konflikts ein Stipendium erhält, um in der DDR zu studieren. Während des Studiums lernt er eine deutsche Kommilitonin, Tania Vogel, kennen, und aus dem Studienaufenthalt wird eine Einwanderung. Er heiratet Tania und gründet mit ihr eine Familie, aber bald scheidet die Ehe an ökonomischen Problemen, die zu interkulturellen Missverständnissen führen. Von der Scheidung hart betroffen, erlebt sich Taga Sinö in der neuen Heimat als immer fremder und setzt letztendlich seinem Leben ein Ende.

### **Migrationsliteratur als Kulturvermittlerin in Deutschland**

Migrationsliteratur als Kulturvermittlerin in Deutschland aufzufassen, bedeutet, dass diese Literatur durch die gezielte Wahl der deutschen Sprache die Leserschaft mit kulturellem Wissen bereichern will. Ohne zu reisen, um eigene Erfahrungen von der Fremde zu sammeln, bekommen die deutschen Leser Aspekte der fremden Kultur nach Hause geliefert. Diese Kulturvermittlung macht sich der auktoriale Erzähler in *Die Weissagung der Ahnen* zur Aufgabe. Der Kulturtransfer findet auf zwei Ebenen statt, und zwar auf der der Form und der des Inhalts.

Der Erzähler wendet eine hybride Erzählweise an. Er zeigt, was es heißt, zwischen den Kulturen zu leben und daraus eine kreative Ästhetik zu machen. Im Roman von Daniel Mepin verzahnt sich die afrikanische Oralität mit der Schriftlichkeit. Die Lebensgeschichte Taga Sinös wird zwischen zwei Medien verortet: dem der Oralität und dem des Films. Sein Leben auf der Erde wurde - so der Roman - von den Ahnen mit einer Kamera aufgenommen, ohne dass er davon wusste. Durch den Selbstmord landet er im Totenreich, wo ihm dieses Leben auf der Erde von einem Kameramann auf eine Leinwand projiziert wird. Der Roman fängt mit der Vorführung des Films an und endet mit ihr. Oralität als erzählte Kultur, Medium Film und moderne Schriftkultur werden vermischt und zum Erzählverfahren gemacht. Dank des Mythos der Wiedergeburt in westkamerunischen Weltvorstellungen kann der Protagonist Taga Sinö zwischen zwei Realitäten pendeln: der Welt der Toten und der der Lebenden. Das Moderne in dieser Erzählweise ist die Tatsache, dass die Bewohner des Totenreiches keine Geister und Ahnen sind, sondern ein multikultureller internationaler Gerichtshof, der durch die Wiedergeburt Tagas noch eine Chance gibt, dem afrikanischen Teil seiner Identität gerecht zu werden, obwohl dieser aufgrund des Assimilationsdrucks der Gastheimat Deutschland zu verschwinden drohte. Er pflegt sie jetzt, um interkulturelles Gleichgewicht zu erlangen. Redevielfalt, Mehrsprachigkeit (Dengkuop, Französisch, Englisch und Deutsch), Regelmäßigkeit der stofflichen und motivischen Wiederholungen machen die Postkolonialität dieser neuen Deutschlandliteratur deutlich. Inhaltlich stellt der Roman nicht nur eine Fundgrube über Sitten und Gebräuche der Bamileke in Westkamerun dar, sondern auch über die Wechselseitigkeit der europäischen und afrikanischen kolonialen und postkolonialen Geschichte auf einer lokalen Ebene.

Die deutschen Leser erfahren z. B., wie die Nachricht über die Geburt eines Kindes in einer dominant oralen Gesellschaft bekannt gemacht wird. Die Frauen finden sich im Dorf zusammen und verrichten bestimmte Rituale (Gesänge und Tanz) und zur Ehre der jungen Mutter wird ein Spezialgericht zubereitet: das Kuskus (Sampfe). Der Erzähler berichtet:

Guota reagierte mit einer Mischung aus Gelächter und freudigem Ausruf, hüpfte in die Höhe, stürzte aus der schmalen hohen Tür und schrie: „Habt ihr gehört? Habt ihr gehört, Frauen? Das Kind heißt Taga. Tafe hat ihm den Namen Taga gegeben. Geht schon und kocht das Kuskus! Danke. Vielen Dank“ (Mepin 1997:15).

Der Sinn für den Zusammenhalt der Familie wird durch die Polygamie als gesellschaftliche Institution vermittelt, denn Tagas Vater hat als Würdenträger im Dorf viele Frauen. Zugleich werden Hausbau und Landschaft des Hochlandes dargestellt. Jede Frau besitzt eine eigene Wohnung. Das Volk der Dengkkuop hat auch eine eigene Art, Konflikte zu schlichten. Der Konflikt wird mit dem gemeinsamen Verzehr einer Kolanuss beigelegt, die große Symbolkraft für den Frieden haben soll (S. 81-82). Das Leben Tagas im Dorf wird von dem Glauben an die Ahnen geprägt, denen man häufig Opfer darbringt. Bevor Taga nach Deutschland fliegt, wird um den Schutz der Ahnen gebetet (S. 90-91).

Zur deutsch-kamerunischen Geschichte wird nicht nur die koloniale, sondern auch die postkoloniale Geschichte angesprochen. Allerdings wird diese Geschichte in Verbindung mit der kolonialen Präsenz Frankreichs im Land dargestellt. Mit Unterstützung der DDR, die dem Ostblock angehört, kämpfen die einheimischen Untergrundbewegungen gegen den westlichen Imperialismus, der vor Ort von Frankreich praktiziert wird. Das Dorf Dengkkuop mitsamt dem Land Kamerun kann nur selbstständig sein, wenn die kommunistischen Anhänger der Untergrundbewegungen es schaffen, die so genannten Imperialisten zu verjagen. Die Illusion, die Franzosen mit rudimentären Waffen aus dem Land zu jagen und die volle Unabhängigkeit zu erlangen, ist bei diesen angeblichen Patrioten sehr groß. Ein Chef dieser Gruppen, zu Besuch bei Tagas Vater, ist über die Unwissenheit der Dengkkuop-Leute überrascht:

„Aaaah! Du weißt also nicht, daß die Kinder dieses Landes seit Monaten heftig kämpfen, um die Pankkue [rote Füße, A. G.] zu vertreiben und auf diese Weise unsere Unabhängigkeit zu gewinnen? Ihr seid hier offensichtlich äußerst rückständig, Vater! Wacht doch endlich auf!“, hatte der andere halblaut geschimpft.

„Ganz und gar nicht!“ Tafe hatte mahnend den rechten Zeigefinger gehoben. „So rückständig, wie ihr meint, sind wir nicht, mein Sohn! Seit die Deutschen verjagt worden sind, kennen wir keine Zwangsarbeit mehr. Das gebe ich zu. Aber die Franzosen haben sich an ihrer Stelle eingenistet und fühlen sich hier wie zu Hause...“ (Mepin 1997:24).

Die Jugend von Taga wird von Krieg geprägt, einem Krieg von Ideologien aus Europa, dessen Rechnung er und sein Volk bezahlen müssen. Die Bewegung der Patrioten, der er angehört, steht auf der Seite des kommunistischen Blocks. Die eigenen Landsleute im Dienste Frankreichs verfolgen ihn und seine Kameraden wie Fremde und Feinde im

eigenen Land. Hierzu eine kurze Szene der Intervention von Regierungstruppen in seinem Dorf, die Taga als Untergrundkämpfer miterlebt hat. Der Erzähler berichtet:

Der riesenhafte Vogel entfernte sich noch einmal. Der Talkessel schien noch so weit weg! Mit seiner rechten Hand betastete Taga seinen Kopf, um festzustellen, dass er nicht verletzt war....

Schlagartig begann eine Maschinenpistole zu knattern. Zwei bis drei Flinten spielten den Baß, in ebenmäßigen Abständen. Trerere – Ka’kem – Trerere – Ka’kem – ... Kugeln piffen über ihre Köpfe hinweg (Mepin 1997:70-71).

Weitere Szenen solcher Art lassen sich im Roman nachzeichnen. Um schließlich in die DDR zu gelangen, muss Taga über lange Buschwege fliehen, Nigeria durchqueren und von Konakry (Guinea) aus in die DDR fliegen.

### **Migrantenliteratur als kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur**

Schreiben wird für Migranten zum Akt der Selbstbehauptung, der individuellen literarischen Auseinandersetzung mit eigenen negativen Erfahrungen, die als erlebte Ausgrenzung bzw. Privilegiensicherung der Mehrheitsgesellschaft interpretiert werden können. In dieser Darstellung der Machtverhältnisse werden der Aufnahmegesellschaft die eigenen Machtsicherungsstrategien vor Augen geführt.

Die Wahrnehmung der deutschen Gesellschaft geschieht immer im Kontrast zur Herkunftsgesellschaft des Migranten. In dieser Wahrnehmung drücken sich daher auch die eigenen Stereotype und Klischees der Migranten aus, die in den Augen der Aufnahmegesellschaft mal als sympathisch, mal als unsympathisch zu bewerten sind.

Die positiven Stereotype kommen in der Landschaftswahrnehmung, aber auch in der Wahrnehmung bestimmter Aspekte der deutschen Geschichte und Kultur zum Tragen. Berlin ist eine „Wunderstadt“. Die Leser können von dem Porträt Berlins nur beeindruckt sein, das Taga in einem Brief an seinen Vater nach Hause zeichnet:

Berlin! Berlin! Berlin! Ich weiß nicht, wie ich diese Wunderstadt beschreiben könnte. Und ich kenne nur eine Hälfte davon! Kaum siehst du den Erdboden. Alle Wege sind gepflastert. Wenn du ein Stück Fussel wegschmeißen willst, kannst du es nicht wagen, es irgendwo hinzuwerfen. Jede Ecke ist gewaschen, geputzt, gewischt, gestaubt, poliert, zum Lecken gepflegt. Es gibt Mülltonnen an allen Enden. Eine noch schönere Wirklichkeit ist aber diese: Wenn du nicht aufpaßt, kann es dir passieren, daß du in die Hosen machst. Siehst du, im Grunde genommen gibt es keinen Busch, wo man sich wie bei uns zu Hause, jeder Zeit an jedem Ort erleichtern kann. (Mepin 1997: 106).

Als die Nachricht über die Reise Tagas in die DDR durch Vertreter der Untergrundbewegung seinem Vater überbracht wird, wundert sich der Sohn, warum ausgerechnet er für dieses Stipendium ausgewählt wird. Im dem Gespräch versucht der Vater einen Grund dafür zu finden, wobei er sich vor einem besonderen Lob der Deutschen nicht scheut:

„Ich verstehe dich, mein Sohn. Nur, wenn du den Puagong [wortwörtlich die Kinder des Volkes, eigentlich die Patrioten, A. G.] nicht gehorchst, werden sie dir viel zuleide tun. Während ihrer Anwesenheit im Dorf habe ich schon verstanden, daß mit ihnen nicht zu spaßen ist. Aber dann haben sie auch nur zwei von euch Bur-schen ausgewählt. Das bedeutet, du bist unter den besten Jungen, mindestens nach der Meinung der Puagong. Diese Tatsache ist sehr wichtig. Um so mehr, als Deutschland nicht irgendein Land ist. Die Deutschen sind auch nicht irgendein Volk. Wenn du nur eine Handvoll ihrer Kenntnisse und ein wenig ihrer Kraft zu-rückbringen kannst, wirst du in diesem Land nicht irgendjemand werden. Beson-ders, wenn du ihre Weisheit mit unserer verschmelzen kannst, wird sich niemand mit dir vergleichen können“, erklärte der Alte mit einem bewundernden Lächeln, in das sich eine flüchtige Spur von Neid mischte (Mepin 1997:75-76).

Deutschland wird als Land der Denker, als ein Tempel des Wissens gelobt. Dies ver-deckt aber nicht die dominierenden Afrika-Klischees, in deren Namen eine deutliche Benachteiligung der Minderheits- durch die Mehrheitsgesellschaft vollzogen wird. Ta-ga fühlt sich in Ostberlin ständig von den Stasi-Beamten ausspioniert. Er verliert sogar sein Stipendium, als er sich weigert, für diese geheime Institution zu arbeiten (S. 104, S. 131). Taga findet die ostdeutsche Gesellschaft dem Afrikaner gegenüber von Angst be-herrscht und vor allem in menschlichen Beziehungen zu kalt, weil sie sich ständig ei-nem Gerät unterwerfen, das sie selbst erfunden haben: der Uhr.

Zudem sind die Leute kontinuierlich in Bewegung. Schneller als Hühnerläuse. Du weist nicht, warum. Auch weißt du nie, wann sie arbeiten, noch wann sie sich er-holen. Niemand kümmert sich um das Geschäft anderer Leute rundumher. Sie ha-ben keine Zeit, still zu stehen und deine Begrüßung zu beantworten. Und Vater, oh mache keine Dummheit und reiche nicht irgendwann einem Deutschen die Hand, wäre er auch ein Freund. Tue es nur, wenn es sich um eine Vorstellung oder einen Vertragsabschluß handelt (Mepin 1997: 106-107).

Die Deutschen sind in den Augen des Protagonisten Taga außerdem sehr paterna-listisch. Als er sich nach seiner Sprachprüfung für ein Humanmedizinstudium entschei-det, bietet ihm die Auswahlkommission das Studium der Volkswirtschaftslehre an mit der Begründung, dass dieses Studium für sein Land besser wäre. Das, was ihn während seines Aufenthaltes am meisten zu prägen scheint, ist die Herablassung der Deutschen, die eine verdeckte Fremdenfeindlichkeit beinhaltet. Selbst die Sekretärin Tagas in der Außenhandelsfirma „KONSUM INTER“, weigert sich, seinen Anweisungen zu folgen, obwohl er aufgrund seiner Kompetenzen einem Deutschen vorgezogen wurde. Auslöser der Feindgefühle sind die Anweisungen eines von vornherein als inkompetent angese-henen Fremdsprachlers. Die Sprache wird Mittel zur Macht. Hierzu die Sekretärin:

Wissen Sie denn so genau, was Sie da geschrieben haben, Herr Taga?“ fragte Frau Schönberg einmal provozierend. „Ich bezweifle meine Formulierungen nicht im geringsten“, antwortete er. Sie verdrehte ihre Finger vor Wut und Haß. „Sie soll-ten mich jedenfalls vor allem fragen, bevor Sie meinen Text zu ändern beginnen, nicht wahr?“ endete Taga und brachte sie mit einem strengen Blick von ihrem Roß herunter. Die Sekretärin gab sich geschlagen, aber die Auseinandersetzung fachte ihren Zorn wieder an (Mepin 1997: 173-174).

Die negativen Stereotype überwiegen bei Taga aufgrund der Marginalität des Migranten. Daher wird umgekehrt der Rassismus der Mehrheitsgesellschaft zur Schutzfolie, weil sie sich durch die Anwesenheit der Migranten bedroht fühlt. Die Hautfarbe wird zum Unterscheidungsmerkmal einer Wir-Gruppe im Gegensatz zu einer Ihr-Gruppe, nach dem Motto, wer am nationalen Kuchen teilnehmen will, soll dies somatisch durch sein Aussehen rechtfertigen. Taga findet die Deutschen auch allzu geldgierig. Diese negativen Klischees kommen oft in den Momenten vor, in denen der Protagonist in großen Finanzproblemen steckt. Der Erzähler karikiert damit zugleich deutsch-afrikanische Begegnungen, bei denen die Deutschen sich letztlich nur unter sich zusammenfinden und Gespräche führen, bei denen es fast ausschließlich um Konsum und sonstige materielle Angelegenheiten geht:

Sie [die Deutschen, A. G.] bilden kleine unüberschreitbare Kreise. Sprechen über – nicht Deutschland, noch Afrika, noch ähnliches bitte! Sie sprechen übereinander! Streit zwischen Ehepaaren. Geld. Neue Kleidung. Haarstil. Wohnung. Eifersucht. Untreue. Urlaub. Dreck. Pfui, laß das! Sie kümmern sich keinen Pfifferling um das, was herum vorgeht. Arme Diplomatie! Sie gehen nicht hierhin und dorthin. Wie die anderen. Wie die vielfältigen Gäste aus anderen Kontinenten. Trotzdem sehen sie glücklich aus. So stolz (Mepin 1997: 183).

Dass Taga in diesen Momenten der totalen Einsamkeit in der deutschen Gesellschaft nur noch ein Feinbild ins Bewusstsein rückt, bedarf keiner weiteren Erklärung. Es spricht bei ihm nicht mehr die Vernunft, sondern das Herz, die Emotion.

### **Migrantenliteratur und Inszenierung interkultureller Begegnungen**

Migrationsliteratur inszeniert interkulturelle Begegnungen, und darin zeigt sich ihr visonärer Charakter, weil die Begegnung von beiden Seiten als schmerzlich, aber notwendig betrachtet wird. Sie konzentriert sich auf fehlgeschlagene Begegnungen zwischen der Minderheits- und der Mehrheitsgesellschaft. Mittels Literatur wird daher ein echter interkultureller Diskurs angeregt. Die negativen Einstellungen der Familien Tafe und Vogel zur bi-nationalen Ehe ihrer Kinder Taga und Tania veranschaulichen die Komplexität interkultureller Begegnungen, die mit Toleranz und gegenseitigem Respekt geschehen können, sobald die Interaktionsparteien die Bereitschaft zeigen, über den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen.

Tania leistet in ihrer Familie große Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit (S. 154). Sie hilft Taga auch bei seinem Integrationsprozess, vor allem in den Momenten, in denen er traurige Nachrichten von zu Hause, wie den Tod von Verwandten, erhält (S.160). Nach einer zunächst ablehnenden Haltung der Familie Vogel bekommt diese die Gelegenheit, den kamerunischen Studenten näher kennen zu lernen. Renate Vogel entwickelt immer mehr Sympathie für ihren künftigen Schwiegersohn. Der Erzähler kommentiert:

Aber Frau Vogel begann heimlich eine gewisse Sympathie für Taga zu empfinden. Sie meinte, der junge Mann könne nicht irgendein dummer Afrikaner sein. Er vermittelte den Eindruck, daß er sehr geschickt und selbstbewußt an die Dinge heranging. Ihn umgab etwas unbenennbar Anziehendes (Mepin 1997: 144).

Diese Annäherung kann aber die belastenden und schmerzlichen Erfahrungen nicht verdecken, die Taga und Tania in ihrer Ehe machen und die sich als kommunikationshemmend erweisen. In schwierigen Momenten ihrer Ehe hängen Tania und Taga kompromisslos an ihren Wertvorstellungen. Tania wird zur bornierten Vertreterin des Individualismus und Materialismus, während Taga sich zum Apostel des Familienzusammenhaltes stilisiert:

Taga spürte schon früh Tanias veränderte Haltung ihm gegenüber. Er war überrascht. Zwar hatte er Verständnis für alles, was damals in Tanias Herz vorging. Trotzdem! Er hatte immer gedacht, Liebe sollte in schwierigen Zeiten noch stärker werden. Um einander zu unterstützen. Um sich fester auf die Zukunft der ganzen Familie zu konzentrieren. Taga war enttäuscht (Mepin 1997: 183-184).

Trotz aller Integrationsbestrebungen und dem Willen, aus der Erfahrungswelt Tagas zu lernen, bleibt Tania ihrer Mehrheitsgesellschaft treu. Die anfangs gezeigte Empathie Taga gegenüber bleibt auf der Stufe der exotischen Neugier stehen. Dies kommt in einem inneren Monolog zum Ausdruck:

Ich heiratete ihn, nicht nur weil ich ihn liebte, sondern auch aufgrund meines Vorhabens, Afrika besser kennenzulernen, eines Tages in Afrika mit ihm zu leben, meine Forschung vor Ort durchzuführen, dachte sich Tania. Vielleicht könnte er auch in seinem Land jemand werden, warum nicht? Nicht jeder Afrikaner hat die Gelegenheit, nach Deutschland auszureisen, hier eine gute Ausbildung zu bekommen, eine deutsche Frau zu heiraten, in einer deutschen Firma zu arbeiten wie Taga“, sagte sie stumm, nicht ohne ein bißchen Stolz (Mepin 1997: 84).

Dass Taga aufgrund der für ihn schlechten Konjunktur am Arbeitsmarkt keinen anständigen Job findet, womit er den Unterhalt seiner Familie bestreiten kann, daran ist Tania nicht schuld. Er verschließt aber die Augen vor dieser Realität und entdeckt plötzlich seine afrikanischen Werte des Familienzusammenhalts, die er als Schutzschild instrumentalisiert. Die Kultur wird ein Mittel zum Zweck. Er übersieht die Tatsache, dass ein Leben ohne Geld in einer Konsumgesellschaft wie Deutschland praktisch unmöglich ist.

### **Didaktische Konsequenzen**

Von der interpretativen Auseinandersetzung mit Fremd- und Eigenbildern wird erwartet, dass die Studierenden, die aus Migranten und Deutschen bestehen, sich emotional mit der Wechselseitigkeit von Fremd- und Eigenperspektive vertraut fühlen und eine Verhaltensänderung einschlagen. Eine dritte Zone der Kulturbegegnung jenseits von Eigenem und Fremden wird erstrebt und sogar als notwendig angesehen. Der Einsatz interkultureller Literatur wie die der afrikanischen Diaspora in Deutschland trägt dann zur Aufweichung identitärer Verhärtung der Studierenden bei, eine Vorbedingung zur Wandlung einer multikulturellen in eine interkulturelle Gesellschaft. Die komparatistische Imagologie ebnet den Weg zu diesem Unterrichtsziel.

## Anmerkungen

- 1 Vortrag zur XIX. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Jena-Weimar vom 3. zum 8. August 2009, Sektion C1 (Literatur und Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache).
- 2 «Pour assurer la cohésion de notre empire, pour faciliter les relations et rapprocher de nous les indigènes, nous voulons répandre l'usage de la langue française. Quand les mères parleront le français, les enfants l'apprendront sans effort et nous arriverons déjà dégrossis ; le français deviendra pour eux, au sens exact du mot, la langue maternelle. » (Zitiert nach János Riesz 1993: 317).
- 3 Produktions- und Legitimationsinstanzen dieser Literatur wie Verleger und Kritiker waren Europäer.
- 4 Unter Kulturstandards versteht man nach dem Kulturpsychologen Alexander Thomas „alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert" (Alexander Thomas 1993: 381. Obwohl sich diese kulturpsychologische Definition von Alexander Thomas auf reale Interaktionen bezieht, kann sie auch auf fiktive Interaktionen der Literatur übertragen werden.
- 5 Dies ist eine andere Bezeichnung des hermeneutischen Charakters von Kultur, die der amerikanische Anthropologe Clifford Geertz entwickelt hat (Clifford Geertz 1995: 9).

## Literatur

- ASHCROFT, BILL ET AL 2002. *The Empire Writes Back. Theory and practice in post-colonial literatures*. 2. Ed., London and New York: Routledge.
- DYSERINCK, HUGO 1991. *Komparatistik. Eine Einführung*. 3. durchgesehene und erweiterte Auflage, Bonn: Bouvier.
- EGGER, SABINE 2002. »Komparatistische Imagologie' im interkulturellen Literaturunterricht«, *Zeitschrift für Interkulturellen Literaturunterricht* [online], 6 (3).
- GEERTZ, CLIFFORD 1995. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Übersetzung von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. 4. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- GÖTZE, LUTZ/ POMMERIN, GABRIELE 1987. »Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für interkulturelles Lernen« *Zielsprache Deutsch*, Heft 4: 43-48.
- GÖTZE LUTZ 1992. »Interkulturelles Lernen und ‚Interkulturelle Germanistik' – Konzepte und Probleme« *Deutsch als Fremdsprache* 29. Jg. Heft. 1: 3-9.
- GOUAFFO, ALBERT 2004. »Interkulturelles Training als Lernziel. Ein literaturwissenschaftliches Modell aus der Praxis in Dschang« *Mont Cameroun*, Bd. 1: 47-66.
- MEPIN, DANIEL 1997. *Die Weissagung der Ahnen*, Unkel/ Rhein: Horlemann.
- NÜNNING, VERA 2008. »Einleitung: Qualifikationen für Studium und Beruf« Vera Nünning (Hg): *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- RIESZ, JÁNOS 1993. *Koloniale Mythen – Afrikanische Antworten*. Frankfurt/M: IKO.
- RÖSCH, HEIDI 2001. »Migrantenliteratur: Entwicklung und Tendenzen« Gerhard Helbig/ Lutz Götze u. a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, Berlin, New York: Walter de Gruyter: 1353-1360.
- THOMAS, ALEXANDER 1993. »Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns« Alexander Thoma (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Verlag Hogrefe: 337-424.

WACK, DANIELA 2008. »Erinnerungsliteratur im DaF-Unterricht. Günter Grass' Im Krebsgang als Quelle für interkulturelles Fremdverstehen«, eDUSA, 3:2.

WIERLACHER, ALOIS 1985. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik* München: iudicium.



## **“Schreib, wie du sprichst; sprich wie gedruckt?!”**

### Überlegungen zur gesprochenen und geschriebenen Sprache<sup>1</sup>

**NADINE MARTH**

Universität Duisburg-Essen

In den Medien, in wissenschaftlichen Publikationen und auch am Stammtisch begegnet man Vermutungen, Befürchtungen und mitunter auch hoffnungsfrohen Meinungen zum aktuellen und zukünftigen Sprachstand in Deutschland: thematisiert werden dabei das Aufkommen neuer Kommunikationsmedien, tatsächlicher oder empfundener Sprachverfall, der Einzug englischer Ausdrücke in die deutsche Sprache und (vermeintlich) schwache Leistungen der SchülerInnen im Deutsch- und Fachunterricht an den allgemeinbildenden Schulen.

Wiederkehrend sind dabei folgende Themen:

- Angst vor Sprachverfall bzw. Sprachwandel, insbesondere durch Anglizismen
- Sprache der Jugend
- Rechtschreibung
- computervermittelte Kommunikation
- Sprache der Medien
- Minderheitensprachen
- Rolle des Deutschen in der EU und in der Welt, in der Wissenschaft und als Fremdsprache
- grammatische Kompetenzen von Sprechern mit deutscher Muttersprache.

Der „PISA“-Schock, der 2001 zu einem Überdenken der Lern- und Lehrmethoden, des Curriculums und der Anforderungen an Schüler, Lehrer und Schule geführt hat, wirkt bis zum heutigen Tage nach und findet auch seinen Widerhall in Zeitungen und Zeitschriften, in deren Artikeln die Rechtschreibleistungen der SchülerInnen bemängelt werden. Blättert man in der Zeitung nur wenige Seiten weiter, stößt man dann auf Meldungen mit folgenden Inhalten: „Digitale Medien so beliebt wie nie: Chat<sup>2</sup>, SMS<sup>3</sup>, Twitter<sup>4</sup>, Blogs<sup>5</sup>...“ und „Jugend immer erreichbar“. Keine andere Generation hatte so viele Medien zur Verfügung und sie auch so exzessiv genutzt.

Wie passen diese Beobachtungen zusammen, dass Heranwachsende einerseits soviel Geschriebenes produzieren und konsumieren, sich also alltäglich im Schreiben und Lesen üben, und andererseits von Schulen, Eltern, Ausbildungsstätten und in der öffentlichen Wahrnehmung mehr Routine im Lesen und Schreiben eingefordert wird, die durch mehr Lesen und Schreiben gewonnen werden soll? Es erscheint zunächst widersprüchlich, dass Jugendlichen, die gern, häufig und als Freizeitbeschäftigung schreiben, geraten wird, das Schreiben zu üben. Hier werden m.M. nach verschiedene Bereiche vermischt, die zu trennen sind, um dieses Phänomen zu verstehen und den Widerspruch aufzulösen.

Die Bereiche, die hier berührt werden, sind:

- ❑ orthografische Korrektheit (Rechtschreibung)
- ❑ Jugendsprache
- ❑ Verwendung digitaler Medien
- ❑ Fragen des „Stils“, also Kommunikationsgewohnheiten und -formen.

Das Problem liegt, wie aus der großen Akzeptanz der neuen Medien ableitbar ist, nicht in der generell ablehnenden Haltung gegenüber dem Schreiben oder in einem Mangel an Mitteilungsbedürfnis. Wenn Übung tatsächlich den Meister macht, d.h. die Schreibkompetenz steigert, so ist die Entwicklung zu immer mehr schriftlicher Kommunikation zu begrüßen<sup>6</sup>. Liegt der Kritik an jugendlicher Schreibleistung eventuell ein Missverständnis oder ein anderes Verständnis von guter Sprachverwendung, letztlich von guter Kommunikation zugrunde?

Die Frage danach, was Kommunikation sei, hat ebenso viele Antworten wie wenig brauchbare, d.h. auf den praktischen und alltäglichen Einsatz ausgerichtete Definitionen. Angelehnt an das Kommunikationsverständnis, wie es die Kommunikationswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen in Teilen vertritt, schlage ich als Ausgangspunkt eine sehr weite, erste Bestimmung vor: *Kommunikation ist zu verstehen als der Versuch der Verständigung von zwei oder mehr Menschen, ohne oder mittels einem technischen Übermittlungsinstrument. Kommunikation ist stets intentional, d.h. hat eine Absicht, z.B. eine Handlung(sänderung) beim Gegenüber auszulösen oder eine soziale Beziehung herzustellen oder aufrechtzuerhalten.* Als Arbeitsthese soll demnach unter gelungener Kommunikation ein kommunikatives Handeln verstanden werden, das erfolgreich ist, d.h. das vom Gegenüber im Sinne des Sprechers/Schreibers verstanden wird. Diesen Ausgangspunkt wird man später um Fragen der Angemessenheit ergänzen müssen<sup>7</sup>.

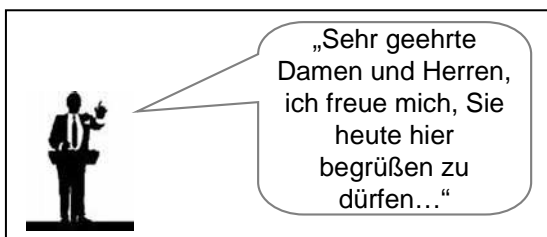
Anhand von Beispielen kommunikativer Situationen kann diese Definition mit Leben gefüllt werden: als einfachste Form der Unterscheidung von Kommunikationstypen ist die mündliche und die schriftliche Kommunikation zu nennen. Diese Typen unterscheiden sich in der Wahl des verwendeten *Mediums*, d.h. sie beschreiben die **Medialität** einer Kommunikationsform. Im Falle der mündlichen Kommunikation ist dies die gesprochene Sprache, auch digital, d.h. elektronisch vermittelt, wie z.B. über Telefon, Ra-

dio oder Fernsehen, bei der geschriebenen Sprache sind als Medium Papier und Bleistift, aber auch E-Mail-Eingabefelder vorstellbar.

Ergänzt man die Liste von Situationen, in denen kommuniziert wird, und die Werkzeuge, die dabei Verwendung finden, so lassen sich z.B. nennen<sup>8</sup>:

- ❑ offizieller Brief, Geschäftspost
- ❑ Rede vor Publikum, Referat eines Studenten
- ❑ Roman
- ❑ Lehrbuch
- ❑ informelles Gespräch mit dem Nachbarn
- ❑ Telefongespräch mit Freunden oder Geschäftspartnern
- ❑ Fernsehnachrichten
- ❑ Comics
- ❑ SMS
- ❑ Theater
- ❑ Gesetze und Gerichtsverhandlung
- ❑ Predigt, Gottesdienst
- ❑ E-Mail und Chat
- ❑ Postkarte, private Post.

Die Bestimmung nach der Medialität, also dem verwendeten Medium, fällt leicht.



**Abbildung 1:** Rede vor Publikum

Anhand der folgenden Beispiele soll jedoch hinterfragt werden, ob die Bestimmung der Medialität erschöpfend für die Beschreibung von Kommunikationssituationen oder -typen ist. Betrachtet man das nebenstehende Beispiel, so wird deutlich, dass der Redner gesprochene Sprache verwendet (medial mündlich), aber „wie gedruckt klingt“.

Im Gegensatz dazu benutzt ein Comic geschriebene Sprache (medial schriftlich), erfüllt aber unsere Erwartungen an gesprochene Kommunikation.

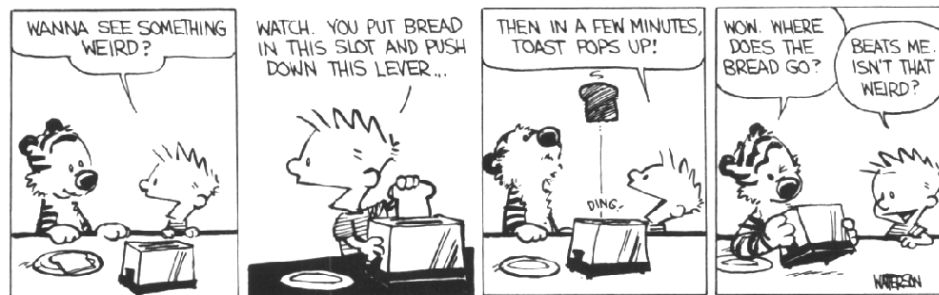


Abbildung 2: Calvin und Hobbes von Bill Waterson

Dies erreicht der Comicautor mit zahlreichen Kunstgriffen wie der Verwendung optischer Kennzeichnung gesprochener Beiträge („Sprechblasen“), Imitation von Umgangs- und Jugendsprache in Hinblick auf Syntax und Wortwahl sowie lautmalerischer Umschrift („DING!“). Die geschriebene Sprache erscheint hier „wie gesprochen“.

Damit ergibt sich die auf den ersten Blick paradoxe Situation, dass in beiden Beispielen die Medialitätsbeschreibung nicht ausreicht, da die Medialität dem zugrunde liegenden *Konzept*, der Orientierung an den Charakteristika und Vorstellungen der Kommunikationssituation, entgegensteht. Daher soll die Beschreibung der Medialität um den Aspekt der *Konzeptionalität*, die in Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit geteilt wird, ergänzt werden. Die Rede im ersten Beispiel ist nach diesen Überlegungen als medial mündlich, d.h. die gesprochene Sprache gebrauchend, und konzeptionell schriftlich, d.h. nach den Erwartungen geschriebener Sprache angelegt, zu beschreiben. Der Comic hingegen bedient sich des Mediums Schrift (medial mündlich), um gesprochene Sprache (konzeptionelle Mündlichkeit) nachzubilden.

Der Gegensatz, der in diesen Beispielen zwischen Medialität und Konzeptionalität deutlich wird, ist keineswegs Ausdruck mangelnder Kommunikationskompetenz. Vielmehr zeigt es hohe Fertigkeit des Redners bzw. Zeichners. Der Redner steht vor der Aufgabe einen mündlichen Beitrag so überlegt und wohlgestaltet vorzutragen wie einen Text, ohne Möglichkeit der Überarbeitung oder Denkpausen. Eine gelungene spontane und freie Rede wird daher als große intellektuelle und rhetorische Leistung anerkannt und bewundert. Der Comicautor sieht sich in der spiegelverkehrten Situation, da er lediglich die geschriebene Sprache hat, um Gesprochenes darzustellen, seinen Figuren Leben zu verleihen und den Leser zu unterhalten. Ein Scheitern lässt sich gut in Seifenoper beobachten, in denen die Dialoge der Schauspieler hölzern und künstlich klingen, es dem Drehbuchautoren also nicht gelungen ist, Gespräche authentisch, d.h. konzeptionell mündlich zu gestalten. Die Kunst, Mündliches konzeptionell schriftlich zu präsentieren, ist wesentlich deutlicher in unserem Bewusstsein präsent und wird als Rhetorik beschrieben. Hier klingt bereits eine Wertung an, die konzeptionelle Schriftlichkeit als höher, wertvoller, erstrebenswerter ansetzt als konzeptionelle Mündlichkeit.

Zusammenfassend lässt sich also formulieren:

- ❑ Medialität beschreibt das Medium der Kommunikation: gesprochene – geschriebene Sprache;
- ❑ Konzeptionalität beschreibt das „Konzept“ der Kommunikation: Mündlichkeit – Schriftlichkeit.

Daraus ergibt sich für die oben genannten Beispiele von Kommunikationssituationen und -medien folgende Darstellung:

	geschriebene Sprache	gesprochene Sprache
<b>Schriftlichkeit</b>	offizieller Brief Lehrbuch Gesetzestexte	Rede, Referat Nachrichtensprecher Gerichtsverhandlung Predigt
<b>Mündlichkeit</b>	Comics SMS E-Mail Chat Postkarte, private Post	informelles Gespräch Telefonat mit vertrauten Personen

**Tabelle 1:** Medialität und Konzeptionalität

Der Kommunikationstyp „Roman“ ließe sich konzeptionell an mehreren Stellen einordnen, dies ist z.T. von der ausgewählten Textpassage abhängig: ein Dialog und eine beschreibende Passage sind möglicherweise mit unterschiedlichen Intentionen des Autors verfasst. Dies ist besonders eindrucksvoll an Kinderliteratur zu beobachten. Ähnliches gilt für Dramen, hier noch verschärft durch die Frage, ob diese allein in aufgeführter oder auch als in zu lesender Form für den Kommunikationspartner intendiert sind.

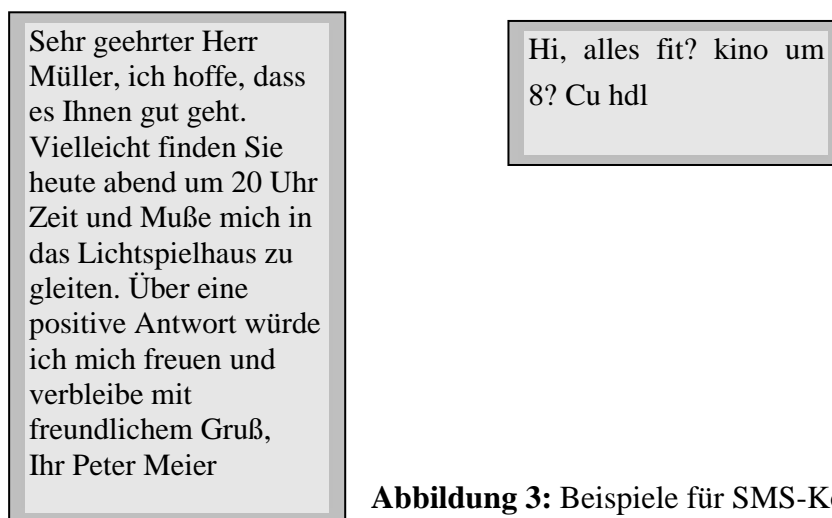
Aus der Tabelle wird erkennbar, dass vier Szenarien<sup>9</sup> unterschieden werden:

- ❑ schreiben, dass es wie gedruckt klingt (geschriebene Sprache/ Schriftlichkeit)
- ❑ schreiben, dass es mündlich klingt (geschriebene Sprache/Mündlichkeit)
- ❑ sprechen wie gedruckt (gesprochene Sprache/Schriftlichkeit)
- ❑ sprechen in Vertrautheit (gesprochene Sprache/Mündlichkeit).

Diese Aufstellung zeigt, dass jede dieser Kommunikationsweisen ihre Berechtigung hat und in einem bestimmten Kontext als (einzig) angemessen empfunden wird. Formeller, „schriftlicher“ Ausdruck wirkt leicht abweisend oder unnahbar<sup>10</sup>; gerade die Mündlichkeit erlaubt einem Gefühl der Nähe Ausdruck zu verleihen. Ein gelungener Einsatz zeigt sich hier bspw. darin, dass man den Autor zu hören meint, wenn man etwas von ihm Geschriebenes, wie eine Postkarte oder einen Privatbrief, liest. Beobachtbar ist der Wechsel von Sprech- und Schreibweisen, z.B. bei einem Wechsel des Kontextes: Ge-

burtstagsgruß und Arbeitsauftrag, Dienstbesprechung und die Unterhaltung bei Weihnachtsfeier, gemeinsam ausgeübtem Sport oder Privatbesuch bei Kollegen erfordern einen Wechsel zwischen Medialität und Konzeptionalität.

In der Kritik stehen in der öffentlichen Diskussion insbesondere die hier unter Mündlichkeit/geschriebene Sprache notierten Beispiele, SMS, Chat und in Teilen auch E-Mail. Offen bleibt jedoch, ob es die Verwendung der Mündlichkeit in geschriebener Form, der Einsatz von Jugendsprache oder eine Aversion gegenüber digitaler Kommunikation ist, die irritieren. Eventuell liegt es auch daran, dass diese Kommunikationsformen relativ neue Phänomene sind und (unter erwachsenen Lesern/Schreibern) wenig Prestige genießen<sup>11</sup>. Wir sollten uns jedoch von Defizitvorstellungen freimachen: wengleich die Kommunikation via Chat und SMS nicht jedem gefällt und vielleicht sogar vehemente Ablehnung auslöst, sind die Gelingensbedingungen dieser Kommunikationsform ebenso komplex wie die anderer. Die Nachbildung gesprochener Sprache in Comic und Chat, die Notwendigkeit per SMS Botschaften auf maximal 160 Zeichen mitzuteilen, stellt den Verfasser vor Schwierigkeiten, erfordert Kompetenzen. Für Geschäftsbriefe existieren ausformulierte Verfahrensweisen<sup>12</sup>, die für neue Kommunikationsformen (noch) nicht existieren<sup>13</sup>. Dies heißt jedoch nicht, dass SMS (oder andere, nicht normierte Kommunikationsformen) völlig ungeregt laufen.



**Abbildung 3:** Beispiele für SMS-Kommunikation

Setzt man obenstehende Entwürfe für SMS-Mitteilungen gegenüber, so wird rasch deutlich, dass der linke Entwurf nicht dem Medium gerecht wird, obgleich er sprachlich elaborierter, förmlicher scheint und damit Kriterien erfüllt, die tendenziell höher bewertet werden. Die speziellen Anforderungen an den Verfasser einer SMS bzw. an das Medium (weitgehender Verzicht auf Interpunktion, Groß-/Kleinschreibung, Abkürzungen, Beschränkung der Zeichenanzahl) werden im zweiten Beispiel wesentlicher umfangreicher beachtet. Weiter nutzt der Autor rechts das Medium für eine Mitteilung an eine vertraute Person und zur Klärung einer relativ unproblematischen Frage. In diesem Sinne versteht dieser Schreiber deutlich besser das Medium seiner Kommunikation auszuwählen; u.a. implizit oder explizit werden beachtet<sup>14</sup>:

- ❑ Wer schreibt (in welcher Funktion)
- ❑ was (Inhalt)
- ❑ an wen (Adressat)
- ❑ mit welcher Absicht
- ❑ und in welchem Verhältnis stehen Adressat und Sender zueinander?

Es ist ein Trugschluss anzunehmen, dass per SMS alle Regeln aufgehoben seien; es finden sich Gruß- und Abschiedsformel, Fragen nach der Befindlichkeit werden gestellt und das Thema ist dieser eher informellen Kommunikationssituation durchaus angemessen. Das Bewusstsein dafür, was per SMS geregelt werden darf – dazu gehören z.B. Grüße, Verabredungen, Liebeserklärungen und Wünsche – ist vorhanden und „Schluss machen“, also das (einseitige) Beenden einer Beziehung, gehört ganz eindeutig nicht dazu. Kommt dies vor, so gilt das als extrem schlechter Stil und als Ausdruck der Geringschätzung.

Vergleichbar mit der SMS ist auch das Beispiel eines Einkaufszettels: Stellen wir uns vor, wir fänden diese Nachrichten auf dem Küchentisch vor, wenn wir nach Hause kommen:

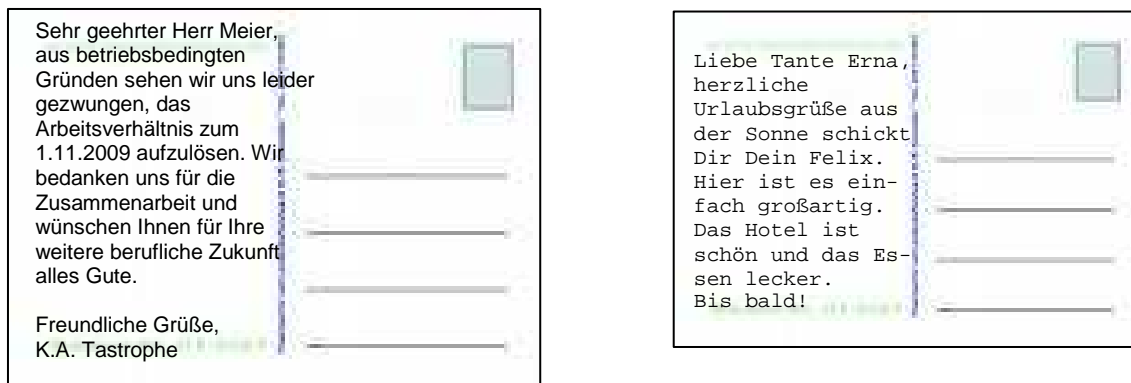
Lieber Lebensabschnittsgefährte,  
hiermit möchte ich dich darum bitten, ein  
Fruchtsaftgetränk in der  
Geschmacksrichtung „Orange“ käuflich zu  
erwerben.  
Mit freundlichem Gruß,  
Christine

Hallo Schatz,  
bitte kauf  
doch noch O-  
Saft ein.  
Danke!

#### **Abbildung 4:** Notizzettel auf dem Küchentisch

Die erste Version erfüllt unseren Erwartungshorizont weder sprachlich noch stilistisch. Auch in der grafischen Gestaltung ist dies nicht die übliche Art, wie zwei Menschen miteinander kommunizieren, die ein Leben oder zumindest die Getränkevorräte teilen. Vermutlich wird ein Schreiben, das dem linken Beispiel ähnelt, nicht ernst genommen und für einen Scherz gehalten oder es ist deutlicher Ausdruck, dass es in der Beziehung nicht zum Besten steht<sup>15</sup>. Die Annahme, dass die Formel „formaler = besser“ gelte, ist hier sicherlich ein Denkfehler – die Nachricht wirkt kalt, distanziert, es fehlt trotz (oder wegen) der eingehaltenen Höflichkeitsfloskeln das Gefühl der Nähe, das die zweite Nachricht zu erzeugen vermag.

Überlegungen zur Art der Kommunikation für die Botschaft werden berechtigt ange stellt, wie diese zwei Postkartentexte illustrieren sollen:



**Abbildung 5:** Postkarten

Eine Kündigung per Postkarte zu erhalten, ist keine uns angemessen erscheinende Form der Kommunikation. Mit einem Postkartentext verbinden wir Erwartungen, wie sie Felix an seine Tante erfüllt. Darüber hinaus zeigt dieses Beispiel, dass es schlussendlich weniger auf die Mitteilung ankommt – der Informationsgehalt eines typischen Postkartentextes ist auf der inhaltlichen Ebene eher gering – sondern um eine Aussage auf der Beziehungsebene. Hier ist die Nachricht ganz deutlich und vielschichtig: die Postkarte ist Beweis dafür, dass Felix an Tante Erna gedacht hat und Zeit in die Beziehungspflege investiert hat. Diese Information wirkt wesentlich stärker und kann Grund dafür sein, weshalb wir auch Postkarten schicken, wenn wir einigermaßen sicher sind, dass wir vor der Karte ankommen. Weitere denkbare Gründe – und auch hier ist zu beachten, dass es nicht oder nur vordergründig auf den Inhalt ankommt – sind das Erzeugen von Neid, Bewunderung oder der Hinweis auf einen finanziellen Wohlstand, der Fernreisen erlaubt.

Auffallend ist, dass in allen Beispielen die formal korrekte Alternative aufgrund von Überlegungen zum Medium, impliziten Aussagen und Mitteilungsabsicht zurückgestellt wurde. Damit schwingt bei allen Überlegungen die Frage der Angemessenheit mit. Diese Frage wird immer wieder neu ausgehandelt, unterliegt Moden und ist eng mit Routinen und Ritualen verbunden. Text- und Medienkompetenz ist also zu erlernen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Akteure nicht (bewusst) gegen die Erwartungshaltungen agieren, sei es als Akt der Rebellion, aus Unwissenheit oder um Aufmerksamkeit zu erregen<sup>16</sup>. Grundsätzlich können wir jedoch nicht von falscher oder richtiger, guter oder schlechter Kommunikation sprechen, sondern nur von angemessener oder geglückter Kommunikation.

Dabei spielen neben unseren Erwartungen, die wir an das Medium richten, auch die Erwartungen eine Rolle, die an einen Sprecher/Schreiber gehen oder in der Situation begründet zu sein scheinen. Häufig legen wir dabei die Schriftlichkeit zugrunde. Schülein (1995: 250)<sup>17</sup> führt die Arbeiten der Schülerinnen Sabine und Franziska an: Die zehnjährige Sabine wurde gebeten, eine mündliche Nacherzählung einer kurzen Geschichte zu geben. Um die Leistung der Schüler zu würdigen, ist es ratsam, sich vor Augen zu halten, dass es sich um eine mündliche Leistung handelt, die unter anderen Bedingungen der Sprachplanung funktioniert. Weiter ist ein lautes Vorlesen hilfreich



oder der Versuch, eigene Rede auf Tonband aufzunehmen. Es überrascht, wie mündlich doch auch bei bewusstem Erleben der Situation der Ausdruck ist.

**Sabine (10 Jahre)**

Herr Jakob fährt spazieren ... er kommt an eine Weggabelung . da fährt er . volle Pulle drauf zu ein anderer Radfahrer . der hieß Herr heißt Herr Müller fährt auch fährt auch . dadrauf zu . es . m . er komm . t . eh es kommt zu einem Zusammenstoß . Herr Müller schreit auf Jakob . kichert ein bisschen . . m - Herr Müller schimpft passen Sie doch auf Sie . . Trottel . m Sie ham doch Augen im Kopf dann . . der Herr Jakob aber sp . spricht so . n biss . ä . spricht . . em . ja . wenn Sie besser aufgepasst hätten hätt ich das ja auch ge . hätt . ich ja vorbeiradeln können aber lassen wir uns lieber die Fahrräder wieder zusammenmachen und dann machen sie sich dran Herr Jakob hat .. in seinem .. Ge . in seiner . Gep . em . Gepäck . äh . trä . im Gepäckträger eine Notausrüstung . für so was und da madchen sie . die beiden Fahrräder zusammen . dann fa . und dann fahren sie wieder . weg . in . in der Richtung . aber vorsichtiger

**Abbildung 6: Mündliche Wiedergabe**

Im schulischen Kontext neigen wir dazu, konzeptionelle Schriftlichkeit zu fordern, zu erwarten und Gesprochenes an Geschriebenem zu messen. Dabei geraten die unterschiedlichen Funktionen von Medialität und Konzeptionalität aus dem Blick. Die Leistungen von Sabine im Mündlichen stehen der Arbeit von Franziska, berücksichtigt man die Rahmenbedingungen, in nichts nach. Sabine gelingt eine lebhafte Schilderung, Franziska erfüllt die Anforderungen an einen schriftlichen Text. Eine spontane Rede in Art des Beitrags von Franziska erschiene gekünstelt und wenig authentisch: gerade die Wortwahl (besonders: „quietschvergnügt“, „Tölpel“, „schmunzelte“, „plaudernd“) und Formulierungen (hier: „Vielleicht tun sie es noch heute.“) zeigen, dass Franziska die Anforderungen an einen geschriebenen Text kennt und zu erfüllen vermag.

**Franziska (10)**

Der kleine Herr Jakob radelt mit seinem Fahrrad quietschvergnügt die Landstraße entlang. Dabei merkt er gar nicht, dass ein Weg die Landstraße kreuzte. Auf diesem Weg fuhr auch ein Herr mit seinem Rad entlang. Da sie den gemeinsamen Weg hatten, prallten die Vorderräder kurze Zeit später gegeneinander. Der andere Herr schimpfte: "Können Sie nicht aufpassen, Sie Tölpel?" Der kleine Herr Jakob schmunzelte nur, denn er hatte eine großartige Idee: Er wollte ein Tandem bauen. Emsig flickte und schraubte er an dem Fahrzeug des anderen. Bald war es wieder heil. Dann schraubte er das heile Fahrrad mit seinem Hinterreifen zusammen. Seinen Hinterreifen und ein paar Schraubenmuttern ließen sie zurück. So radelten sie hintereinander plaudernd auf ihrem Tandem über die Landstraße. Vielleicht tun sie es noch heute.

**Abbildung 7: Schriftliche Wiedergabe**

Der Beitrag, der auf den ersten Blick der gelungenere zu sein scheint, ist bei der Wahl des Medium kaum mehr von den Zuhörern ernst zu nehmen, so die Erfahrung mit Studierenden. In der schriftlichen Produktion wird mündlich unübliche Wortstellung und

Wortwahl praktiziert. „Besser“ ist keiner der Texte, beide sind insofern gelungen, als dass sie die Erwartungen an die Medialität erfüllen. In der Schule wird dazu geneigt, auch in mündlichen Beiträgen das Maß für geschriebene Sprache anzulegen – Schriftlichkeit und geschriebene Sprache werden als Erwartungshorizont definiert. Dabei neigt die Lehrkraft bzw. viele Erwachsene zu der Annahme, dass sie konzeptionelle Mündlichkeit in gesprochener Sprache beherrschten. Dies ist, wie z.B. bei Ton- oder Filmmit-schnitten von Unterricht zu sehen ist, ein Trugschluss. *Sabine* und *Franziska* zeigen in der jeweiligen Medialität gute Leistungen, sind sich den Erwartungen bewusst und versuchen diese zu erfüllen.

Die Verwendung von Mündlichkeit in geschriebener Kommunikation kann zur Erzeugung von Nähe genutzt werden, Texte atmosphärisch dicht machen und als Stilmittel eingesetzt werden. Dies kann nicht nur in Texten von Kindern und Jugendlichen beobachtet werden, sondern es kann auch im professionellen Einsatz nachgewiesen werden:

„Fritz Wengler schließt die Tür. Nur wir beide. Ein Gespräch unter Männern.  
 ‚So‘, sagt er, und ich erzähle, dass ich über den Fackelzugtext sprechen will.  
 ‚Ick weefß‘, sagt Fritz.  
 ‚Woher weißt du denn das?‘  
 ‚Worüber denn sonst. Ein einziges Ja, mit dem ick allet umjedreht habe. In so ‚ner Situation war ick auch noch nicht. Hab ick oft dran jedacht in den letzten Jahren‘,  
 sagt er. ‚Zucker?‘“

### Abbildung 8: Mündlichkeit in einem *Spiegel*-Artikel

Im obenstehenden Ausschnitt eines *Spiegel*-Artikels<sup>18</sup> arbeitet der Autor mit dem Effekt, den die Nachbildung mündlicher Kommunikation beim Leser erzielt. Interpretiert man bei den *Spiegel*-Autoren dies als Kunstgriff, so neigt man dazu, jugendlichen Chattern Inkompetenz in Hinblick auf Schriftlichkeit zu unterstellen.

<Kitty>	wurde von meiner Katze geowned.
<Askman>	was? wie das denn?
<Kitty>	Ich steh draußen, es regnet in Strömen.
<Kitty>	Mein schlüssel liegt drinnen auf dem Tisch, ich komm net rein.
<Askman>	O.o
<Kitty>	Die Katze geht durch die Katzenklappe und grinzt mich an
<Askman>	lol

### Abbildung 9: #279643, www.ibash.de

Tatsächlich sind jedoch kaum Unterschiede auszumachen, wie der Vergleich mit dem Chat zwischen Kitty und Askman zeigt: *Kitty* bedient sich dem Medium angemessener Sprache („geowned“), *Askman* signalisiert schriftlich Aufnahmebereitschaft, die mündlich (am Telefon durch „mmh“ u.ä.) oder nonverbal (Aufnahme/Halten des Blickkontakts, Nicken) für eine Dialogsituation erforderlich ist<sup>19</sup>. Nonverbale („O.o“ – staunen-

des Gesicht) und paraverbale Kommunikation („lol“ = laughing out loudly = laut lachen) wird nachgebildet. *Kitty* und *Askman* gelingt so eine Nachbildung eines mündlichen Dialogs. Häufig herrscht eine Defizitvorstellung vor, die nicht haltbar ist – Gespräche mit jugendlichen Chattern ergeben, dass sich die Schreiber den Besonderheiten unterschiedlicher Medien, Kommunikationspartnern, -typen und -situationen sehr bewusst sind und vermeintlich „Fehler“ aus diesem Wissen heraus bewusst eingesetzt werden.

<Rompe>	Gestern war bei und SEK und Polizei in der Straße...
<Rompe>	besser gesagt bei uns in der Wohnung.
<Ti>	Lol?
<Rompe>	Jop. Mein Bruda hatte bei sich im ICQ in der Away stehen "Toeten -.-" und irgendein Vollpfosten dachte, dass er Amok läuft, weil er auch in der Schule einer von den Aussenseitern ist.
<Rompe>	Also wurde die Polizei gerufen mit Verdacht auf Amoklauf
<Rompe>	Folglich ging die Tür bei uns auf und einer nach dem anderen vom SEK stürmt bei uns in die Wohnung, meine Mutter und ich stehen da nur mit „wtf?“
<Rompe>	Dann rennen die zu meinem Bruda ins Zimmer und er sitzt da mit Headset und ist CS am daddeln. Er hats erst gar nicht realisiert, dass wer bei ihm im Zimmer ist.
<Ti>	Omg :D
<Rompe>	Und das einzige was meine Mutter im Kopf hat ist zu den Beamten zu sagen, dass sie den Teppich dreckig machen.
<Rompe>	Ich habe echt ne kranke Familie...
<Ti>	hahahahahaha zu geil :D :D

**Abbildung 10:** #23267, www.ibash.de

So verwendet *Rompe* einen z.T. sehr komplexen Satzbau und eher gehobenen Sprachstil („folglich“, „realisiert“) in Kombination mit vereinfachter Rechtschreibung („Bruda“), chattypischen Abkürzungen („wtf“) und Jugendsprache („daddeln“, „Vollpfosten“). An der Kombination dieser Elemente wird deutlich, dass es nicht mangelnde Kompetenz sein muss, die dieses Ergebnis produziert.

Im folgenden Beispiel sind mehrere Aspekte herauszustellen: Janines Frage ist alltags-/jugendsprachlich formuliert, womit sie markiert, dass es ihr nicht (ausschließlich) um den Inhaltsaspekt geht, sondern ein Gesprächsauftritt beabsichtigt wird; sie betätigt sich in Small-Talk und kennzeichnet dies u.a. durch die Formulierung ihrer Frage. Ching-Lees

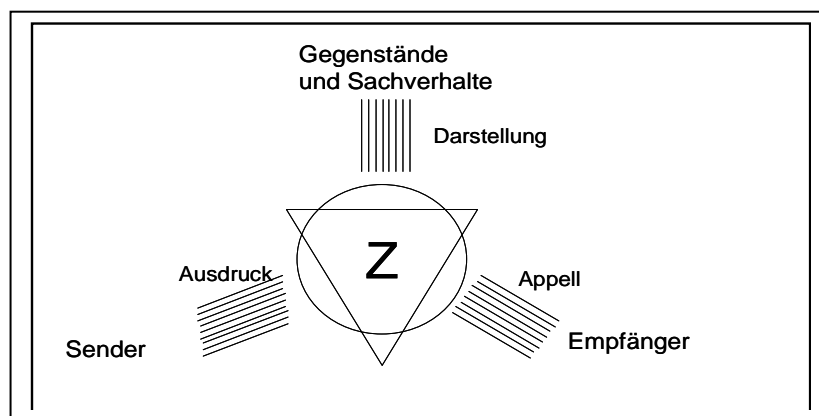
<Janine>	was gibbet denn bei dir zu futtern?
<Ching-Lee>	buggets
<Ching-Lee>	bauggets
<Ching-Lee>	bouggets
<Ching-Lee>	baggets
<Ching-Lee>	ach fuck
<Ching-Lee>	langes brot mit belag

**Abbildung 11:** #17642, www.ibash.de

Antwort zeigt, dass er bereit ist, das Gespräch fortzusetzen und damit den Auftakt als angemessen interpretiert. Die Formulierung seiner Antwort ist jedoch schwierig und erfordert mehrere Anläufe, ohne dass er zur korrekten Schreibung (Baguette) gelangt. Wesentlicher als die (Un-)Fähigkeit zur Schreibung erscheinen die Lösungsstrategien, über die Ching-Lee verfügt. So ist bekannt, dass es sich um ein fremdsprachiges Wort

handelt, sodass im Deutschen unübliche Buchstabenfolgen angeboten werden. Weiter verfügt er über ausreichend Wissen, die verwendeten Schreibungen als inkorrekt zu erkennen und – dies ist besonders herauszustellen – auch über Strategien verfügt, trotzdem Verständnis zu erzeugen, indem er paraphrasiert. Dabei ist anzumerken, dass Ching-Lee nicht glücklich oder gleichgültig auf sein Scheitern reagiert. Dass Jugendlichen Schwierigkeiten bei der Schreibung fremdsprachiger Begriffe begegnen, ist kein neues Phänomen, auch unter erwachsenen Schreibern oder Sprechern bestehen wahrscheinlich Unsicherheiten. Diesen werden wir jedoch nicht gewahr, da in gesprochener Sprache die „Kontrollinstanz“ fehlt, hier in der geschriebenen Sprache, die Unsicherheiten bzw. Defizite jedoch sichtbar werden.

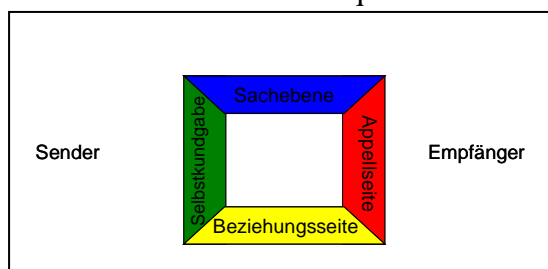
Die Erkenntnis, dass nur ein kleiner Teil der Kommunikation der Übermittlung von Sachinformationen dient, findet in einer Vielzahl von Kommunikationsmodellen ihren Niederschlag, so z.B. im **Organonmodell** (auch: semiotisches Dreieck) von Bühler



**Abbildung 12:** Bühler – Organonmodell

oder im Kommunikationsquadrat von Schulz-von Thun. Beide Modelle verfolgen einen ähnlichen Grundgedanken: Bühler stellt das Zeichen Z in den Mittelpunkt, umschlossen von einem Dreieck, das die drei Seiten einer Nachricht nachbildet. Eine Seite des Zeichens, gemeint sind hier sowohl einzelne Worte wie Texte und auch längere Beiträge, ist die Darstellung, die sich auf Gegenstände und Sachverhalte in der Welt bezieht. Sie ist zu vergleichen mit der reinen Informationsfunktion einer Nachricht, wie sie hier bereits dargestellt wurde. Ein weiterer Aspekt eines Zeichens ist der Appell an den Empfänger, etwa zur Initiierung einer Handlung oder einer Verhaltensänderung. Das Dreieck schließt sich mit der Ausdrucksseite des Senders. Diese Ausdrucksseite in Bühlers Organonmodell fächert Schulz-von Thun in seinem Kommunikationsquadrat weiter auf und gelangt so vom Dreieck zum Quadrat: Die Appellseite bleibt erhalten, der Darstellungsaspekt wird hier zur Sachebene. Hinzu kommen die Selbstkunde des Senders (vgl. mit

**Abbildung 13:** Schulz-von Thun - Kommunikationsquadrat



Büblers Ausdrucksfunktion) und Beziehungsseite. Jede Kommunikation hat also auch den Aspekt der Erzeugung, des Aufrechterhaltens und Weiterführens einer Beziehung; Jede Kommunikation macht eine Aussage zu dem Verhältnis, in dem sich Sender und Empfänger befinden. Die Seiten sind nicht in jeder Kommunikation gleich „lang“, d.h. sie haben nicht die gleiche Relevanz. Weiter kann die Einschätzung über die Länge der Seiten, also der Hauptaussage zwischen Sender und Empfänger variieren. Metaphorisch gesprochen, weiß der Sender erst, was für eine Botschaft er gesendet hat, wenn er die Antwort des Empfängers erhält<sup>20</sup>. In dem oben betrachteten Beispiel des Chataustausch zwischen *Kitty* und *Askman* wird, ebenso wie in dem Beispiel der Urlaubspostkarte, deutlich, dass es nicht ausschließlich auf die Sachebene in der Kommunikation ankommt. Viel stärkere Motive beim Verfassen und Versenden von Urlaubspost als die Mitteilung über Wetter, Hotel und Qualität des angebotenen Essens sind die Arbeit auf der Beziehungsseite („Ich habe an dich gedacht.“) oder auch die Selbstkundgabe („Ich kann mir Urlaub leisten, während du zu Hause bleiben musst.“). Diese Beziehungsarbeit, die anhand einer Sachinformation geleistet wird, wird auch deutlich in der verwendeten Sprache, die sich der Register zur Erzeugung von Nähe bedient. Weitere Funktionen der im Chat verwendeten Sprache, insbesondere Jugendsprache, ist die ein- und ausschließende Funktion von Fach- und Gruppensprachen. Sich von Defizitvorstellungen freimachend, wird deutlich, dass den Chattern damit die Erzeugung von Gemeinschaft zwischen z.T. sich nicht persönlich kennenden Menschen gelingt und dass ein Gruppengefühl erzeugt wird. Diejenigen, die diese Sprache kompetent beherrschen, erhalten Zugang zu der Gruppe (einschließende Funktion), denjenigen, z.B. Lehrern oder Eltern, die diese Sprache nicht kennen, bleibt der Zugang verwehrt (ausschließende Funktion). Die Wahl des Kommunikationsmediums ist dabei bereits Teil der Kommunikation und unterliegt selbst auch diesen vier Bedingungen. Bis vor einiger Zeit wurde so z.B. Nutzern von Mobiltelefonen unterstellt, sie wollten sich als wichtig, gefragt und vermögend darstellen. Hier ist auch gut zu beobachten, dass Einschätzungen des Mediums einem Wandel unterliegen. Heute wird die Nicht-Benutzung von Handys als ewiggestrig, umständlich und unsozial, da sich aussondernd, kommentiert. Telefon-, Computer- oder Handyverbot haben als strafende Beschränkung des Sozialkontakts mit Gleichaltrigen längst den Hausarrest abgelöst.

Fasst man die hier getroffenen Überlegungen zusammen und stellt sie den eingangsgemachten Aussagen entgegen, so kann festgestellt werden,

- dass Jugendlichen sehr häufig und gern schriftlich kommunizieren und dass dies kompetent erfolgt.
- Die sog. neuen Kommunikationsmittel und -wege, ebenso wie die bereits länger existierenden, unterliegen Regeln, die erlernt werden müssen. Ein Transfer ist nur bedingt möglich.
- Das Empfinden, dass es sich bei den von Jugendlichen bevorzugt gewählten Kommunikationsmedien um eine Rückentwicklung handelt, ist Ausdruck eines Fehlverständnisses, das die Konzeptionalität außer Betracht lässt.

- Konzeptionalität und Medialität bieten eine Unterscheidungsfolie, mit der unterschiedliche Kommunikationstypen vollständiger und angemessener beschreibbar sind.
- Kommunikation ist mehr als Informationsvermittlung. Kommunikation wird zu einem wesentlichen Teil aus Beziehungsaspekten betrieben und wirkt stets auf der Beziehungsebene.
- Nicht nur die Kommunikationsform muss kompetent beherrscht werden. Auch die Wahl des Medium nach Angemessenheitskriterien setzt kommunikative Kompetenz voraus.
- Die schulische und gesellschaftliche Vermittlung von Kommunikationskompetenz thematisiert nur einen (geringen) Teil der (schriftlichen) Kommunikationstypen.
- Der Umgang mit zusätzlichen Kommunikationstypen wie z.B. Chat übt Fähigkeiten ein, die an anderer Stelle ebenfalls genutzt werden bzw. als verfügbar angenommen werden, ohne dass sie z.B. in der schulischen Ausbildung vermittelt werden (Computerbeherrschung, hohes Schreibtempo auf der Tastatur).
- Die Abneigung gegenüber vorwiegend von jungen Kommunikationspartnern genutzten Medien speist sich aus einer Vielzahl von diffus formulierten Empfindungen: Jugendsprache, kreativer Umgang mit Sprache, digitaler Kommunikation, Vorbehalte gegen Jugendliche und ihr Potential zum Sprachwandel.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel entstand auf Basis eines Vortrags vom 20.10.2009 im Goethe-Zentrum/NaDS, Windhoek, im Rahmen einer DAAD finanzierten Kooperation zwischen der University of Namibia und der Universität Duisburg-Essen, Deutschland auf Einladung der Gesellschaft für deutsche Sprache, Zweig Windhoek.
- 2 Angelehnt an das englische Verb „to chat“ bezeichnet Chat sowohl die Plattform wie die Tätigkeiten in eins-zu-eins- wie auch halböffentlichen Kommunikationen mit anderen (registrierten) Nutzern in informellen Kontakt zu treten und „zu plaudern“.
- 3 Als SMS wird sowohl eine von einem bzw. auf ein Mobiltelefon geschickte Kurznachricht von 160 Zeichen Länge bezeichnet wie auch der dahinter stehende Kurznachrichten-Dienst (Short Message Service). Die Tätigkeit eine SMS zu verschicken, wird als „simsten“, „SMSen“ [es-em-es-en] oder „texten“ bezeichnet.
- 4 „Twitter“, angelehnt an das englische „tweet“ (zwitschern), ist das Versenden von Kurzbotschaften von 140 Zeichen Umfang auf Mobiltelefone von Abonnenten oder auf die Homepage des Verfassers.
- 5 Als „Blog“ oder auch „Weblog“ bezeichnet man Online-Tagebücher, die öffentlich einsehbar sind und häufig eine Kommentarfunktion besitzen. Die Inhalte dieser Seiten sind häufig rein privater Natur und werden in unterschiedlicher Publikationsfrequenz genutzt, um alltägliche Erlebnisse mit Familie, Freunden, Haustieren oder der beruflichen Tätigkeit zu dokumentieren bzw. themenspezifisch (Reisen, Auslandsaufenthalte, temporär mittelfristige Projekte) zugänglich zu machen. Die Nutzung für den Leser ist kostenlos.

- 6 Hier lässt sich auf einem verwandten Feld der Zwiespalt zeigen, der ähnlich auch bei digitaler Kommunikation auszumachen ist: Die Serie rund um die Romanfigur *Harry Potter*, verfasst von J.K. Rowling, löste bei Kindern und Jugendlichen, aber auch ihren Eltern eine Lesewelle in Deutschland aus, motivierte auch junge und ungeübte Leser über mehrere hundert Seiten die Geschichte zu verfolgen oder sich am englischen Original zu versuchen. Der vielfach geäußerte Wunsch der Kritiker nach mehr Lesebegeisterung schien in Erfüllung gegangen. Statt Freude über diese Entwicklung begegnete man häufig harscher Kritik an der Serie, die sich in einer Entwertung der Leseleistung äußerte. Scheinbar ging es also nicht um ein Mehr an Lesezeit bei Kindern und Jugendlichen, sondern um die (verstärkte) Lektüre aus einem Kanon.
- 7 Wie zu bemerken ist, sind in diesem Verständnis Ausdrucks- oder Orthografieverstöße nachgeordnet. Ein bisweilen ausgezeichnetes Kommunizieren und „Verstehen“ lässt sich zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen in einer (Fremd-)Sprache beobachten, das in nichts oder wenig dem Austausch zwischen Muttersprachlern nachsteht. Andererseits heißt dies nicht, dass etwa in einem schulischen oder universitären Kontext von der Beherrschung von Grammatik, Orthografie oder Ausdruck bei der Leistungsbeschreibung oder Notenfindung unbeachtet bleibt oder bleiben sollte.
- 8 Diese Aufzählung ist bei weitem nicht erschöpfend und beliebig zu erweitern.
- 9 Diese Darstellung ist ein Vorschlag zur Illustration der Überlegungen und der verwendeten Terminologie. Die Anordnung entlang eines Kontinuums sowie die Aufnahme weiterer Kriterien wie Digitalisierung wurden bereits von Autoren vorgelegt.
- 10 In diesem Zusammenhang ergibt sich Anlass zur kritischen Reflexion von den im Fremdsprachenunterricht gelehrt Strukturen bis hin zu den ausgewählten Vokabeln. Ist es tatsächlich möglich mit den bereitgestellten Formulierungsvorschlägen Informalität herzustellen? Zurückweisend auf den Comic: Wären die Formulierungen „Would you like to see something strange?“ oder „May I present you an interesting phenomenon?“ richtig, i.S.v. angemessen, um „Wanna see something weird?“ im Dialog eines kleinen Jungen mit seinem Freund zu ersetzen?
- 11 Ähnlichen Schwierigkeiten begegnete auch der Comic.
- 12 In Deutschland orientieren sich Geschäftsbriefe beispielsweise an den DIN-Vorschriften.
- 13 Es ist vorstellbar, dass hier formale Kriterien formuliert werden, wenn die Nutzung von SMS in der öffentlichen und Massenkommunikation weiter ausgebaut wird. So verwenden einige Schulen in Deutschland SMS um Eltern über ihre schulschwänzenden Kinder zu informieren oder es werden Tsunami-Warnungen betroffener Bevölkerung auf Mobiltelefone übermittelt.
- 14 Diese Darstellung orientiert sich an der sog. Lasswell-Formel: Who says what in which channel to whom with what effect?
- 15 Hier ist sicherlich bei der Interpretation einzuwenden, dass wir die beiden Akteure nicht kennen und diese Art von Mitteilung Ausdruck einer gemeinsamen Kommunikationskultur sind, ähnlich wie auch Kosebezeichnungen füreinander für Dritte irritierend wirken können.
- 16 Werbung spielt genau mit der Enttäuschung von Erwartungen.
- 17 Zitiert in: Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski (o.J.): Kognition und Lernen mit und durch Sprache. Ein Einführung in die Sprachdidaktik  
[www.phf.uni-rostock.de/institut/german/fachdida/vorlesungen/vorl\\_9.html](http://www.phf.uni-rostock.de/institut/german/fachdida/vorlesungen/vorl_9.html)
- 18 aus: Spiegel 42/2009, 12.10.2009, „Das Versprechen“. Der Artikel thematisiert die Manipulation an einem Artikel vom 7.10.1989, der einen Fackelzug im Rahmen der Feierlichkeiten zum 40. Jahrestags der DDR beschrieb. Mit der Bejahung einer offen gelassenen rhetorischen Frage ändert der damalige Vorgesetzte Fritz Wengler die Aussage des Journalisten, der ihn jetzt aufsucht.

- 19 Man probiere einmal aus, welchen Effekt die Verweigerung dieser Bestätigungssignale z.B. bei einem Telefongespräch hat. Nicht nur fällt das Unterlassen schwer, es hat auch fast sofortige Wirkung derart, dass der Sprecher explizit nachfragt, ob die Verbindung noch besteht und der Zuhörer weiter zuhört.
- 20 Üblicherweise wird das Kommunikationsquadrat am Beispiel des Satzes „Es ist grün.“, bezogen auf die Farbe des Ampellichts und geäußert vom Beifahrer an den Fahrer eines Autos, erläutert. Die Sachebene macht hier Aussage über die Ampelfarbe, die Appellseite wäre übertragbar auf den Satz „Fahr schneller!“ oder „Pass auf!“, die Beziehungsseite als „Ich helfe dir beim Autofahren.“ und die Selbstkundgabe als „Ich bin ein besserer Fahrer als Du.“ darzustellen. Abweichende Transfers sind möglich. Da in jeder Nachricht alle vier Seiten mitschwingen, dem Sender jedoch nicht alle bewusst sein müssen, ist er ggf. über die Äußerungen erstaunt, die sich auf ihm unbewusste oder sogar nicht beabsichtigte Ebenen beziehen. So sind die Reaktionen des Empfängers je nach vorrangig wahrgenommener Seite und Interpretation der Nachricht vielfältig, für den Empfänger überraschend oder unangemessen erscheinend: eine Reaktion auf einen wahrgenommenen Appell in der Nachricht mit „Wer fährt hier – du oder ich? Steig doch aus, wenn’s dir nicht gefällt, wie ich fahre.“ überrascht den Sender mit vorrangig beabsichtigter Aussage auf der Beziehungsseite und verletzt ihn ggf. tief, da er sich und seine Absichten missverstanden sieht. Ebenso würde hier ein reiner Bezug auf die Sachebene „Stimmt. Die Ampel ist grün.“ als zulässige, wenn auch nicht den Kern der Senderaussage treffende Antwort empfunden werden.

## Literatur

- BÜHLER, KARL 1978. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein, Frankfurt/Berlin Wien: 24ff.
- DÜRSCHIED, CHRISTA 2006. *Einführung in die Schriftlinguistik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen: 45
- KOCH, PETER and OESTERREICHER, WULF 1985. »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.« *Romanistisches Jahrbuch*, 36. de Gruyter, Berlin/New York: 23
- LASSWELL, HARALD DWIGHT 1948. *Power and Personality*.
- SUCHAROWSKI, WOLFGANG (o.J.). *Kognition und Lernen mit und durch Sprache. Eien Einführung in die Sprachdidaktik*, [www.phf.uni-rostock.de/institut/german/fachdida/vorlesungen/vorl\\_9.html](http://www.phf.uni-rostock.de/institut/german/fachdida/vorlesungen/vorl_9.html)
- SCHULZ-VON THUN, FRIEDEMANN 1981. *Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Rowohlt, Reinbek



## „Also nye ihr seid sehr cool“

Lucia Engombe über sich und die, die einst DDR-Kinder genannt wurden

**MARIANNE ZAPPEN-THOMSON**  
University of Namibia

### Einleitung

In den vergangenen 20 Jahren sind zahlreiche Dokumentarfilme und viele Bücher über die Kinder, die man DDR-Kinder nannte, gedreht, bzw. geschrieben worden. Das erste Fernsehteam, das sich mit ihnen befasste, war ein Team vom DDR-Fernsehen DFF, das sie kurz vor Ende ihrer Zeit in Staßfurt besuchte.

Nach ihrer Rückkehr nach Namibia wurde es dann ganz extrem. In ihrem eigenen Buch zu diesem Thema „Die ‚DDR-Kinder‘ von Namibia - Heimkehrer in ein fremdes Land“ schreibt Constance Kenna bezeichnenderweise:

Seit der Repatriierung der DDR-Kinder schenken ihnen die Medien viel Aufmerksamkeit. Die namibischen Medien zeigten nur in den ersten Wochen und Monaten das größte Interesse daran, seither sind es vorwiegend bundesdeutsche Fernsehteams und Zeitungsjournalisten, die immer wieder das Thema DDR-Kinder entdecken. [...] Die meisten Berichte tendieren dazu, das unglückliche Schicksal der DDR-Kinder zu betonen und sich mit negativen Aspekten ihrer Geschichte zu befassen. [...] Mittlerweile haben einige von ihnen schon Routine im Geben von Interviews und sprechen sehr gekonnt über ihre Geschichte, manchmal schon fast theatralisch. Dadurch verzerren allerdings einige Medienberichte in manchen Punkten die Wahrheit. (Kenna 2004:59)

Fairerweise muss hier erwähnt werden, dass Constance Kenna in ihrem Buch die Jugendlichen selber zu Wort kommen lässt und auch den Wunsch äußert, dass „die DDR-Kinder eines Tages ihre ganze Geschichte selber erzählen werden, was sie nach eigenen Angaben vorhaben“ (Kenna 2004:9). Genau das hat Lucia Engombe mit ihrem Buch *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*<sup>1</sup> erfolgreich getan.

Zu den Filmen, die sich mit den inzwischen jungen Erwachsenen befassen, gehört u.a. der Film „Omulaule heißt schwarz“ von Beatrice Möller, Nicola Hens und Susanne Radelhof, der 2003 gedreht und regelmäßig in Deutschland gezeigt wurde. Der neueste Dokufilm „Die Osis von Namibia“ von Klaus-Dieter Gralow, Roger Pitann und Hans Thull wurde erstmals im August 2006 dem Publikum vorgestellt. Allerdings machen die ehemaligen DDR-Kinder den Medien den Vorwurf, sie oft nur als Kollektiv betrach-

tet zu haben und das ganz persönliche Schicksal eines jeden Einzelnen ausgeklammert zu haben (*Allgemeine Zeitung*, 21.06.06, 9). Aus diesem Grund haben sich auch einige geweigert, bei den Dreharbeiten mitzumachen.

Viel Zeit, Kraft und Überzeugungsarbeit war erforderlich, um für den Beitrag "Die Osis von Namibia" Protagonisten unter den inzwischen erwachsenen jungen Frauen und Männern zu gewinnen. Immer wieder der gut nachvollziehbare Einwand: "Nein, wir wollen nicht mehr, zu oft hat man das, was wir gesagt haben, verfälscht wiedergegeben, in anderem Zusammenhang gezeigt und tendenziös kommentiert.

heißt es zum Beispiel auf der Webseite zu dem Film (<http://www.svz.de/magmv/24.06.05/osis/osis.html>).

## Lucias Weg

Lucia Engombe erzählt in ihrem Buch *Kind Nr. 95* ihre persönliche Lebensgeschichte, oder wie sie es nennt, ihre „deutsch-afrikanische Odyssee“. „Afrikanisch“ ist diese insofern als sie, die im Ovamboland geboren wurde, mit ihren Eltern nach Sambia geflüchtet war, dann über Angola ausreiste. „Deutsch“ bezieht sich hier in erster Linie auf die ehemalige Deutsche Demokratische Republik (DDR), aber schließt in gewisser Weise auch das Deutschtum in Namibia mit ein. Dass sie diesen Lebensweg als Odyssee bezeichnet, also als „Fahrt in die Irre, vergebliche Suche nach dem richtigen Weg“ (Wahrig digital) zeigt deutlich, dass hier ein problematischer Selbstfindungsprozess angesprochen wird.

Im Dezember 1979 fliegt Lucia mit 79 anderen Kindern und 15 Erwachsenen in die DDR, wird dort im Schloss Bellin in der Nähe von Güstrow untergebracht und soll zur Elite der SWAPO<sup>2</sup> erzogen werden „Schließlich sprach er zu uns, den »Soldaten von Sam Nujoma«: »Ihr seid die Elite des neuen Namibia«, sagte er. »Deshalb müsst ihr fleißig lernen. Damit ihr bereit seid für ein freies Namibia« (101). Der Alltag ist von nun an gekennzeichnet durch politischen Drill und Appelle, dennoch findet Lucia auch immer wieder Gelegenheit in die Welt der Märchen einzutauchen, „(w)ir beide flohen lieber als wir besser lesen konnten, in die Märchenbücher.“ (112) Zu einigen der deutschen Erzieherinnen hat Lucia kein besonders gutes Verhältnis. Meme<sup>3</sup> Margit z. B. schlägt und tritt (94) Lucia, Meme Edda schikaniert sie, „(i)ch kann deine hässliche Stimme einfach nicht ertragen!“ (108), Meme Hanna dagegen lädt die Kinder am Wochenende zu sich ein und Meme Paula „deckte uns liebevoll zu und gab auch mal einen Gutenachtkuss“ (113). Im Ferienlager spielen die namibischen Kinder zum ersten Mal richtig mit deutschen, denn in der Schule finden die Kinder es ganz normal, „dass wir unter uns blieben und nicht gemeinsam mit den Kindern aus Zehna unterrichtet wurden“ (90). Obwohl generell viel strenger als die deutschen, lieben die Kinder ihre namibischen ErzieherInnen sehr, bis auf Teacher Jonas, „(w)ir alle waren ihm ausgeliefert und zu Respekt verpflichtet“ (144).

Im Juli 1985 heißt es Abschied nehmen von Bellin und nach Staßfurt fahren. „In diesem Augenblick spürte ich, dass ich nirgendwo richtig hingehörte“(162). In Staßfurt treffen die Namibier auf mosambikanische Jugendliche, einige der Mädchen verlieben

sich zum ersten Mal. Doch als bekannt wird, dass man das Baby von Glory abgetrieben hat, denn das ist „(e)ine Schande für ihr Land“ (200), merkt Lucia „(i)rgendwie stimmte etwas in meiner Welt nicht“ (203). Als nächstes großes Ereignis steht die Jugendweihe auf dem Programm, denn „(m)it der Jugendweihe tretet ihr in die SWAPO Youth League ein“ (225). Und dann plötzlich die Nachricht, die die Welt bewegt, die Mauer in Berlin ist offen; „(d)ie Berliner feierten mit Sekt auf den Straßen und freuten sich, von einer Seite der geteilten Stadt auf die andere hinüberwechseln zu dürfen“ (242). Doch mit dem Fall der Mauer kommt auch der Fremdenhass, „(e)uch Schwarzen geht es gut und wir können sehen, wo wir bleiben!“ (252). Auch Rufe wie „Ausländer raus!“ sind zu hören. „Die Grenze zwischen den beiden deutschen Staaten war gefallen, doch unser Zaun war eigentlich höher als je zuvor“ (255). Obwohl sie ja für Namibia erzogen werden, trifft die Nachricht: „Ihr werdet Ende August nach Namibia zurückkehren“ (266) sie doch völlig unerwartet.

Sie kommen in ein Land, das ihnen trotz Geographieunterricht fremd ist, so fremd, dass Lucia dem Piloten der Air Namibia Maschine zurufen will „dies ist nicht mein Land“ (271), dennoch ist sie „neugierig und voller Erwartung“. Endlich wird auch sie von ihrer Mutter abgeholt und raus aus Windhoek, nach Brakwater auf eine Farm gebracht, die die Mutter leitet. Die Zeit auf der Farm ist für Lucia eine Plage, darum ist sie glücklich als die Mutter endlich ankündigt, dass sie in eine gute Schule soll. Lucia kommt an die DHPS<sup>4</sup>. Ihr Vater, von dem sie in der DDR ständig gehört hat, dass er ein Verräter sei, auch schon tot sei, soll am Tag ihrer Ankunft versucht haben „das Flugzeug des Präsidenten abzuschießen“ (307). Lucia kann die Wut ihrer Mutter nicht nachempfinden. „Ich liebte meinen Vater jetzt, da ich wusste, dass er lebte, noch viel mehr“ (308). In den nächsten Wochen erfährt Lucia, dass ihr Vater Gründer der SWAPO-Demokraten ist (310), dass ihre Mutter offensichtlich ein Verhältnis mit Sam Nujoma hat (314), dass ihre Eltern seit 1987 geschieden sind und dass sie zu Weihnachten ins Ovamboland soll. Lucia ist mehr als nur verwirrt. Sie trifft ihren jüngeren Bruder, der sichtlich unglücklich ist und Lucia erkennt, dass sie die Ovambo nicht begreift „Man schob seine Kinder hin und her und brachte sie bei allen möglichen Verwandten unter. [...] Es war alles so verwirrend“ (320). Lucia schafft das Schuljahr nicht und muss die DHPS verlassen. Mit bangem Herzen fährt sie zur Mutter, doch die ist nicht da, sie ist mit einer SWAPO-Delegation nach Sambia gefahren: „Wieder hat meine Mutter mich vergessen“ (331). Dafür treten Horst und Regine, ihre Pflegeeltern, in ihr Leben. Sie melden Lucia an der DOSW<sup>5</sup> an, wo sie Ende 1994 ihren Schulabschluss macht.

Inzwischen möchte Lucia endlich ihren Vater kennenlernen. Sie reist noch einmal ins Ovamboland, trifft dort auch ihre Schwester Jo wieder, und ihr Vater berichtet über die weniger rühmlichen Strategien der SWAPO während des Befreiungskampfes (358). Obwohl sie entsetzt ist, dass ihr Vater ein intimes Verhältnis zu der jungen Kanaso hat, „Vater, ein Sugar-Daddy, der Mädchen meines Alters nachstellte!“ (366), kann sie ihn und auch ihre Mutter nach diesen Begegnungen besser verstehen und ihnen sogar verzeihen.

## Identität, Kultur und Sprache

Dieser lange Weg lässt erkennen, dass Lucia Engombe und mit ihr die anderen Kinder ungewollt zum Spielball der Politik wurden. Ungefragt kamen sie in die DDR und ungefragt wurden sie – ohne Schulabschluss – in das inzwischen unabhängige Namibia geflogen, weil es die DDR nicht mehr gab und für sie in dem neuen Deutschland kein Platz mehr war.

Die Frage, die sich aus dieser Odyssee ergibt, ist die nach der Identität Lucias, so wie sie sie in ihrem Buch zu erkennen gibt. Die Identität eines Menschen hat laut Duden zu tun mit dem „Existieren von jemandem, als ein Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares; (Psychologie.) die als »Selbst« erlebte innere Einheit der Person“ Duden - Das Fremdwörterbuch, 8. Aufl. Mannheim 2005 [CD-ROM]. Eine wichtige Rolle spielen bei der Entwicklung der Identität unter anderem Gruppenzugehörigkeit, die Sprache und die Kultur einer Person. Wenn diese Person aus ihrer gewohnten Umgebung herausgerissen wird, aus welchen Gründen auch immer, ist sie gezwungen, sich mit anderen kulturellen Gewohnheiten als den eigenen auseinander zu setzen. Dies kann eine positive Erfahrung sein, wenn man in der neuen Gesellschaft akzeptiert wird, oder es wird ein negatives Erlebnis, wenn man ausgestoßen wird.

In seinem Buch „Identität und Identifikation“ behauptet Rainer Schnell

Mit steigender Anzahl erfolgreich absolvierter Interaktionen mit „neuen“ Reaktionsmustern sinkt die Ausübung traditioneller kultureller Gewohnheiten. Verlaufen die Interaktionen mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft erfolgreich, so ist in diesem Fall langfristig mit identikativer Assimilation zu rechnen. Im Regelfall dürfte dies zu einer sinkenden Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe führen. (1990:12)

Dies gilt generell für Menschen, die in einer „normalen“ Gesellschaft aufwachsen, doch bei den DDR-Kindern fand dieser wichtige Entwicklungsprozess in einer künstlichen Internatsumgebung statt. Weder in Bellin noch in Staßfurt hatten sie Kontakt zu der dort lebenden Gesellschaft. „Von Bellin und seinen Bewohnern [...] wussten und sahen wir lange Zeit nichts“ (51).

Kinder wachsen in Familien auf, die ihrerseits Teil einer Gesellschaft sind und erlernen hier die kulturellen Grundregeln. Das heißt, sie verinnerlichen Normen und Werte, die dann später ihr Handeln und Denken prägen. Auf diese Art und Weise entwickelt sich ein Gefühl der Zugehörigkeit und daraus letztendlich ihre Identität.

Juliane U. Okuesa (2005:21) stellt dies folgendermaßen dar:

Die Basispersönlichkeit wird (in jungen Jahren) innerhalb einer Kultur gebildet und bildet auch gleichzeitig die Basis seiner Identität. Im Rahmen einer (kulturellen) Bezugsgruppe ergibt sich die Möglichkeit, durch Rückmeldungen anderer Mitglieder aus der Bezugsgruppe seinen eigenen Wert zu erfassen.

Das bedeutet, dass der Mensch in einer Wechselbeziehung zur Kultur steht, sie beeinflusst ihn. Aber weil es sich bei Kultur weder um ein abgeschlossenes System handelt, noch um etwas lediglich Vergangenes, beeinflusst er seinerseits auch die Kultur. Es ist

ein dynamischer Prozess. Die Kultur umfasst also alle Lebensbereiche eines Menschen und formt sein Denken und seine Interpretation gewisser Situationen. Sein Verhalten bei der Begegnung mit Fremden/m wird durch sie bestimmt, ebenso wie seine Wertvorstellungen. „Kultur kann zum einen als Ausdruck von Lebensformen und –ansichten beschrieben werden, die sich stets weiterentwickeln, zum anderen als identitätsbildender Faktor“ (Okuesa 2005:21).

Da die Kinder, wie dargelegt, in einem Alter, in dem sie noch sehr formbar waren, in die DDR kamen und in der wohl kritischsten Phase der Identitätsbildung – nämlich der Pubertät – dort herausgerissen wurden, ist nicht abzustreiten, dass dieser Prozess bei ihnen anders verlaufen ist und sich ihre Identität und Kultur anders manifestiert.

Bei Lucia selber sehen wir das immer wieder, wenn es um ihr Geburtsdatum geht. Kinder prägen sich ihr Geburtsdatum unter anderem dadurch ein, dass sie es mit der Geburtstagsfeier in Verbindung bringen. Doch Lucia stellt fest: „Geburtstag? Den hatte ich nie zuvor gefeiert“ (32). So nimmt sie nach ihrer Ankunft in Bellin das von der Erzieherin vorgeschlagene Geburtsdatum „»(d)u siehst nach 1973 aus, ja du könntest im März geboren worden sein. « Als Tag wählte sie den 19. aus“, widerstandslos an (45). Entsetzt ist Lucia, dass ihre Mutter, als sie zu Besuch in Bellin weilt, ihr zwar mitteilt, dass der 19. März nicht ihr richtiger Geburtstag sei, ihr dann aber das genaue Datum nicht sagen kann, „Meine eigene Ma wusste nicht, wann ich geboren worden war“ (85). Vollends durcheinander ist sie, als sie fünf Jahre nach diesem Vorfall von der Mutter eine Karte erhält, auf der nur vermerkt ist „Du bist am 13. Oktober 1972 geboren“ (181). Dies verunsichert sie umso mehr, als sie gerade auf ihrem alten Impfpass aus Sambia gesehen hatte, dass dort als Geburtsdatum „der 7. Oktober 1975 eingetragen“ ist (180). Lucia versteht nun gar nichts mehr und entscheidet kurzerhand, dass ihr Geburtsdatum der 13. Oktober 1973 ist. Dies bringt wiederum ihre Mutter in Rage als sie Lucia nach deren Rückkehr an der DHPS anmelden will. Von da an akzeptiert sie den 13. Oktober 1972.

Während Kinder in einer Familie als Mitglieder derselben aufwachsen und sich im Vergleich zu den älteren oder jüngeren Geschwistern definieren, fällt auf, dass Lucia sich als Mitglied einer Gruppe definiert. „Wir waren in dieser ersten Runde 13 Kinder, aus denen eine Gruppe werden sollte – die Gruppe 5. [...] Nachdem die Erzieherinnen unsere Namen in Erfahrung gebracht hatten, ordneten sie jedem eine Nummer zu. Meine war die neun“ (44/5). Da sie ihre Geschwister elf Jahre, zum Teil länger nicht sieht, wird diese Gruppen zu ihrer Familie. Bemerkenswert ist, dass sie am Tag ihrer Abreise aus der ehemaligen DDR zu Kind 95 wird. „Ganz am Ende stieß ich auf jene, mit denen ich seit dem 19. Dezember 1979 tagein, tagaus zusammen gewesen war. Auf Platz 95 stand mein Name! 95 – diese Zahl passte zu meinem Leben in der DDR. Die Neun war meine Nummer schon ganz am Anfang gewesen, die Fünf war meine Gruppe. Beide Zahlen zusammen würden nun meinen Abschied von Deutschland bedeuten.“ (269)

Juliane U. Okuesa (2005:24) weist in ihrem Artikel über bikulturell aufwachsende Kinder auf Folgendes hin:

Ein bikulturelles Aufwachsen bietet gleichermaßen Chancen wie Risiken. Oft prallen Welten aufeinander, doch hält jede dieser Welten eine Fülle von Angebo-

ten in kultureller, sozialer und sprachlicher Hinsicht bereit. Das eröffnet die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltauffassungen und Verhaltensweisen, Sprachen und Denkgewohnheiten. Wird diese Chance genutzt, ist das eine gute Voraussetzung, um eine »multikulturelle handlungsfähige Ich-Identität« und ein Verständnis für kulturelle und soziale Heterogenität aufzubauen.

Diese Möglichkeit ist Lucia und den anderen Kindern in Bellin und/oder Staßfurt nicht gegeben. Sie wachsen nicht bikulturell auf. Auch wenn es auf den ersten Blick so aussehen mag.

Lucia ist mit wenig traditionellen Gewohnheiten nach Bellin gekommen. Aus ihrer Zeit in Nyango ist vor allem der ständige Hunger präsent, „(i)ch hatte Hunger, wie immer“ (11) und dass sie sich von der Mutter, die in die Sowjetunion reiste, allein gelassen fühlt, was sie zur Bettnässerin werden lässt (22). Sie erwähnt eigentlich nur, dass sie ihren „Kuchen mit der linken Hand aß. Mutter sagte, dass ich das nicht tun dürfe, weil es bei unserem Volk, den Ovambo, verpönt sei“ (32). Selbstverständlich ist die neue Welt voller Dinge, die sie nicht kennt. So zum Beispiel die Schuhe, die sie oft „auf den falschen Fuß“ (46) zog, oder die Zahnpasta, die sie „begeistert futterte“, „ich kannte nur meinen schwarzen Zahnstrauch“ (46).

Es ist so, als ob sie die mitgebrachten Gewohnheiten über Nacht ablegen und in eine Kultur hineinwachsen müssen, die ihnen die deutschen Erzieherinnen aus ihrem deutsch-demokratischen Alltag vermitteln, wie das Märchenlesen, Fernsehschauen und das deutsche Essen. Zum anderen war aber auch die SWAPO-Kultur präsent, zu der das Erlernen traditioneller Tänze ebenso gehörte wie das Singen von Kampfliedern, das Schreien von Parolen und die vielen Appelle. So sagt Lucia: „Wir fühlten uns damals nicht als DDR-Kinder, sondern als SWAPO-Kinder“ (147). Dennoch ist dies eine bestimmte Art **einer** Kultur und erfordert kein „Sich-auseinandersetzen-müssen“ mit einer zweiten Kultur. Bikulturell ist ihr Leben hier noch nicht.

Sie sehen sich auch selber nicht als Namibier, denn sie durften aus Sicherheitsgründen niemandem sagen, „dass wir aus Namibia kamen. Wir waren einfach nur Afrikaner“ (92). Die SWAPO befürchtete „dass Feinde uns etwas antun könnten“ (92). So wuchsen die Kinder überaus behütet auf.

Problematisch wird es für die inzwischen in der Pubertät steckenden Jungen und Mädchen, als sie nach elf Jahren DDR plötzlich nach Namibia geschickt werden. Die nun mitgebrachten kulturellen Gewohnheiten stoßen hier nicht auf Akzeptanz, im Gegenteil, die jungen Erwachsenen, die von den Eltern abgeholt werden, müssen sehr schnell feststellen, dass das Leben hier ganz anders ist. „Es ist so schrecklich“ (278); „Wir verstehen uns nicht so toll mit unseren Eltern.“ (301). So hatte sich Mila z.B. entschieden „im DHPS-Heim zu leben“ (309) und Lucia erkennt, dass sie sich ein Leben in Namibia nicht „ausmalen“ kann (291). Der Aufenthalt in der DDR hat ganz eindeutig zu einer „sinkenden Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe“ geführt.

Wer war ich überhaupt? War ich so wie jenes Tierchen, von dem ich mich als kleines Kind im sambischen Busch gefürchtet und das ich nie vergessen hatte? War ich ein *Fimbifimbi*? Ein Chamäleon? Mal weiß, mal schwarz? Welche Farbe sollte ich denn haben? Warum hatten sie mich zu einer Weißen gemacht, wenn sie

jetzt eine Schwarze wollten? Warum wollten sie, dass ich zur *Elite von morgen* gehörte – wenn sie mich jetzt auf einer Farm vergaßen? (298)

Im Laufe der Zeit wird ihr bewusst, dass sie vom SWAPO-Kind zum DDR-Kind geworden ist, „DDR-Kinder? Das hatte ich noch nie gehört! Aber es traf zu. [...] Ich war keine Namibierin; ich war ein DDR-Kind“ (305). Die Interaktionen mit den Mitgliedern der „eigenen“ Gesellschaft, also den Ovambo, verlaufen nicht erfolgreich. „Anstatt dass ich afrikanisch wurde, entwickelte ich mich wieder zu einer Deutschen“ (342). Sie sucht verzweifelt den Sinn in ihrem Leben,

Etwas, für das es sich lohnte, geboren worden zu sein. Zehn Jahre lang war das der Glaube an die SWAPO gewesen, an diese große Kraft, die mir meine Sorgen abnahm. Ich hatte zwar vieles erlitten, Schläge und Demütigungen, aber ich hatte ein Ziel gehabt. *Seid bereit, immer bereit*. Das war mir in den letzten Monaten abhanden gekommen. Mir war das nicht wirklich bewusst. Ich spürte nur diese Leere, die durch nichts ausgefüllt wurde (326).

Auch wenn zu Beginn die Befürchtung vor dem Rassismus der Namibia-Deutschen vorherrscht, entpuppen sich gerade diese Deutschen als diejenigen, mit denen sich viele der ehemaligen DDR-Kinder identifizieren konnten. Bei diesen deutschsprachigen namibischen Pflegeeltern erleben sie wieder die Akzeptanz einer Gesellschaft, stellt sich das Zugehörigkeitsgefühl wieder ein.

Der Erfolg einer Integration stellt sich also erst ein, als Lucia von den deutschen Pflegeeltern aufgenommen wird. Regine und Horst, ihre Pflegeeltern, ermöglichen ihr, die DOSW zu besuchen und schenken ihr somit ein wichtiges Stück ihrer Identität. Lucia ist nun auch wieder mit vielen der ehemaligen DDR-Kinder zusammen und den Drill in der Schule braucht sie offensichtlich, ist es doch wie ehemals in Bellin und Staßfurt. Lucia bekommt wieder gute Noten, sie „lernte weder für unseren Präsidenten noch für Mutter. Sondern einzig und allein für mich“ (341). Als sie mit ihrer neuen deutschsprachigen Freundin Natalie zu einer Party eingeladen wird, stellt sie fest, „plötzlich war ich das einzige schwarze Mädchen. Und niemand störte sich daran“ (343).

Dies ist ein Schlüsselerlebnis für Lucia, die langsam in ihrer alten, neuen Heimat ankommt.

In seinem Artikel „Verweigerung – Anpassung – Identität. Die Bedeutung der eigenen Sprache für eine Minorität“ behauptet Peter Paul Wiplinger (1996):

Sprache ist nie nur Identitätsmerkmal sondern Sprache ist Identitätsträger, die eigene Sprache sprechen ist Identitätsvollzug. Die Sprache und diese Sprache sprechen - und zwar so, dass man der Sprache auch gerecht wird - das sind die beiden wesentlichsten, voneinander untrennbaren Voraussetzungen, auf denen die Identität einer Volksgruppe und ihrer Angehörigen beruht, in ihr und dadurch realisiert wird.

Was bedeutet das für die ehemaligen DDR-Kinder? In Bellin mussten die Kinder sehr schnell die Erfahrung machen, dass plötzlich Dinge in ihrem Leben eine Rolle spielen,

für die es in Oshivambo kein Wort gibt. „Schnee wird wohl eines der ersten deutschen Worte gewesen sein, das ich lernte.“ (47) Natürlich ist es die DDR-Varietät, die sie erlernen, so spricht Lucia von „Plastekämmen“ (61) und „Broiler“ (68). Anfänglich dient die Muttersprache „Oshivambo“, die sie als Unterrichtsfach haben, auch zur Abgrenzung von den deutschen Erzieherinnen. „Wenn man Geheimnisse vor den deutschen Erzieherinnen hatte, beschützte uns unsere Sprache erst recht“ (62). Trotz des Unterrichts in Oshivambo wird Deutsch mehr und mehr zu der Sprache, die sie sprechen, zu der Sprache, die ihr „Identitätsträger“ ist.

Lucia denkt anfangs noch „auf Oshivambo, formulierte auf Deutsch“ (80), doch als sie in Namibia ist, merkt sie, „wie sehr meine Mutter Recht gehabt hatte, als sie mich ‘unsere Deutsche’ genannt hatte. Ich dachte auf Deutsch, träumte auf Deutsch und schrieb mein Tagebuch weiterhin auf Deutsch“ (323).

Wenn sie miteinander sprechen, sprechen die ehemaligen DDR-Kinder Oshi-Deutsch, eine Mischung aus Deutsch, Englisch und ihrer Muttersprache (324). So grenzen sie sich auch von den namibischen Deutschen ab, die ihrerseits zum Erstaunen der ehemaligen DDR-Kinder u.a. sagen „Mann, das Wochenende war total lecker. Ich krieg lecker. Das ist moi (sic!). Sorry, Mann, das hab ich nicht so gemeint, hey“ (305).

Eine ganz besondere Identifikation mit den anderen jungen Leuten, mit denen zusammen sie einen wichtigen Teil ihres Lebens verbracht hat, mit denen sie auch viel mehr verbindet als mit allen anderen wichtigen Menschen in ihrem Leben, kommt im Folgenden zum Ausdruck:

„Ame andimu wünschen ashishe shi gehen nawaInamu kala sauer man, nye ihr müsst eshi nicht so hart nehmen.“ (Ich wünsche euch, dass alles gut geht. Seid nicht sauer und ihr müsst das nicht so hart nehmen.) (374)

## Fazit

Jedes der ehemaligen DDR-Kinder hat seinen persönlichen Lebensweg, Einige haben sich nicht hier zurechtfinden können, einige sind zurück nach Deutschland und suchen dort ihr Glück. Andere haben sich hier eingelebt, haben die Erfahrung gemacht, dass sie anerkannt werden und fühlen sich dazugehörig. Sie sind ein Teil der multikulturellen Vielfalt Namibias.

Zur Identität Lucias lässt sich sagen, dass sie aus einer Ovambo-Familie stammt, allerdings ohne signifikante Reaktionsmuster dieser Gruppe nach Deutschland gekommen ist. Dort hat sie eine fast pseudo-deutsche Identität entwickelt, denn sie wuchs in keiner Familie, sondern im Heim auf. Als sie nach Namibia zurückkehrt, ist das Identitäts-Chaos komplett. Erst in einer namibisch-deutschen Pflegefamilie findet sie sich. Doch ist dies kein einfacher Weg. Dass Lucia am Ende ihres Buches sagen kann „Ich bin Lucia Engombe. Tate Engombes Tochter.“ (347), gleichzeitig aber auch erkennt „Ich bin nicht mehr ganz dieselbe wie damals.“ (370), zeigt, dass sie ihre Identität gefunden hat.

Das bedeutet, dass Lucia ihrer namibischen Identität einen ganz wichtigen Platz in ihrem Leben einräumt. Sie gibt sich ganz deutlich als Tochter von Tate Engombe, dem umstrittenen Politiker in Namibia, zu erkennen. Aber sie gesteht sich auch ein, dass ihre



Identität eben nicht nur in eine Schublade passt, sondern facettenreich ist. Sie wurde durch die Zeit in der ehemaligen DDR maßgeblich geprägt. Aber auch die Zeit mit ihren Pflegeeltern hat ihre Identität beeinflusst.

Es ist unergiebig zu fragen, ob die Identität von Lucia und ihrer Gruppe namibisch oder deutsch sei. Sie umfasst beides und ist somit etwas ganz Besonderes. Wünschenswert wäre, dass die, die einst DDR-Kinder genannt wurden, auf ihre Identität stolz sind. Doch das Stadium zu erreichen, scheint nicht leicht zu sein, wie ein Artikel in der Allgemeinen Zeitung vom 23.03.2010 zeigt. Hier berichten Monika Nambela und Patrick Hashingola von der Schwierigkeit sich in zwei Welten, in zwei Kulturen zu behaupten.

Beide sehen ihre Rolle in der heutigen Gesellschaft in Namibia als einzigartig an. „Ich verstehe mich als Brückenbauer zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen in Namibia“, so Hashingola. „Auch 20 Jahre nach der Unabhängigkeit muss weiterhin ein besseres, gegenseitiges Verständnis gefördert werden“, betont er. (Gieffers 2010)

Doch, so sagen sie, einige meinten eine gespaltene Identität zu haben und seien daran zerbrochen. Lucia dagegen scheint es geschafft zu haben, sich mit ihrer Identität zu arrangieren, dazu hat das Schreiben des Buches *Kind Nr. 95* gewiss maßgeblich beigetragen.

### Anmerkungen

- 1 Alle folgenden Seitenangaben ohne weitere bibliografische Angaben beziehen sich auf die Originalausgabe Lucia Engombe. *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Aufgez. v. Peter Hilliges. Berlin: Ullstein, 2005.
- 2 South West Africa People's Organisation
- 3 Meme ist auf Oshivambo die respektvolle Anrede für eine Frau.
- 4 Deutsche Höhere Privatschule in Windhoek
- 5 Deutsche Oberschule Windhoek, inzwischen DSSW: Delta Secondary School Windhoek

### Literatur

- BORSUTZKY, BIRGIT 2006. „Oshi-Deutsch, ein Verein und viele Geschichten“ *Allgemeine Zeitung*, 21 Juni 2006, 9.
- ENGOMBE, LUCIA 2005. *Kind Nr. 95. Meine deutsch-afrikanische Odyssee*. Aufgez. v. Peter Hilliges. Berlin: Ullstein.
- GIEFFERS, HANNA 2010: Die Kokosnüsse von Namibia – Auf der Suche nach einer Identität In: AZ online: <http://www.az.com.na/lokales/die-kokosnsse-von-namibia-and-auf-der-suche-nach-einer-identitt.104046.php>
- KENNA, CONSTANCE 2004, 2. AUFLAGE. *Die „DDR-Kinder“ von Namibia – Heimkehrer in ein fremdes Land*. Klaus Hess Verlag, Göttingen/Windhoek.

- MASSINGUE, EVA 2005. *Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- OKUESA, JULIANE U. 2005. „Wo (ge)höre ich hin? Wo (ge)höre ich weg?“ In: Massingue, Eva 2005: *Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutsche Kinder und Jugendlicher*. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e. V. Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main: 17-35.
- SCHNELL, RAINER 1990. „Dimensionen ethnischer Identität“ In: ESSER,H./FRIEDRICHS,J. (Hrsg.): *Generation und Identität*, Opladen (Westdeutscher Verlag), S.43-72. [Volltext ist [hier](#) verfügbar]
- WIPLINGER, PETER PAUL 1996. „Verweigerung – Anpassung – Identität. Die Bedeutung der eigenen Sprache für eine Minorität“. In: e.journal – Literatur Primär (<http://www.thing.at/ejournal/LitPrim/wipp/minor.html>)

## **Das Fach Deutsch an der University of the Western Cape (UWC)**

**HANNELORE VAN RYNEVELD & MARTINA MENTZNER**  
University of the Western Cape

### **Einleitung**

In den neunziger Jahren, nach dem Ende der Apartheid, fanden im südafrikanischen Bildungswesen grundlegende Veränderungen statt, die sich auch auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen an Hochschulen auswirkte. In diesem Zusammenhang ist die derzeitige Umbruchstimmung in der Fremdsprachenabteilung, insbesondere der Sektion Deutsch, an der University of the Western Cape (UWC) zu verstehen. Damit die Veränderungen in einen nachvollziehbaren Kontext eingebettet werden können, befasst sich der erste Teil des Artikels mit historischen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen. Diesem folgt eine Vorstellung, wie das Fach Deutsch in der gegenwärtigen Übergangsphase (2009 – 2010) unterrichtet wird. Der letzte Teil umreißt die neuen Unterrichtsziele, die dem Senat der Universität noch vorgelegt werden müssen und die demzufolge als *work in progress* verstanden werden sollten.

In der Fremdsprachenabteilung an der UWC sind vier Sprachen vertreten: Arabisch, Französisch, Deutsch und Latein. Der Grund, warum Latein Teil des gegenwärtigen „Fremd“-sprachangebots ist, lässt sich auf die eingreifenden Rationalisierungen Ende der neunziger Jahre zurückführen im Zuge derer die ehemalige altphilologische Abteilung (Department of Classics) auf Latein reduziert wurde.

### **Historische und sozialpolitische Rahmenbedingungen**

Stellenabbau und Umstrukturierungen sind die Stichwörter, die die Realitäten der Deutschabteilungen an den meisten südafrikanischen Universitäten in den achtziger und neunziger Jahre charakterisierten. In den Deutschabteilungen, die den strukturellen Kahlschlag überlebt haben, – obgleich in stark reduzierter Form oder als Teil größerer Fremdsprachenabteilungen – scheint es in dem ersten Jahrzehnt des neuen Millenniums eher um ein Nachdenken bzw. Umdenken zu gehen, inwiefern das Fach Deutsch sich erstens auf Hochschulniveau rechtfertigen kann, und zweitens welche Haltung es gegenüber dem sich etablierenden berufsbezogenen Denken im Vergleich zum Bildungsansatz einnehmen soll. In diesem Zusammenhang sei auf Hein Viljoens Studie verwiesen, die sich mit den Herausforderungen der Geisteswissenschaften an südafrikanischen Hochschulen befasst. (Viljoen

2005). In der Delphi-Studie, die 1999 durchgeführt wurde, ging es um die Erfassung der Faktoren, die das Lehren und Lernen in den Geisteswissenschaften an Universitäten einschränken<sup>1</sup>. Besonders hervorgehoben wurden in der Studie die gravierenden Wissenslücken in Bezug auf grundlegende Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeiten mit denen sich Studierende aus den ehemaligen unterprivilegierten Schulen an den Universitäten immatrikulieren.

Demzufolge scheinen die Bedenken, die mit einem bildungsorientierten Lehransatz verbunden sind, gerechtfertigt. Wer berufsbezogene Fähigkeiten bei der Arbeitssuche vorweisen kann, bekommt, so ist die gängige Meinung, eher eine Arbeitsstelle<sup>2</sup>. So belegten beispielsweise in den siebziger und achtziger Jahren vorwiegend Lehramtsstudenten das Fach Deutsch, und UWC hatte sich im Unterschied zu den anderen Universitäten (University of Cape Town (UCT) und University of Stellenbosch (SUN)) auf Fachdidaktik im Rahmen eines DaF-Studiums spezialisiert.

Die Einführung des neuen Schulcurriculums nach 1994 und der damit verbundene rapide Schwund von Schulen an denen Deutsch unterrichtet wurde, bedeutet für UWC gegenwärtig, dass viele Studierende, die das Fach Deutsch als Anfänger belegen (im Vergleich zu Studierenden mit Deutschvorkenntnissen auf A2/B1 Niveau in den siebziger und achtziger Jahren), in einem dreijährigen Studium knapp das B1 Niveau erreichen können. Demzufolge stellt sich die Frage ob und inwiefern im Sinne des Bildungsansatzes ein Sprach- und Literaturstudium sinnvoll durchzuführen ist. Verfolgt man eher berufsbezogene Lernziele, bietet das Prinzip des autonomen Lernens, auf dem die europäischen DaF-Lehrwerke aufgebaut sind, eine ebenso große Herausforderung für die Lehrenden wie für die Lernenden.

Die Zukunft des Faches Deutsch an der UWC ist nicht gewährleistet, und folglich bedarf es neuer Perspektiven, mit denen einerseits die Lernbedürfnisse und Lernziele der Studierenden und andererseits die strategischen Anforderungen der Universität berücksichtigt werden, die sich insbesondere auf den Aufbau eines Magister- und Doktorandenstudiums, welches zurzeit nicht an der UWC angeboten wird, beziehen.

## **Organisation der Fremdsprachen an der UWC**

Seit 1998 ist die *Sektion Deutsch* Teil der Fremdsprachenabteilung in der auch Französisch, Arabisch und Latein unterrichtet wird. Jede Sprache hat einen/e fest angestellten/e Lektor/in.

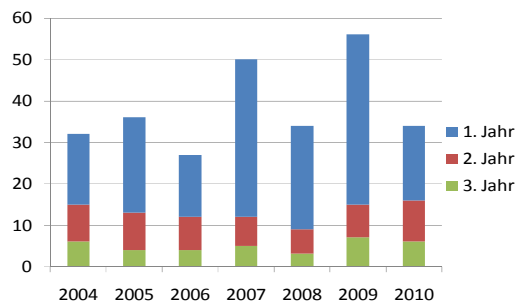
Mit Ausnahme von Latein hat jede Sprache noch eine zusätzliche Lehrkraft mit zeitlich befristetem Arbeitsvertrag (befristet auf ein Jahr). Die Verlängerung des Vertrages ist nicht gewährleistet, und eine Zusage erfolgt erst spät, nämlich im November, für das folgende Jahr. Leider lässt sich damit ein Gefühl der Unsicherheit, besonders in Bezug auf Projektplanungen, nicht vermeiden.

Ein Überblick der Studentenzahlen der letzten sieben Jahre (2004 -2010, siehe Tabelle) hebt die schwankende Zahl der Studierenden im 1. Studienjahr im Unterschied zu der rela-

tiv stabilen Anzahl Studierender, die das 2. und 3. Jahr belegen, hervor. Bezeichnenderweise sind es die Studierenden im 2. und 3. Jahr, die mit guten Noten abschneiden, im Vergleich zu den Studierenden im 1. Jahr, bei denen im Durchschnitt nur knapp Zweidrittel die Jahresendprüfung bestehen.

Nichtsdestotrotz bleibt die Zahl der Studierenden im 1. Jahr unzufriedenstellend. Je kleiner die Anfängergruppe, je problematischer ist die Nachwuchsrate für die darauffolgenden Jahre, besonders für den geplanten Aufbau eines postgraduierten Programms. Die Vermarktung des Faches (das gilt auch für die anderen Fremdsprachen) ist folglich eine zusätzliche Herausforderung, die parallel zu den geplanten Veränderungen des Fachangebots in Angriff genommen werden muss.

Studentenzahlen Deutsch 2004-2010



### UWC Studierende heute

Im Unterschied zu den Studierenden, die in den siebziger und achtziger Jahren an der UWC studierten, zeichnet sich der Großteil der gegenwärtigen studierenden Generation durch ihren materiellen Wohlstand und ihre selbstverständliche Vernetzung mit der digitalen Welt aus. Nur selten noch gibt es Studierende, die keine Computerkenntnisse haben, und eine Einbindung in Chatrooms gehört zum Alltagsverhalten. Dass es nach wie vor Armut gibt, betont Heike Becker, Professorin für Anthropologie und Soziologie an der UWC: „Unter der Oberfläche gibt es immer noch bittere Not. So stellte die Universität im vergangenen Winter [2009; HvR] auf dem Campus Container auf, um Lebensmittelspenden für ärmere Studierende zu sammeln.“ (Becker 2010:41). Doch nimmt die Zahl der Studierenden, die aus mittelständischen relativ gutverdienenden Familien kommen zu. „Ehemalige UWC-Studierende sind oft erstaunt, wie ganz anders als zu ihrer Studienzeit der Campus und die Studierenden wirken. „,Richtig wohlhabend’ sehe es aus, sagte mir [Becker; HvR] eine Ehemalige, die ihren Abschluss 1997 gemacht hatte: jede Menge Studentenausos, die modische Kleidung der jungen Studierenden, und natürlich deren schicke Mobilfunktelefone,

mit denen sie ständig in virtueller Verbindung zur globalen vernetzten Welt und untereinander stehen.“ (Becker 2010:41)

Trotz des wachsenden Materialismus und der globalen Vernetzung weisen, wie schon erwähnt, die meisten Studierenden, die sich an der UWC immatrikulieren, Lernschwierigkeiten auf. So fällt es ihnen z.B. schwer, Eigenverantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, und oft mangelt es an den für das Hochschulstudium benötigten Lese- und Schreibfähigkeiten. In diesem Zusammenhang sei auf das *National Benchmark Test*-Projekt (2005) verwiesen, welches auf die Unzulänglichkeit der schulischen Vorbereitung für ein Universitätsstudium hinweist<sup>3</sup>.

### **Das Fachangebot (2008 – 2009)**

Die Situation im Jahr 2008 an der Deutschabteilung der UWC war u.a. davon gekennzeichnet, dass es einen kompletten Personalwechsel gegeben hatte und sowohl die festangestellte Lektorin als auch die zeitlich befristete Lehrkraft, neu waren. Aus diesem Grund gab es in dieser Zeit keinen umgreifenden Wechsel hinsichtlich des Curriculums. Die wichtigste Veränderung ab Januar 2009 bezog sich auf die Einführung eines neuen Lehrwerks – und zwar wurde von *Moment Mal* (Langenscheidt) zu *studio d* (Cornelsen) gewechselt.

Die Kurse waren wie folgt aufgebaut: Im ersten Jahr gab es einen Einführungskurs in die deutsche Sprache und Grammatik, der mit 5 Stunden á 60 Minuten<sup>4</sup> in der Woche angeboten wurde. Unterrichtet wurde mit *Moment Mal 1*, einem Lehrwerk aus dem Jahr 1996. Es zeichnete sich relativ schnell ab, dass die Lernenden mit dem Aufbau des Buches und den komprimierten Grammatikerklärungen nicht so gut zurechtkamen. Ein Grundverständnis darüber, wie Sprachen aufgebaut sind, fehlt bei den meisten Studierenden an der UWC, da der Zweitsprachenerwerb ungesteuert im Alltag erfolgt und nur sehr wenige jemals eine Fremdsprache in der Schule in strukturierter Form erlernt haben. Dies muss im DaF-Unterricht unter Zuhilfenahme von übersichtlichem und anschaulichem Grammatikmaterial berücksichtigt werden, da sonst ein Scheitern des Deutschstudienverlaufs vorprogrammiert ist.

Im zweiten und dritten Jahr wurde die Trennung in 2 Einheiten Sprachunterricht und 2 Einheiten Literaturunterricht pro Woche beibehalten. Auch hier zeigte sich v.a. im zweiten Jahr, dass die Studierenden überfordert waren, mit den vorhandenen Lehrwerken (*Moment Mal 2*) ein Grundverständnis für die deutsche Sprache zu entwickeln. Zudem wurde deutlich, dass 2 Einheiten Sprachunterricht nicht ausreichend waren, um adäquaten Literaturunterricht in der Zielsprache anzubieten.

### **Revidiertes Fachangebot (ab 2011)**

Das Um- und Nachdenken über das Fachangebot Deutsch an der UWC ist kein Novum und scheint einen Zeitgeist zu widerspiegeln, der an unterschiedlichen Hochschulen in Südafrika, aber auch in anderen Ländern Afrikas vorzuherrschen scheint. So fand im September 2009 an der UWC ein Workshop statt<sup>5</sup>, der sich mit dem aktuellen Stand der Geisteswis-

senschaften im Allgemeinen und dem Fremdsprachen- und Literaturunterricht im Besonderen in Afrika befasste. Und in Westafrika folgte im März 2010 unter der Ägide der Nigerian Association of Teachers of German (NATOG) eine Konferenz an der University of Nsukka (Nigeria) mit dem Thema „Germanistik in Sub-Sahara Afrika – Herausforderungen und neue Perspektiven“.

Die geplanten Curriculumsveränderungen an der UWC bestehen aus drei Teilen. Der erste Teil soll schon ab 2011 eingeführt werden (Senatsbewilligung erfolgte im März 2010) und bezieht sich schwerpunktmäßig auf den Aufbau sowie die Progression des Sprachunterrichts. Wie schon erwähnt, belegen Studierende das Fach Deutsch ohne irgendwelche schulischen Vorkenntnisse. Um dieser Realität Rechnung zu tragen, soll in den ersten 4 Semestern (1. und 2. Studienjahr) durchgehend Sprachunterricht stattfinden (4 Einheiten pro Woche; *studio d* A1 und A2). Das würde bedeuten, dass nach 2 Jahren die Studenten das A2 Niveau erreicht haben und eine solide grammatikalische und kommunikative Basis vorweisen können. Im 3. Studienjahr (Semester 5 und 6) folgen ein fortgeschrittener Sprachunterricht auf B1 Niveau (2 Einheiten; *studio d* B1) und 2 Einheiten Literaturarbeit pro Woche. Die Unterrichtssprache im 3. Jahr ist überwiegend Deutsch. Ziel der Literatur-Module ist es, den Studierenden im 5. Semester eine Einführung in die deutsche Lyrik zu bieten, anhand derer auch die wichtigsten deutschen literarischen Epochen (Barock – Gegenwart) behandelt werden. Im 6. Semester haben die Studierenden die Wahl zwischen Holocaust-Literatur, interkulturellen Texten, Märchen Europa/Afrika oder vergleichende Filmstudien<sup>6</sup>.

Der zweite Teil befasst sich mit der Entwicklung eines fachübergreifenden Moduls im Sinne von *European Studies* für die ersten drei Studienjahre, das auf Englisch angeboten werden soll, da es auch Studierenden außerhalb der Fremdsprachenabteilung zugänglich sein soll. Die Entwicklung des Moduls ist an das 2010 gestartete Forschungsprojekt (2010-2012), an dem die Sektionen Deutsch und Französisch beteiligt sind, gekoppelt. Ziel ist ein Modul anbieten zu können, welches die historischen und geografischen Globalkenntnisse der Studierenden erweitert. So könnten nicht nur die landeskundlichen Hinweise in den Sprachlehrwerken besser verarbeitet werden, sondern die Literaturarbeit könnte sich auch gezielter auf Texte konzentrieren, ohne dass zusätzlich historische Kontextualisierungen durchgeführt werden müssten. Wie sich das zusätzliche ergänzende Fachangebot genau gestalten wird, ist noch nicht abzusehen.

Der dritte Teil befasst sich mit dem Aufbau eines postgraduierten Studiums für Master- und Doktoranden, der sich jedoch erst verwirklichen lässt, sobald es genügend Studierende gibt, die solide Fachkenntnisse und eine wissenschaftliche Basisschulung im Bachelor-Studium vorweisen können. Damit lässt sich möglicherweise in der Zukunft auch ein Forschungsschwerpunkt, der sich von den zwei anderen Universitäten am Kap (Kapstadt (UCT) und Stellenbosch(SUN)) unterscheidet, entwickeln.

## Ausblick

Das überarbeitete Curriculum soll ab 2011 in der Deutschabteilung eingeführt werden, dem eine gezielte Vermarktung des Fremdsprachenangebots vorangehen soll. Erst nach der Auswertung der Forschungsergebnisse wird sich herausstellen wie sich das Zusatz-Modul und ein postgraduiertes Programm gestalten werden. Das mögliche Angebot eines weiteren Faches innerhalb der Fremdsprachenabteilungen könnte aber auch bedeuten, dass ein Fremdsprachenstudium die bisherige freie und zum Teil nicht zusammenhängende Fächerwahl der Studierenden einschränken würde. Dem Fremdsprachenunterricht könnte dieses langfristig nur zugute kommen.

## Anmerkungen

- 1 Viljoen fasst die Lage der Geisteswissenschaften wie folgt zusammen: „Current perceptions of the humanities are rather negative. They are regarded as too expensive and a burden on the economy. Politically they are, on the one hand, too leftist and radical in their questioning of accepted views and politics, and on the other too conservative and Eurocentric in their approach, thereby degrading indigenous knowledge.” (Viljoen 2005:3)
- 2 „On the job market the humanities offer only limited (and not very lucrative) career opportunities. They have little glamour and are not attractive to students [...]” (Viljoen 2005:3) In der Auflistung der 21 wichtigsten Einschränkungen, die mit einem Studium der Geisteswissenschaften verbunden sind, stehen die folgenden zwei an zweiter und dritter Stelle: „There is perception that the humanities do not equip students with adequate professional skills” (2. Stelle) und „There is a perception that humanities graduates struggle to find employment.” (3. Stelle) (Viljoen 2005:5)
- 3 Siehe dazu Karen McGregor 2009: *South Africa; Shocking results from university tests*.
- 4 Die Dauer einer Vorlesung an der UWC ist 60 Minuten im Unterschied z. B. zu den Unterrichtseinheiten an Goethe-Instituten wo mit 45 Minuten gearbeitet wird. Alle weiteren Hinweise zur Unterrichtsdauer an der UWC beziehen sich auf 60 Minuten.
- 5 *Africa in the World Discourse Studies in Foreign Languages and Literature Teaching*, UWC, 17-18 September 2009.
- 6 Alle Studierenden vom 1. bis 3. Jahr werden über die zusätzlichen Prüfungsangebote des Goethe-Instituts (u.a. *Start Deutsch 1*, *Fit in Deutsch 1* und *Zertifikat für Deutsch*) informiert. Das Interesse jedoch ist gering, das hat zum Teil auch mit den hohen Prüfungsgebühren zu tun.

## Literatur

- BECKER, HEIKE 2010. „ Kids of the Rainbow Nation: Blicke in die junge südafrikanische Gesellschaft.” *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1/2010:40-46.
- MCGREGOR, KAREN 2009. South Africa: Shocking results from university tests. University World News, Issue 0035, <http://www.universityworldnews.com/article>
- VILJOEN, HEIN 2005. „Story Skills and Hierarchies of Needs and Values: A Defence of the Humanities.” *Journal of Literary Studies* 24.3: 1-19.



## MISZELLEN

### Der fremdsprachliche Deutschunterricht - damals und heute

Entwicklungen der letzten 40 Jahre aus der Sicht einer erfahrenen DaF-Lehrerin

**BERTA IMMELMAN**

Privat (vormals: Hoërskool President)

Der größte Unterschied zwischen dem damaligen und dem heutigen DaF-Unterricht liegt wahrscheinlich darin, dass die Grammatik viel stärker als das gesprochene Deutsch betont wurde. Die Lehrer haben ihre Schüler gedrillt, bis sie ihre Präpositionen, Hauptzeiten der Verben, Zeitformen und alle anderen Grammatikregeln im Schlaf vortragen konnten. Sie konnten also verhältnismäßig korrektes, wenn auch sehr formelles und altmodisches, Deutsch schreiben. Aber sprechen konnten sie nicht! Ich muss gestehen, dass viele Lehrer, die meistens afrikaans- oder englischsprachig waren, auch nicht so gut Deutsch konnten, denn sie hatten ihr Deutsch ebenfalls nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode gelernt.

Meines Erachtens war ein Vorteil des alten Lehrplans, dass die Schüler die deutsche Literatur kennen lernten. Die Auswahl der Bücher war nicht immer gut, aber viele Schüler machten trotzdem gern mit den alten Balladen und klassischen Werken wie *Wilhelm Tell* Bekanntschaft. Obschon die Prüfungsmethoden nicht gut waren – die Schüler lernten Zusammenfassungen, die oft von den Lehrern geschrieben worden waren, auswendig – hatten sie doch den Vorteil, dass die Schüler Deutsch lesen mussten und viel korrektes Deutsch im Kopf hatten! Die unternehmungslustigeren Schüler konnten dieses Wissen erstaunlich gut gebrauchen.

Es sei daran erinnert, dass die Lehrer damals nicht viele Quellen hatten, wo sie authentische Texte und Informationen finden konnten. Es gab kein Internet und ein Lehrer irgendwo weit weg von der Großstadt, wo es keine deutsche Buchhandlung gab, hatte keinen Zugang zu deutschen Zeitungen und Zeitschriften.

Ein großer Nachteil war, dass das Deutsch, das die Schüler damals lernten, wenig mit modernem, gesprochenem Deutsch zu tun hatte. Wir lernten noch zusammenhanglose Ausdrücke wie:

- Die deutsche Sprache ist meinem Freund geläufig.
- Ich bin dem Lehrer gram.

- Der Wagen entwand seinen Blicken.
- Der Knabe schämt sich seines Bruders, usw.

Sprichwörter und Redewendungen waren sehr beliebt. Die Themen waren „Die Farm“ und „Unser Dorf“, und dann waren sowohl die Farm als auch das „Dorf“ in Südafrika! Der Grund dafür war natürlich, dass die meisten Lehrbücher, die uns zur Verfügung standen, reine Grammatikbücher waren, und von Nichtdeutschsprachigen verfasst worden waren.

Hinzu kam, dass ich – und ich glaube andere Lehrer auf dem Lande ebenfalls – isoliert war. Meistens gab es nur einen DaF-Lehrer pro Schule. Die Fachkollegen waren nicht so leicht erreichbar wie heute, wo man Mobiltelefone und E-Mail hat. Man musste also seine Probleme selber lösen. Wir hatten zwar dann und wann Tagungen, wo wir uns mit anderen Deutschlehrern austauschen konnten, aber hier war das Hauptthema gewöhnlich die MATRIKPRÜFUNG! Neue Entwicklungen in der Didaktik und Landeskunde und die deutsche Sprache an sich standen kaum zur Debatte. Dass wir uns um Fortbildungsstipendien hätten bewerben können, war uns entweder unbekannt oder man traute sich einfach nicht.

Unsere Schüler hatten auch nicht die wunderbaren Chancen, die sie heutzutage haben, als Austauschschüler Deutschland zu besuchen und Besuch aus Deutschland zu bekommen.

Ich muss aber betonen: Obschon unser Unterricht altmodisch war, und wir wahrscheinlich viele Fehler gemacht haben, hat es uns und unseren Schülern großen Spaß gemacht. Damit soll nicht gesagt sein, dass die heutige Generation die Möglichkeiten ihrer Zeit nicht voll ausnutzen soll.

## **Thema: Umweltschutz – Bitte nicht einschlafen!**

### Sachbezogener Sprachunterricht

**CHRISTINE MAREE**

Hoërskool Stellenbosch

Als junge, unerfahrene Lehrerin muss ich mich noch daran gewöhnen, dass Schüler während des Unterrichts einschlafen... Somit war es für mich problematisch, als ich mit dem Thema *Umweltschutz* anfang und die Aufmerksamkeit der Schüler bald abschweifte.

Es musste improvisiert werden und zwar schnell. Wie könnte ich das Thema zugänglich und relevant für Dreizehnjährige machen? Da kam mir genialer Einfall. Die Achtklässler mussten gleich Kugelschreiber und Bücher einpacken: „Wir gehen ins Computerzentrum!“

Als wir im Computerzentrum ankamen, war der Auftrag: „Schaut im Internet ob ihr etwas findet, das in der Natur verwüstet, zerstört oder ausgestorben ist. Hört nicht auf, eh ihr nicht etwas gefunden habt, das euch bewegt, ärgert oder traurig macht!“

Da fingen die Schüler an, Völker, Tiere und Wälder zu entdecken, die alle wegen der Nachlässigkeit, Selbstsucht und Gier des Menschen irgendwie negativ beeinflusst werden. Nachdem die Schüler ihre Arbeitsergebnisse mit der Klasse geteilt hatten, wurden die Schüler herausgefordert, an zehn Vorgehensweisen zu denken, wie er oder sie die Umwelt schützen könnte. Es war mir wichtig, den Schülern zur Einsicht zu verhelfen, dass die Umwelt nicht nur die Verantwortung der Regierungen in großen, mächtigen Ländern, der großen Betriebe und der Erwachsenen ist. Jeder einzelne soll einen Beitrag leisten, um unseren Planeten zu retten. Letztens wurde jeder Schüler aufgefordert, wenigstens eine seiner zehn Ideen eine Woche lang in die Tat umzusetzen. Manche waren begeistert, anderen widerstrebt dieser Auftrag.

Schüler herauszufordern, ist fantastisch! Man muss allerdings darauf vorbereitet sein, dass die Schüler etwa mit der Frage auftrumpfen: „Na, und was machen Sie nächste Woche?“ Trotz Sporttasche, Büchern, Kleid und hohen Absätzen fuhr ich eine Woche lang mit dem Fahrrad zur Schule.

Lehrerin sein, heißt eben Vorbild sein!

## Anerkennung für mehr als den Einsatz für Deutsch

**EBERHARD HOFMANN**

Allgemeine Zeitung, Windhoek



Prof. Dr. Marianne Zappen-Thomson von der Universität von Namibia (UNAM), zuständig für Germanistik, rechts, hat in diesem Jahr (2009) die Auszeichnung in Gold im Rahmen der jährlichen Preisverleihung des Projekts Lilie erhalten. Die Motivierung für die Anerkennung lieferte am Samstagabend ihr Kollege Prof. Dr. Volker Gretschel, links, der Hinweise auf außerordentliche Leistung durch ausgewählte Zitate von Wilhelm Busch zu relativieren wusste. Fast 300 prominente Gäste wohnten dem Gala-Abend bei, an dem weitere vier Lehrkräfte namibischer Schulen ausgezeichnet wurden, an denen Deutsch gelehrt wird.

(Erstmal erschienen in der AZ vom 28.09.2009. Abgedruckt mit der freundlichen Genehmigung der Allgemeinen Zeitung, Windhoek.)

## ÜBER DIE AUTOREN DIESER AUSGABE

### **GOUAFFO, ALBERT,**

Derzeit Associate Professor für deutsche Literatur, Landeskunde sowie Komparatistik am Département de Langues Etrangères Appliquées (LEA) der Universität Dschang. Seine Habilitationsschrift zum Thema „Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext: Das Beispiel Kamerun-Deutschland“ ist 2007 beim Verlag Königshausen & Neumann in der Reihe „Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft“ erschienen. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift zum deutschsprachigen Raum/Revue africaine d'études interculturelles sur l'espace germanophone ([www.mont-cameroun.com](http://www.mont-cameroun.com)).  
[albert\\_gouaffo@yahoo.fr](mailto:albert_gouaffo@yahoo.fr)<sup>1</sup>

### **HOFMANN, EBERHARD**

Stellvertretender Chefredakteur der Allgemeinen Zeitung, Windhoek, Namibia.  
[ehofmann@Taz.com.na](mailto:ehofmann@Taz.com.na)

### **IMMELMAN, BERTA**

Seit ihrer Pensionierung unterrichtete sie Privatschüler an verschiedenen Schulen in Parow und Bellville  
[berta@telkomsa.net](mailto:berta@telkomsa.net)

### **MAREE, CHRISTINE**

Jahrgang 1984, Studium an der University of Stellenbosch und (ein Semester an der Universität Tübingen), BA Languages and Cultures (2003-2006), BA Honours German (2007). Junior Dozentin, Deutsch 178 Kurs an der University of Stellenbosch (2008). Deutsch und Englischlehrerin an Stellenbosch High School (seit 2009).  
[bo@stellies.com](mailto:bo@stellies.com)

### **MARTH, NADINE**

Jahrgang 1978, Magisterstudium der Kommunikationswissenschaft, Anglistik und Neuen Geschichte an der Universität Duisburg-Essen (1999-2005) und an der Högskolan i Skövde, Skövde, Schweden (2001/2002), Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin seit 2005 im Didaktischen Grundlagenstudium Deutsch der Universität Duisburg-Essen  
[nadine.marth@Tuni-due.de](mailto:nadine.marth@Tuni-due.de)

**MENTZNER, MARTINA**

Jahrgang 1964, MA in DaF an der Universität Bielefeld. Lecturer an der Fremdsprachenabteilung der University of the Western Cape. Forschungsinteressen: interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen  
mmentznerATuwc.ac.za

**RYNEVELD, VAN HANNELORE**

Jahrgang 1952, Promotion an der Universität Kapstadt, Senior Lecturer und Abteilungsleiterin der Fremdsprachenabteilung an der University of the Western Cape. Forschungsinteressen: der Roman in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, interkulturelle Literatur mit Schwerpunkt Lyrik.  
hvryneveldATuwc.ac.za

**ZAPPEN-THOMSON, MARIANNE**

Jahrgang 1956, Promotion an der Universität Stellenbosch, Associate Professor an der Universität Namibia, Koordinatorin des Postgraduate Diploma in Translation (PGDT), seit 2005 Herausgeberin des *eDUSA* und Vize-Präsidentin des SAGV.  
mzappenATunam.na

1 Damit die Email-Adressen der Autoren für eErntemaschinen unsichtbar bleiben, wurde das @ jeweils durch AT ersetzt. Bitte das AT wieder durch @ ersetzen, um eine Adresse zu aktivieren.