ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Kinderliteratur aus dem Süden

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4/00

24. Jahrgang

StudienVerlag *Innsbruck-Wien-München*

INHALT

EDITORIAL

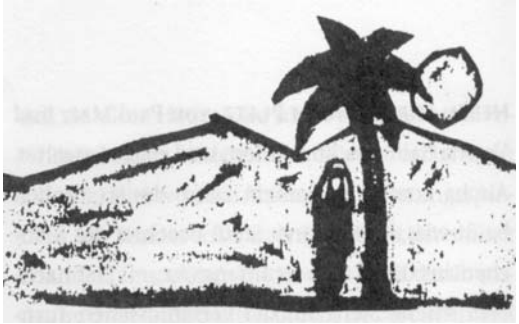
Werner Wintersteiner: „Die Wirklichkeit einer Liebe“ 4

MAGAZIN

Veranstaltungen 6
News 7
Der gute Tipp 10
Kultur des Friedens 12
Win 14
Bazar 15

Thema:

Kinderliteratur aus dem Süden



Kinderliteratur im globalen Kontext

Heidi Rösch: Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik 18

KJL und „3. Welt“ – eine schwierige Beziehung

Jutta Kleedorfer: Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL 36
Gabriele Grunt: Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung 49
Kathrin Wexberg: Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur 55

Literatur aus dem Süden

Jacob Sovoessi: Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin 61
Eva Massingue: Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung 68

Eine afrikanische Geschichte für europäische Kinder

Kim Harms: Geschichten erzählen 77
Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 80

Unterrichtsmodelle und Unterrichtsprojekte

Christian Holzmann: Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse 95
Gerald Kurdoglu Nitsche: „Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild 101
Martin Auer: Mji wa Huruma. The first Slum on the Internet 107
Babátólá Alóba: Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen 109
Eva Holzmann: Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika 112

Bibliographie

Michaela Monschein: Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung 120

Im Anhang befindet sich das Registerheft 2000.

EDITORIAL

„Die Wirklichkeit einer Liebe“

Über die Einschätzung der Globalisierung gehen die Meinungen weit auseinander. Außer Streit steht jedoch, dass sie stattfindet und dass wir die Jugend auf eine globalisierte Welt vorbereiten müssen. “Globale Bildung” lehrt das Zusammenleben in der „Einen Welt“, deren Widersprüche umso deutlicher hervortreten. Es geht also nicht einfach um „globale Fragen“, sondern um die globalen Aspekte *aller* Fragen, besser: um das Zusammenspiel zwischen Lokalem und Globalem in allen Bereichen.

Literarische Texte sind ein unverzichtbares Medium globaler Bildung. Literatur macht komplexe Zusammenhänge im Modell eines Romans, einer Erzählung oder eines Dramas sinnlich fassbar. „Wir müssen uns darüber klar sein,“ meint der argentinische Schriftsteller Ernesto Sábato, „ – es sei denn, wir leugnen die Wirklichkeit einer Liebe oder eines Wahnsinns – dass das Erkennen weiter Gebiete der Wirklichkeit der Kunst und nur der Kunst vorbehalten bleibt.“ Literatur hilft, den eigenen Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont zu überschreiten, und die Welt von einem anderen Standpunkt aus wahrzunehmen. Wir lernen globale Probleme auch aus der Sicht des Südens kennen. Zugleich werden wir mit einem fremden Blick auf unsere eigene Kultur konfrontiert.

Literatur, und im Speziellen Kinder- und Jugendliteratur, führt nicht nur in neue Welten ein, sondern auch in die Welt der Medien. Wenn SchülerInnen literarische Texte aus der „3. Welt“ lesen, ist das bereits ein Gegenmittel gegen den Dünkel von unserer angeblichen kulturellen Überlegenheit. Sie lernen andere literarische und sprachliche Formen kennen, sie setzen sich auch mit Phänomenen wie Oralität und Schriftkultur und mit Vielsprachigkeit auseinander. Sie lernen Unterschiede wie Gemeinsamkeiten der Lebenslage abzuschätzen und vielleicht sogar Solidarität mit Menschen aus „anderen Welten“ zu entwickeln.

In diesem Heft bieten wir eine Einführung, Materialien und Unterrichtsmodelle zur „Kinderliteratur aus dem Süden“. Der Schwerpunkt liegt also nicht auf der Literatur *über* die „3. Welt“, sondern auf Texten, die selbst von AutorInnen aus dem „Süden“ stammen.

In den einleitenden Beiträgen wird die literarische Begegnung mit dem Fremden von verschiedenen Seiten her diskutiert. HEIDI RÖSCH bietet eine systematische Einführung in die Konsequenzen der Globalisierung für die Kinder- und Jugendliteratur. Sie diskutiert die Interkulturalität, ethnische „Mehrfachadressiertheit" der KJL und fordert, die Kinderliteratur aus dem Süden *als Literatur* ernst zu nehmen. JUTTA KLEEDORFER zeichnet den Ablösungsprozess der europäischen KJL aus rassistischen Vorurteilen nach, und sie zeigt auch manche Inkonsequenz auf diesem Weg auf. GABRIELE GRUNT hinterfragt die Begriffswelt, mit der wir uns dem „Anderen" nähern: *Fremdheit, Kinderliteratur, Dritte Welt*. Die Beschäftigung mit der *Fremdheit* – anhand von Texten aus und über die „3. Welt" – steht auch bei KATHRIN WEXBERG im Mittelpunkt.

ide-Hefte zu verwandten Themen:

ide 1/88	Kinder- und Jugendliteratur
ide 1/92	Lateinamerika
ide 1/00	Schöpfungsmythen

JACOB SOVOESSI und EVA MASSINGUE stellen SchriftstellerInnen, ihre Texte und das literarische Leben in Afrika vor, Sovoessi aus der afrikanischen, Massingue aus der europäischen Perspektive. – Ein besonderes „Zuckerl" ist „Zanele", die Geschichte eines südafrikanischen Mädchens, die von einer Schulklasse aus Johannesburg speziell für die LeserInnen der *ide* verfasst wurde. Die Lehrerin KIM HARMS berichtet, wie diese Kollektiverzählung entstanden ist.

Die Unterrichtsmodelle von CHRISTIAN HOLZMANN, GERALD NITSCHE, BABÁTÓLÁ ALÓBA und EVA HOLZMANN bieten praktische Impulse für den Unterricht in verschiedenen Schulstufen, während MARTIN AUER Internet-Kontakte zu einer afrikanischen Jugendgruppe für den Unterricht anbietet. MICHAELA MONSCHEINS Bibliographie liefert Orientierungen für eine vertiefte Auseinandersetzung.

Die Beschäftigung mit (Kinder-)Literatur aus dem Süden dient dazu, dass das Bild unserer SchülerInnen vom Leben der Menschen in Asien, Afrika und Lateinamerika vielfältiger und facettenreicher wird, dass sie nicht nur deren Probleme, sondern auch ihre Würde, ihre Leistungen und ihre Lebensfreude kennen lernen. Und dass sie ihr eigenen Lebensstil infrage stellen. Wenn das gelingt, so ist viel erreicht, pädagogisch gesehen. Auf dem langen Weg zu einer gerechteren Welt-Gesellschaft ist das freilich nur ein winzig kleiner Schritt. Doch es ist wohl so, wie der Dichter Ahmadou Kourouma (Elfenbeinküste) sagt: „Ein kleiner Hügel führt dich zu einem großen."...

Werner Wintersteiner

Internationale Fachkonferenz
„Jugendsprachen – Spiegel der Zeit“
Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
31. Mai bis 2. Juni 2001

Die Fachkonferenz wird sich mit den engen Wechselbeziehungen zwischen Jugendsprachen und Standardsprachen und kulturgeschichtlichen Situationen in Deutschland und anderen Ländern beschäftigen. Die zeit- und kulturgeschichtliche Kontextuierung der Themenstellung verweist auf Aspekte der Sprachentwicklung und des Sprachwandels und somit auf grundsätzliche Fragestellungen der Sprachwissenschaft.

Anmeldeschluss: 15.01.2001
Anmeldung und weitere Informationen: DFG-Forschungsprojekt: „Jugendsprache und Standardsprache“
Projektleitung: Prof. Dr. Eva Neuland
Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal. Gebäude: S-10.19, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal. E-Mail: Fachkonferenz2001@jugendsprache.de
http://www.uni-wuppertal.de/FB4/germanistik/Homepage_Neuland/jugendsprache.htm

Jahr der Sprachen 2001
„Für viele Sprachen sensibel – Awareness in many languages – Tandem“
České Budějovice/Tschechische Republik
4. Juli bis 6. Juli 2001

In einer Zeit, wo Dutzende oder Hunderte von Sprachen in den Grosstädten nebeneinanderleben, wo die EU an die Grenze ihrer Übersetzungskapazitäten kommt, wird es zunehmend schwieriger, alle Sprachen von Grund auf zu lernen. Trotzdem sind Möglichkeiten zur Verständigung dringender als je, um vom Babylon zum Sprachparadies zu kommen.
Die Didaktik der rezeptiven Mehrsprachigkeit entwickelt die bei allen Menschen vorhandene Fähigkeit zur Kommunikation mit außersprachlichen Mitteln, Grundwortschatz, Internationalismen, und aus ihr lassen sich auch viele Lehren für den schulischen Sprachunterricht ziehen.

Weiter Informationen: Vzdělávací Centrum Gaudeo, Třebízského 1010, 37006 České Budějovice.
Tel./Fax: 038/741 00 11, 731 47 61
www.gaudeo.cz, E-Mail: congres@gaudeo.cz

XII. Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen „mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch“ Luzern/Schweiz 30. Juli bis 4. August 2001

Das Thema der Tagung weist über das Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache hinaus. Damit soll auf die neuen Herausforderungen eingegangen werden, denen sich Deutschlehrerinnen und -lehrer, Didaktiker und Forscherinnen stellen müssen, denn im Sprachunterricht wird zukünftig die Betonung der Sprachenvielfalt und die Förderung der Mehrsprachigkeit im Vordergrund stehen. Neben den fachlichen Konzepten sollen in Luzern auch neue sprachpolitische Initiativen und Empfehlungen vorgestellt und die Beziehungen zwischen Sprachpolitik und Unterricht kritisch betrachtet werden.

Anmeldung und weitere Informationen:
IDT-Tagungssekretariat
WBZ-CPS, Postfach
CH-6000 Luzern 7, Schweiz
Tel.: ++41/41/249 99 01
Fax: ++41/41/240 00 79
E-Mail: monika_claluna@idt-2001.ch
http.//www.idt-2001.ch

Wien war anders Zum GermanistInnenkongress 2000

Die Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (jaja, so heißt sie, die IVG) hat getagt, in Wien, vom 10. bis 16. September, an der Universität. Und ich kann sagen, ich war dabei. Aber was heißt das schon? Ich war, z.B., nicht am Eröffnungstag dabei und habe daher weder den Eröffnungsvortrag von Prof. Peter Wiesinger, dem Präsidenten der Vereinigung, noch den als glänzend gerühmten Vortrag von Prof. Werner Welzig, Präsident der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, gehört („Raumgenossenschaft“ war der aufhorchen lassende Titel), noch den ersten großen Plenarvortrag von Karlheinz Rossbacher („Kein Abgesang auf die gedruckte Lektüre“ war der Untertitel). Denn ich war zu dieser Zeit bei der „Gegen- und/oder Zusatzveranstaltung“ im Jüdischen Museum (initiiert und privat vorfinanziert von Christoph König, Klaus-Michael Bogdal und anderen), bei der es um die politische Verantwortung und um die Versäumnisse der Germanistik auf diesem Feld ging. War auch interessant: Sigurd P. Scheichl fand, daß die österreichische Nachkriegsgermanistik gute Dienste beim Aufbau eines österreichischen Nationalbewußtseins geleistet habe, andere waren skeptischer. Die Auslandsgermanisten waren – trotz Haider/Schüssel-Regierung – freundlich, deutsche Germanisten gaben den guten Rat, die österreichischen Kollegen sollten sich endlich (endlich!) mit der Kultur der Habsburgermonarchie befassen, die doch ein Modell für ein künftiges Europa… usw. usf.; Jacques LeRider (dem es offenbar weniger um sprachliche Subtilitäten ging) postulierte den „europäischen Literaturwissenschaftler“ (an Stelle des „Germanisten“), unterdessen hatten (am Haupt-Kongreß) längst Kolleginnen über die „‘Dekomposition’ des Türken in der deutschen Gegenwartsliteratur“ geredet (Manuela Günther), Clemens Ruthner sollte ein „neues Paradigma in der literatur- als kulturwissenschaftlichen Betrachtung der k.u.k Monarchie“ vorstellen („Postkolonialismus vs. Habsburgischer Mythos“), andere besprachen anderes. Es gab ja schließlich 24 Sektionen (die Siebzehner war geteilt in „Interkulturalität und

Alterität“ und in „Interdisziplinarität und Medialität“, das Angebot reichte von der Sprachgeschichtsforschung bis zum skandinavischen Norden. Wer zählt die Völker, nennt die Namen.

Aber so ist es immer beim IVG-Kongreß, und was er nicht unmittelbar brachte – an Bekanntschaften, alten, erneuerten und neuen, an Diskussionen, Ansichten und Beiträgen berühmter Männer und Frauen – wird man in einigen Jahren in 12 Bänden lesen können. Jetzt davon zu reden wäre überheblich.

Eines ist jetzt schon sicher: er ist nicht das geworden, was man sich im Jahr 1995 in Vancouver vorgestellt und erwartet hatte: die ganz große Sache, das ganz runde Jubiläum (50 Jahre IVG, 10. Kongreß, 2000 nach Christus). Seit der Regierungsbildung Anfang 2000 gab es organisatorische Querelen, Absagen, Proklamationen. Das hat den Veranstaltern die Sache nicht leicht gemacht.

„Gestern habe ich in Wien endgültig abgesagt“, schrieb mir im Mai eine Kollegin aus New York, „ – aus persönlichen Gründen. Ich bin die Tocher einer jüdischen Emigrantin. Wem es in meiner Familie nicht gelungen ist, sich rechtzeitig nach Palästina oder in die Schweiz abzusetzen....etc. Dass die Geschichte sich nicht wiederholt, wissen wir beide...aber psychisch ist die Abwesenheit für mich leichter zu verkraften als die Präsenz. Denn so ein Kongress ist doch allemal ein offizieller und von staatlicher Seite mitfinanzierter Akt.“ So haben es manche gesehen. Eine ganze Sektion, „Jiddistik“, kam nicht zustande. Andere kamen doch: Ruth Klüger etwa, aufmerksam, scharf und streitbar, sowohl im Jüdischen Museum wie am Kongreß. Wendelin Schmidt-Dengler, sozusagen Linksverbinder der Wiener Germanistik, geigte auf beiden Kirtagen, dem Kongreß schenkte er einen seiner schönsten Wutanfälle, eines Doderer-Forschers durchaus würdig. Anlaß: In der Debatte um die Frage: „Hat die Germanistik politische Verantwortung zu übernehmen?“ (mit der der Kongreß die Proteste einverleiben und intern behandeln wollte), stieg einer nicht von der Rechtschreibreform herunter: dort sei die eigentliche politische Verantwortung der Germanistik. So kann man es auch sehen. Ganz anders wollte man es jedenfalls nicht sehen: noch nach dem Kongreß gehen die Querelen weiter, im STANDARD (18.9.d.J.) wurde behauptet, der Kongreß habe eine Resolution betreffend die „Diskursformen der FPÖ“ (wie man sich nobel ausdrückte) verabschiedet, worauf der Alt-Präsident der IVG dementieren mußte: man habe keinesfalls eine solche Resolution verabschiedet, sondern, im Gegenteil, mit Zweidrittelmehrheit die Behandlung einer solchen Resolution abgelehnt. Also weder Resolutionen noch Sanktionen von der Germanistik. Der nächste Kongreß wird in Paris stattfinden, 2005, und wenn alles gut geht, wissen wir bis dahin, was das wissenschaftliche Gesamtergebnis des stattgefunden habenden war.

✍ *Hubert Lengauer ist Universitätsdozent für Neuere deutsche Literatur; Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 65-67, A–9020 Klagenfurt.*

JuLit Deutsch bei LISA

Seit November 1997 erscheinen bei www.lisa.or.at, der Website von sechs Schulbuchverlagen, wobei der oebv&hpt federführend ist, Rezensionen für Anglistinnen und Anglisten (lesenswerte Bücher für Lehrer/-innen, aber auch Schüler/-innen der Oberstufe unter NEWSLETTER; englischsprachige Jugendbücher unter YAN).

Seit März zahlt es sich nun auch für Deutschlehrer/-innen aus, die Website aufzusuchen, denn inzwischen sind hier auch 69 Rezensionen zu Jugendbüchern abgelegt, die bisher nur über das *GermanistInnenforum* der AG Germanistik Wien zugänglich waren (Hefte 2-16). Der Zugang ist ganz einfach: Sie wählen www.lisa.or.at, klicken sodann die Schalt-

fläche Bücher an. Auf der Startseite Bücher klicken Sie Buchbesprechungen an; dort haben Sie die Wahl zwischen JuLit DEUTSCH, YAN und NEWSLETTER.
Sofern Sie JuLit DEUTSCH anklicken, erhalten Sie nicht nur Zugang zum Archiv, sondern auch zu den aktuellen Empfehlungen. Zum Einstand war das etwa Susi Morgensterns »Baguette und Erdnussbutter«, im März waren das Ballingers »Der Höhlenmaler« und Guedjs »Das Theorem des Papageis«.
Wenn Sie die Schaltfläche *Suche* im Archiv anklicken, dann haben Sie die Möglichkeit, die gesamte Titelliste anzusehen, Sie können aber auch nach Autor/-in, Titel, Schlagwortsuche (eine Schlagwortliste ist aufrufbar), Volltext und Altersgruppe suchen. Monatlich werden weitere – vorwiegend aktuelle – Titel besprochen, vor allem aber werden solche Titel behandelt, die bereits von Schülerinnen und Schülern gelesen bzw. in irgendeiner Form im Unterricht erfolgreich eingesetzt wurden. Es würde mich freuen, wenn Sie aus dem vorhandenen Material brauchbare Tipps entnehmen können.
Wer gerne selbst etwas zu diesem Projekt, mit dem man sich im besten Fall Ruhm und Ehre erwerben kann, beitragen möchte, ist herzlich eingeladen, entsprechende Rezensionen (plus Umschlagbild als JPEG-File) an mich zu senden, ich leite die Unterlagen dann an LISA weiter.

Besonders erfreulich finde ich, dass mit JuLit DEUTSCH nun zumindest ein Teil des *GermanistInnenforums*, das bisher vorwiegend den Wiener Kolleginnen und Kollegen zugänglich war, auch international abrufbar ist.

ChristianHolzmann
(christian.holzmann@univie.ac.at)

Keine verpflichtende Deutsch-Matura am HTLs

Antwort von Frau BM Elisabeth Gehrer

Sehr geehrter Herr Dr. Wintersteiner!
Die Resolution, die Sie im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt sowie im Namen des Wissenschaftsbeirats der Zeitschrift „informationen zur deutschdidaktik“ übermittelt haben, erweckt durch die Bezeichnung „Protest gegen die Abschaffung von Deutsch als Maturafach“ den Eindruck, dass Deutsch als Prüfungsgebiet der Reife- und Diplomprüfung an höheren technischen Lehranstalten abgeschafft wurde. Im Gegensatz zu dieser irreführenden Behauptung sieht die seit dem Haupttermin dieses Jahres gültige neue Prüfungsordnung – ebenso wie die alte – eine schriftliche Klausurprüfung aus Deutsch vor. Neu ist, dass zwischen einer Deutsch-Klausur und einer Englisch-Klausur gewählt werden kann. Ich sehe in der Schaffung einer fremdsprachigen Alternative zur Deutsch-Klausur eine Bereicherung der Reife- und Diplomprüfung, weil nun z. B. eine Klausur aus Englisch mit einer mündlichen Teilprüfung aus Deutsch kombiniert werden kann. Darüber hinaus wird dem hohen Stellenwert der sprachlichen Bildung in der neuen Prüfungsordnung auch dadurch Rechnung getragen, dass – für alle verpflichtend – eine umfangreiche Präsentation im Rahmen der so genannten Schwerpunkteprüfung eingeführt wurde. Dabei wird sowohl besonders Wert auf die Gliederung des Vortrages und die Ausdrucksfähigkeit als auch auf den Einsatz von zeitgemäßen Medien gelegt.

Mit freundlichen Grüßen
Elisabeth Gehrer

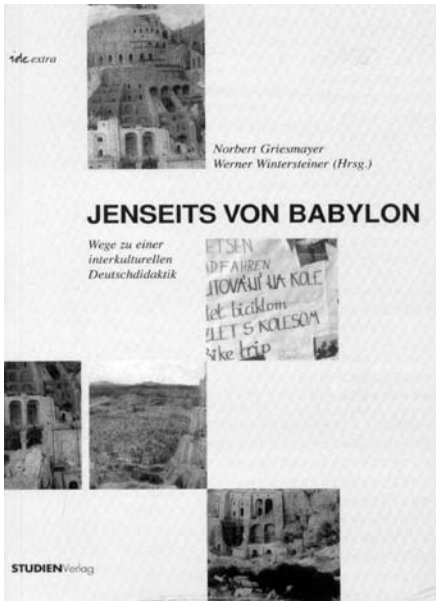
***

Mit obigem Schreiben hat Frau Bundesministerin Gehrer auf unser Protestschreiben (siehe ide 2/2000, S. 8) reagiert. Dieser Brief be-

stätigt unsere Differenzen. Denn im Gegensatz zur Frau Bundesministerin sind wir nicht in der Lage, in der „Schaffung einer fremdsprachigen Alternative zur Deutsch-Klausur eine Bereicherung der Reife- und Diplomprüfung“ zu erblicken. Nach unserem Verständnis des Wortes ist eine „Bereicherung“ – ein Ausdruck der Quantität – nur dann gegeben, wenn etwas zum Bestehenden dazukommt, nicht aber, wenn Neues gegen bisher Bestehendes getauscht wird. Und genau darum geht es: Die – sicher begrüßenswerte – Einführung der Fremdsprachen-Klausur geht zu Lasten der Deutsch-Klausur. Das wäre nur dann eine „Bereicherung“ – jetzt als Ausdruck der Qualität verstanden – wenn man der Meinung ist, dass die Deutsch-Klausur ohnehin nicht nötig ist. Und im Ministerium ist man offensichtlich der Auffassung, dass die Deutsch-Klausur *kein* notwendiger Bestandteil der Reifeprüfung ist. Genau das haben wir kritisiert, und leider müssen wir diese Kritik aufrecht erhalten.

Die Redaktion

Norbert Griesmayer/Werner Wintersteiner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck/Wien/München. Studien-Verlag 2000 (ide-extra; Bd. 7). ISBN 3-7065-1415-X, 159 Seiten, ÖS 268,–/DM 36,80/sfr 34,–.



Das von Norbert Griesmayer und Werner Wintersteiner herausgegebene Buch »Jenseits von Babylon« zeigt – bereits begangene und neue – *Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik* auf. Hinter dem Titel *Jenseits von Babylon* steckt das Programm, „die Vielzahl der Sprachen, Kulturen und Lebenserfahrungen nicht als Wirrsal [...], sondern als Reichtum“ (8) zu begreifen. Die „interkulturelle Kompetenz“ sehen die Herausgeber mit Recht als wesentliche „Aufgabe schulischer Bildung“ (9).

Im ersten Teil des Bandes kann ein „Streitgespräch“ zwischen Ingrid Gogolin und Hubert Ivo nachgelesen werden, das im September 1998 im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik in Siegen (auf das auch die anderen Beiträge des Bandes zum großen Teil zurückgehen) stattfand und in dem es, grob gesagt, um ‚mehrsprachige Bildung vs. muttersprachliche Bildung‘ geht. Ingrid Gogolin setzt den Akzent auf die faktischen Gegebenheiten der sprachlichen „Pluralität unserer Lebenswelten“, in denen die „Fiktion der klaren Grenzen zwischen den Sprachen“ (20) nicht mehr leicht aufrechtzuerhalten ist. Sie beobachtet eine „immer breiter werdenden Kluft zwischen dem Selbstverständnis vom ‘Normalfall Monolingualität’ und der gesellschaftlichen sprachlichen Praxis“ (20) der Mehrsprachigkeit und fordert, daß „*allgemeine sprachliche Bildung* dem Ziel der *Bildung zur Mehrsprachigkeit*

nachstreben und sich daher als *interkulturelle sprachliche Bildung* konstituieren“ (13) sollte. Im Unterschied dazu ist Hubert Ivo der Meinung, daß „die einschlägigen bildungspolitischen ad-hoc-Entscheidungen in aller ihrer Vorläufigkeit und bei all dem, was sie schulisch unbefriedigend macht, ziemlich genau der objektiven politischen Situation und dem politischen Bewußtsein in der BRD entsprechen“ (29). Ivo rekurriert auf Bachtins Konzept der Mehrsprachigkeit und Mehrstimmigkeit, um unter gleichzeitiger Berufung auf Humboldts Sprachreflexionen die Einzelsprachen als „Stimmen“ neben gleichberechtigten anderen „Stimmen“ zu definieren. Sprachliche Bildung wäre dann die „Bildung *einer* ‘Stimme’, deren Besonderheit jedoch nur im „*Zusammen*“ mit anderen „Stimmen“ deutlich werde (25–26). Ivo zitiert einerseits Kants Vorstellung vom „Indifferentismus“ als der „‘Mutter des Chaos und der Nacht’“ (29) und knüpft andererseits an Hannah Arendts Begriff des Denkens „ohne Geländer“ (27) an, um festzustellen, daß „Pluralität nach dem Ende traditionsgeleiteter Orientierung“ das „zentrale Problem“ (29) sei.

Im zweiten Teil des Bandes geht es um verschiedene „Konzepte für den Deutschunterricht“. Heidi Rösch stellt Ansätze der interkulturellen Pädagogik, des Deutschen als Zweitsprache, der schulischen Förderung der Minderheitensprachen, des Lernens in mehrsprachigen Situationen und der interkulturellen Sprach- und Literaturdidaktik vor. In der Deutschdidaktik ergebe sich langsam ein „Perspektivwechsel auf interkulturelle Interdependenzen“ (46), und zwar „nicht nur durch die Öffnung gegenüber anderen Sprachen und Literaturen, sondern auch durch den (dominanz-) kritischen Blick in die deutsche Sprache und Literatur und die Wahrnehmung von Migrations- und Globalisierungsprozessen in der Literatur und Sprache“ (46). Werner Wintersteiners Beitrag beinhaltet die avancierteste Position des Bandes. Die Vorstellung von der Existenz klarer Trennungslinien zwischen den Kulturen und von der Möglichkeit, das ‘Eigene’ eindeutig vom ‘Fremden’ unterscheiden zu können – die leider in einigen Beiträgen des Bandes mitschwingt –, hat Wintersteiner definitiv ad acta gelegt. Indem er dem verfälschenden Konzept einer „fixen nationalen Identität“ (53) „multiple Identitäten“ (52) gegenüberstellt, kommt er zu der Schlußfolgerung, daß „es in der Deutschdidaktik heute um die Aufgabe“ gehe, „das national ‘Eigene’ zu dekonstruieren und die Vielfalt der Einflüsse nicht nur historisch nachzuweisen, sondern auch als typisch für *Kultur* selbst, als *das Merkmal* von kultureller und literarischer Entwicklung darzustellen“ (54–55).

Die dritte Sektion des Bandes stellt mit fünf Beiträgen „Deutschsprachige und internationale Erfahrungen“ mit „Mehrsprachigkeit in der Schule“ vor. Rudolf de Cillia bezieht sich auf die Situation in Österreich und diagnostiziert dort „einen deutlichen Widerspruch zwischen relativ hochgestellten Erwartungen und Anforderung an den muttersprachlichen Unterricht bzw. DaZ-Unterricht auf der einen Seite und der Möglichkeit zur tatsächlichen Umsetzung auf der anderen Seite“ (77). Trotz positiver Tendenzen bleibe „der Lehrplanentwurf insgesamt einem monolingualen Verständnis der österreichischen Schule verhaftet“ und gehe „von der stillschweigenden Voraussetzung“ aus, „die Schule sei prinzipiell eine deutschsprachige Schule“ (82). In österreichischen Schulklassen finde daher „vorwiegend ein monolingual ausgerichteter Unterricht“ statt; der „Unterricht in den Muttersprachen der Kinder neuer Minderheiten“ würde „an den Rand gedrängt“ (85). Gesa Siebert-Ott unterscheidet den „Elitebilingualismus“ von der „Konfliktzweisprachigkeit“. Das „Modell Europa“ verstehe „sprachliche und kulturelle Vielfalt“ als wesentlichen „Bestandteil der europäischen Identität“, während das „Modell Babylon“, davon ausgehe, daß die „meisten Menschen“ sich „durch sprachliche und kulturelle Diversität verunsichert oder gar bedroht“ (98) fühlen. Nach Meinung der Autorin sind jedoch „*Begegnungsorientierung* und

Konfliktorientierung“ keine „einander ausschließenden Zielsetzungen interkultureller Erziehung“ (103). Annemarie Saxalber Tetter zeigt Modelle schulischer Sprachvermittlung in der Schule mit deutscher Unterrichtssprache in Südtirol auf. Die Autorin sieht die „Hauptarbeit“ der „zukünftigen Deutschlehrer“ in der „Erziehung hin zu mehr Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtsein“. Wichtig sei dabei auch „eine Toleranzhaltung gegenüber effizienten Formen der Verständigung, die aus Sprachkontakt entstehen“ (121–122). Claudio Nodari und Denise Da Rin sehen das „Gesamtsprachenkonzept als Chance für eine neue Sprachdidaktik in der Schweiz“. In der Schweiz, die „offiziell vier Landessprachen anerkennt und für die minorisierten Landessprachen keine Mühe spart“ (127), träfe man dennoch auf eine mehrheitlich „monokulturelle bzw. monolinguale Haltung“ (129). Sjaak Kroon und Ton Vallen beziehen sich auf die Niederlande und skizzieren die dortigen wichtigsten „bildungspolitischen Reaktionen“ auf die durch „Immigration verursachten sprachlichen Veränderungen im Unterricht“. Die Autoren informieren über „den *Erstprachenunterricht* (im Sinne von Fachunterricht in ethnischen Minderheitensprachen“), den „*Zweitsprachenunterricht*“ und den „Bereich des *interkulturellen Unterrichts*“. Während in den Niederlanden „auf Makroebene“ Initiativen, Projekte und „sehr viele, manchmal ausgezeichnete Lehrmittel und andere Hilfsmittel entwickelt worden“ seien, würden „manche Lehrer auf dem Mikroniveau“ immer noch „den Herausforderungen der mehrsprachigen Klasse kaum gerecht“ (147).

Die Schulen aller europäischer Länder werden immer mehr von Schülern besucht, deren Erstsprache nicht identisch ist mit der lokalen Amts- und Schulsprache. Das Buch *Jenseits von Babylon* trägt ohne falsche Larmoyanz diesem Phänomen Rechnung und empfiehlt sich mit seinen theoretisch orientierten Beiträgen, den informativen Überblicksartikeln und mit differenzierten Einzeluntersuchungen jedem, der sprach- und literaturdidaktische Fragen im Kontext einer Kultur der Mehrsprachigkeit reflektiert oder der in der Unterrichtspraxis mit ihnen konfrontiert ist.

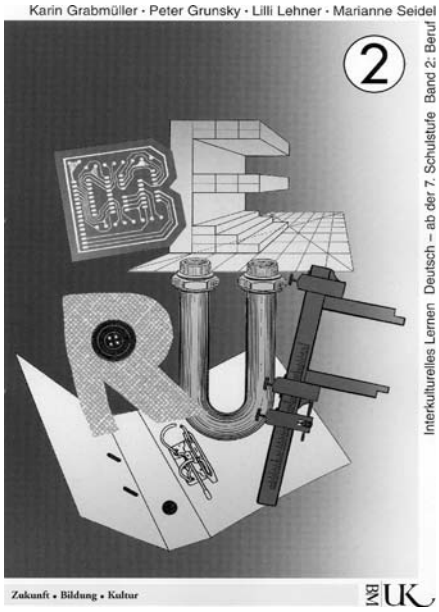
✍ *Immacolata Amodeo, Universität Bayreuth, Universitätsstr. 30, D–95447 Bayreuth.*

Kultur des Friedens

EPU, in Zusammenarbeit mit den UNESCO-Kommission Deutschlands und Österreichs (Hrsg.): Erziehung für eine Kultur des Friedens. Stadtschlaining, 2000. A–7461 Stadtschlaining, Burg. http.//www.aspr.ac.at/ ISSN 1027-1430. ÖS 70,–.

Diese Broschüre dokumentiert ein Seminar zur Friedenserziehung mit LehrerInnen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich 1999 – zum Auftakt des Jahres der „Kultur des Fridens“. Thema ist die Frage, wie eine „Kultur des Friedens“ im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen gefördert werden kann. Die Schwerpunkte „Schulkultur“, „Lernkultur“ und „Streitkultur“ werden in einführenden Referaten vorgestellt. Berichte aus der Arbeit der UNESCO-Schulen sowie kurze Berichte aus der Unterrichtspraxis („Markt der Möglichkeiten“) bieten interessante Anregungen für die Arbeit in der Klasse.

Eine Serie vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegeheiten, Abg. V/B/5, Wien 1999. Karin Grabmüller, Peter Grunsky. Lilli Lehner, Marianne Seidel (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Deutsch – ab der 7. Schulstufe. Band I: Abenteuer. Band II: Beruf. Band III: Jugend.



Die kürzlich erschienen drei neuen Bände der Reihe „Interkulturelles Lernen Deutsch“ zeichnen sich durch einige Besonderheiten aus:

* Sie wollen nicht nur auf die spezielle Situation von Klassen mit vielen Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch eingehen, sondern für alle Klassen Anregungen bieten.
* Es gibt keine fertigen Unterrichtsrezepte, sondern Impulse und Anstöße, kombiniert mit Materialien, die sich unterschiedlich kombinieren lassen.
* Sie gehen auf die Lehrplananforderungen (der 7. und 8. Schulstufe) ein und bieten Zusatzmaterial
* Ein sich durchziehender Schwerpunkt ist das Thema „Medien“

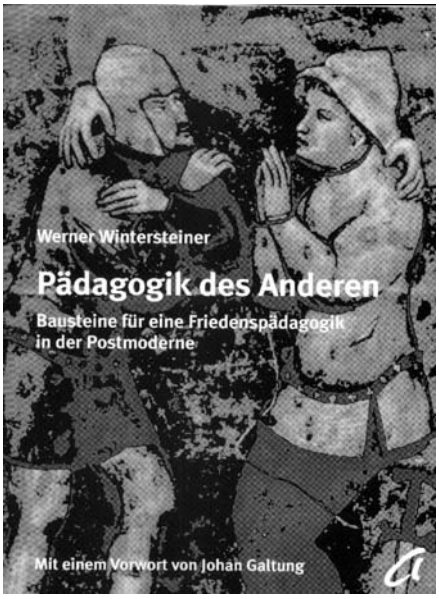
Literatur der Welt im Unterricht. Lesen ohne Grenzen. Hrsg.: Initiative Minderheiten, Klostergasse 6, 6020 Innsbruck. http.//www.minorities.at

In dieser Handreichung werden die Ergebnisse einer Fachkonferenz zum Thema „Literatur der Welt im Unterricht“ vorgestellt: Interkulturelle Literaturdidaktik, Darstellung von Menschen aus dem Süden in der KJL sowie die Veränderungen der KJL zum Thema „3. Welt“ bilden die Schwerpunkte. Die Konferenz bildet den Abschluss eines EU-Projekts, in dessen Rahmen KJL aus und über den Süden für den Unterricht aufgearbeitet wurde. (Siehe auch die Bibliographie in diesem ide-Heft).

***

Wieder lieferbar!

Werner Wintersteiner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. 2. Auflage: agenda, 2000. ISBN 3-89688-040-3. 400 Seiten. ÖS 364,–/DM 49,80/sfr 46,–.



Weindes Engel Jakob Dekan

Mit meiner Titelwahl wollte ich diesmal auf den Unterschied zwischen Mensch und Maschine aufmerksam machen: Während „Weindes Engel“ trotz gewisser himmlischer Assoziationen etwas sehr Menschliches ist, nämlich ein Übersetzungsfehler auf einer französischen Ansichtskarte, ist „Jakob Dekan“ das traurige Ergebnis der heute grassierenden Computer-Übersetzung. Während wir den weinenden Engel aus seiner missglückten Form aber jederzeit lösen können, bietet uns Jakob Dekan wesentlich mehr Schwierigkeiten. Erst ein genaueres Kontextstudium erlaubt uns zu erkennen, dass es sich dabei um den elektronisch deformierten – James Dean handelt ...

Während ich also beinahe schon geneigt bin, die Vorzüge menschlicher Fehler gegenüber der un-menschlichen Mechanik von Speichermaschinen zu preisen, fällt mein Blick auf einen Prospekt, den man im Dom in Pistoia an Touristen verteilt. Anfangs findet man die üblichen kleinen Mängel, die das Verständnis nicht wirklich beeinträchtigen und eher amüsieren als verärgern: „Das Gebaüde im reinen gotischen Still, ist ein Ottagon, von einer Pyramide gekrönt, in deren Gietel sich, im Zentrum einer Galerie aus Eisenstäben, ein schmales Lampengehäuse befindet.“

Doch dies ist erst der Auftakt, auf den eine deutliche Steigerung folgt: „Die Innenwäsind bereits Verputz verdeckt. Auf drei der acht Seiten offenen sich grosszügige Portale. Das Fauptportal, welches zum Domplatz führt, wird von einem vorspinenden, vollstanding ehralten geblicbenem Bogen umrahmt. Ein dreieckiiiger Biebellll, der ein bogenformiges Fenster birgt, Aüberragtdiesen.“

Wie man sieht, schmiegt sich die Beschreibung des in den letzten Jahrzehnten zunehmend verfallenen Baptisteriums durch den zunehmenden Textverfall der Realität an – eigentlich ein schönes Beispiel für eine Ästhetik der Analogie zwischen Signifikant und Signifikat. Doch während es über das Baptisterium abschließend ziemlich korrekt heißt: „Die derzeitigen Restaurierungsarbeiten haben die Wiedereröffnung und eine vollständige künstlerische Aufwertung gestattet“, kann man das vom übersetzten Text leider nicht behaupten.

Ich habe dieses Beispiel nicht erzählt, um mich über das Fremdsprachenniveau im Ausland lustig zu machen. Wir haben Grund genug, vor der eigenen Tür zu kehren. Wir brauchen bloß an die englischen Durchsagen in den Zügen der Bundesbahnen denken, ganz zu schweigen vom permanenten „Tarvisio Zentrale“ (statt Centrale) bei den Ansagen am Bahnhof Villach. Und es ist auch beschämend, dass etwa das Land Kärnten bis heute nicht in der Lage ist, auf seinen Wahlverordnungen die Namen der slowenischen KandidatInnen korrekt zu schreiben (wie bei der letzten Landtagswahl).

Das kommende Jahr, 2001, ist das „Europäische Jahr der Sprachen“. Wie es in einem EU Dokument heißt, geht es darum, „zur Mehrsprachigkeit zu ermutigen“, „Sprachenlernen der Öffentlichkeit als Schlüssel vorzustellen für persönliche und berufliche Entwicklung, interkulturelle Verständigung und für die volle Inanspruchnahme der Bürgerrechte der Europäischen Union sowie für die Förderung der Wirtschaft“. (Ich habe diese schönen Prinzipien übrigens aus dem Englischen übersetzt. Auf Deutsch sind sie mir nicht vorgelegen.) Eben. An unseren Worten sollt ihr uns erkennen!

Werner Wintersteiner

Pädagogik

Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Leske + Budrich, 2000. ISBN 3-8100-2257-8. 457 Seiten. ÖS 496,–/ DM 68,–/sfr 62,–.

Dieser Band, der die Ergebnisse des Forschungsprojekts FABER aufbereitet, beschäftigt sich mit den Konsequenzen, die sich aus der Migration und Migrationsforschung für Schule, Gesellschaft, aber auch für die Wissenschaft selbst ergeben. Die Themen: Was bietet die Migrationsforschung zur Weiterentwicklung der mit ihr befassten Disziplinen? Wie verändern sich die Lebenslagen durch Migration? Interessant z. B. der Beitrag über die Verwendung des Türkischen in gemischethnischen Gruppen von Jugendlichen. Bildungswesen: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule“ oder „Machtverhältnisse und pädagogische Kultur“ (Vergleich des Unterrichts in den Herkunftssprachen in verschiedenen europäischen Ländern). Einziger Mangel: Der Kulturbegriff, der im abschließenden Kapitel über Globalisierung und Kultur verwendet wird, ignoriert leider zentrale Forschungsergebnisse (Erdheim, Galtung ...).

Rechtschreiben

Karl-Dieter Bünting/ Wolfgang Eickler/Urike Pospiech: Handbuch der deutschen Rechtschreibung. Regeln, Übungen, Tipps. Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN 3-589-21350-7. 160 Seiten. ÖS 218,–/ DM29,90/sfr 27,90.

Das Handbuch ist für Lehrkräfte in der Sekundarstufe gedacht. Es expliziert nicht nur die (neuen) Regeln der Rechtschreibung, sondern enthält auch Tipps und Eselsbrücken zum leichteren Einprägen. Ferner werden 15 Arbeits- und Übungsformen für den Rechtschreibunterricht vorgestellt und diskutiert. Die CD-ROM bietet neben dem amtlichen Regelwerk eine Fülle von Arbeitsblättern und Kopievorlagen für den schulischen Einsatz für den Eigenbedarf. Interaktive Übungen erleichtern das Umstellen auf die neue Rechtschreibung.

KJL

Hans-Heino Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Fink, 2000. ISBN 3-7705-3483-2. 320 Seiten. ÖS 277,–/ DM 38,–/sfr 35,–.

In unserer hochentwickelten Gesellschaft hat sich auch die Kinder- und Jugendliteratur zu einem komplexen, auf den ersten Blick kaum entwirrbaren kulturellen Handlungs- und Symbolsystem entwickelt, das nach einer angemessenen Einführung verlangt. Im Unterschied zu vielen Darstellungen, die sich auf einen Aspekt konzentrieren und diesen für das ganz nehmen, geht es in Ewers Buch um eine größtmögliche Weite des Blicks und um ei-

nen der Gegenstand entsprechenden Differenzierungsgrad. Durch schrittweises Vorgehen, stufenweise Entwicklung der Kategorien, exakte Definition der Fachtermini und nicht zuletzt auch durch Schaubilder und einschlägige Illustrationen führt das Buch Anfänger behutsam in die Materie ein. Fortgeschrittene erhalten einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand und werden zu eigenen Fragestellungen angeregt.

Schreiben

Swantje Weinhold: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Fillibach Verlag, 2000. ISBN 3-931240-11-8. 304 Seiten. ÖS 350,–/ DM 46,–/sfr 46,–.

Texte von Kindern aus Klasse 1 bieten überraschende Einblicke in die Vorgänge der – Textherstellung. Es zeigen sich vielfältige Formen der Auseinandersetzung mit den medialen und kommunikativen Widerspenstigkeiten des Schreibens. Gleichzeitig auch die Chancen und Hilfestellungen einer anspruchsvollen Schreibaufgabe. In diesem Buch werden 296 Texte aus der Perspektive von Schreibanfängern untersucht und eigenaktive Umgangsformen mit Schriftlichkeit und Schreiben aufgedeckt. Eine umfangreiche Sammlung von Schülerarbeiten in Faksimile (Text und Bilder zu Figuren wie Arielle, Super-Mario, Pippi Langstrumpf und Batman) ergänzt den Band. Sie eignet sich für weitere didaktische Forschung und Arbeit.

Literatur – Unterricht

Hartmut Melenk/Klaus Bushoff (Hrsg.): 1848 – Literatur, Kunst und Freiheit im europäischen Rahmen. Fillibach Verlag, 1998. ISBN 3-931240-09-6. 217 Seiten. ÖS 200,–/ DM 29,–/sfr 29,–.

Das Revolutionsjahr 1848 im Spiegel der deutschen, französischen, spanischen und englischen Literatur ist Thema dieses Sammelbandes. Dies ermöglicht vor allem, die deutsch-französische Situation in Geschichte und Literatur zu vergleichen. Eingeleitet wird der Band durch einen Aufsatz über die Präsenz des 19. Jahrhunderts im allgemeinen Bewusstsein der Gegenwart. Ein Buch, das sich gut als Hintergrund für fächerübergreifende Projekte eignet.

Heidi Rösch

Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik

Das neuzeitliche Verständnis von Kinder- und Jugendliteratur (KJL), das sich in der Epoche der Aufklärung herausgebildet hat und in der Romantik, im Biedermeier und schließlich im 20. Jahrhundert ganz verschiedenen sich entwickelnden Kindheitsbildern gefolgt ist, dominiert zwar in Europa, kann aber keine globale Gültigkeit beanspruchen. Außerhalb Europas stellt KJL eine andere, weniger klar umrissene Literaturgattung dar als in Europa. Nach wie vor ist die Forschung zu außereuropäischer Kinderliteratur schwierig und folgt deutlich anderen Vorgaben als die zur Kinderliteratur aus Europa: Es findet häufig noch keine nationale oder sprachliche Zuordnung der ausgewählten Texte und ihrer Autoren statt, sondern lediglich eine kontinentale, was eine unzulässige Einheitlichkeit dieser Kontinente und ihrer Länder suggeriert. Gründe dafür sind neben mangelnder Sensibilität unzureichendes Wissen über die verschiedenen außereuropäischen Literaturen, Kulturen und Sprachen. Dennoch erreichen uns in Europa immer mehr Texte auch aus dem Süden, die im europäischen Sinne KJL sind, womit eine Literatur gemeint ist, die (als intentionale oder nicht-intentionale KJL mehr oder weniger ausschließlich) für Kinder bzw. Jugendliche produziert ist, von diesen Gruppen (aber durchaus auch von Erwachsenen) rezipiert wird und – was mir als bedeutendstes Kriterium erscheint – aus deren Perspektive auf die Welt blickt. Hinzu kommt, dass KJL als Teil der Literatur schlechthin, länger als Erwachsenenliteratur an traditionellen Erzählformen festhält, aber durchaus auch neue, dem Medienzeitalter entsprechende Formen entwickelt. Sie leistet einen zentralen Beitrag zum Literaturerwerb vor allem auch bereits kleiner Kinder. Im Folgenden wird gezeigt, dass und wie KJL im globalen Diskurs diese Kriterien erfüllt.

KJL ist Literatur – Weltliteratur?

Der Internationalisierungs- und Globalisierungsprozess schreitet fort und hat längst auch den Literaturmarkt erreicht. Gerade die aktuelle KJL zeichnet sich durch einen hohen Grad an internationaler Verbreitung aus, wobei allerdings die Dominanz der aus Europa stammenden und/oder in Englisch verfasster KJL (aus den USA, Großbritannien und Afrika, seltener auch Australien) unübersehbar und es an der Zeit ist, die zugrunde liegenden Entstehungs- und Verbreitungsmechanismen ernsthaft zu reflektieren. Auch wenn es mir nicht um die Konzeption einer Art Welt-KJL (analog zum Konzept der Weltliteratur bezogen auf Erwachsenenliteratur) geht, möchte ich auf die aktuelle Debatte um diesen Begriff verweisen: Sie kritisiert an dem Goethe zugeschriebenen Qualitätskriterium seinen unreflektierten Eurozentrismus und distanziert sich von dem Quantitätskriterium, weil dies kommerzielle Erfolge von international verbreiteter Literatur in den Vordergrund stellt, ohne den dahinter stehenden Literaturimperialismus zu erkennen. An die Stelle einer funktionalen Bestimmung tritt nach Kerst Walstra (1995, S. 206) die Vorstellung einer Literatur,

> die ihrem Ursprung nach nicht mehr an einen Ort gebunden ist, die zwischen den Kulturen wandelt und deshalb wirklich welthaltig ist. Welterfahrung ersetzt heute das Wort vom Allgemein-Menschlichen und lässt den Leser nicht nur am Universellen der menschlichen Existenz teilhaben, sondern auch an globalen Ereignissen.

Diesen Kriterien entspricht eine Vielzahl von kinder- und jugendliterarischen Texten aus verschiedenen Teilen dieser Welt. Gerade in der aktuell entstehenden, international verbreiteten KJL sind ‘Produktions- und Rezeptionsorte’ von Texten fließend zu denken, denn es gibt Texte, die in Afrika entstanden, aber von Europäern oder aus der Perspektive von Europäern oder im Blick auf Europäer geschrieben sind wie die »Sombo«-Erzählungen von Nasrin Siege. Auch deutsche Kinderbuchautoren wandern nicht mehr nur fiktional wie Karl May, der die Orte seiner Romane nie besucht hat, sondern erleben sie wie Gudrun Pausewang Lateinamerika oder Klaus Kordon Indien. Auch und gerade außereuropäische Autoren wie Meja Mwangi aus Kenia, Simi Bedford aus Nigeria, aber auch der in Deutschland lebende Rafik Schami aus Syrien zeichnen sich durch Migrationsbiografien aus, die – wenn auch nicht immer explizit – in ihrer Literatur zum Ausdruck kommen. Viele der in deutscher Sprache verfügbaren außereuropäischen Texte sind von Autoren mit Migrationserfahrungen verfasst, sodass eine herkunftskulturelle Standortbestimmung schwierig und in vielen Fällen auch gegen die Intention des interkulturell produzierten Textes gerichtet wäre. Letztendlich entscheidet der Text über seine ‘Welthaltigkeit’; Autorenbiografie und Produktionsort liefern nur einen ersten Zugang und ggf. Hintergrundinformationen.

Interkulturalität[1] nicht Authentizität als literaturdidaktische Kategorie

Ähnliches gilt für den Ort der Rezeption. Er sagt nur wenig über das Vorwissen, die kulturelle Orientierung und sprachliche Kompetenz der Rezipienten aus. Auch unter den Rezipienten gibt es viele mit eigenen, familiären oder kollektiven Migrationserfahrungen. Den Deutschunterricht an deutschen Schulen besuchen multiethnische Gruppen, wodurch von multiplen Erfahrungen mit und Beziehungen zu den Herkunftsregionen der Texte, eventuell auch zu den in den Texten formulierten kulturellen oder religiösen Orientierungen auszugehen ist. Insofern ist für mich die Perspektive des Textes, sein Produktions- und Rezeptionskontext sehr viel entscheidender als ein letztlich statisch und monokulturell gedachter Standort der Textproduktion und der Textrezeption.

– Im Blick auf Text und Autor ist zu fragen, wer über welche Kultur/en schreibt, wie er oder sie das tut, aus welcher Perspektive, mit welchem Ziel und für wen.
– Im Blick auf die Rezipienten ist zu fragen, welche Bilder und Vorstellungen sie dem Text entnehmen, wie diese im Text erzählerisch verankert sind, welchen Leserollen sie folgen und ob sie die im Text verankerten auch ausschöpfen.
– Bezogen auf Gruppen sind diese Fragen unter Berücksichtigung von individuellen, geschlechtsspezifischen, ethnischen und literaturerwerbsspezifischen Unterschieden zu differenzieren, wobei ein reflektierter Umgang mit der Gefahr einer Festlegung (besonders einer Kulturalisierung) der Rezipierenden gesichert sein muss.

Eine Grundvoraussetzung für den Unterricht von globaler KJL ist die banale Erkenntnis, dass es sich dabei um Literatur (und nicht etwa um Sachtexte) handelt. Leider ist diese Feststellung nicht redundant; denn ein systematischer Blick in die aktuellen Unterrichtsmodelle zu außereuropäischer Literatur (vgl. Rösch 2000b) zeigt, wie unterschiedlich Texte aus Australien, Afrika, Lateinamerika und Asien gelesen und didaktisiert werden. Bei Texten aus Regionen, die europäischen Rezipienten nicht nur geografisch, sondern auch kulturell, politisch, wirtschaftlich und/oder sprachlich fern erscheinen, dominiert eine auf Authentizität fixierte Leseweise, die einerseits Gefahr läuft, den interkulturellen Gehalt des Textes auszublenden und ihn auf die Funktion eines Kulturdokuments zu reduzieren. Andererseits kommt darin eine Ungleichbehandlung von Literatur zum Ausdruck, die – so möchte ich zugespitzt formulieren – der Literatur aus als unterentwickelt geltenden Ländern die poetische Dimension abspricht und die Anwendung einer an Dekonstruktion orien-

Zu den im Text genannten Werken finden sich ausführliche Text- und Rezeptionsanalysen sowie Unterrichtsmodelle für verschiedene Altersgruppen in meinen Monografien:
Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz –
Anti-/Rassismus in der KJL und ihrer Didaktik
Entschlüsselungsversuche –
KJL und ihre Didaktik im globalen Diskurs
(Schneider Verlag Hohengehren, 2000)

tierten interkulturellen Lesart bezogen auf außereuropäische KJL (noch) verhindert. Ich plädiere stattdessen für eine Gleichbehandlung von Texten aus allen Teilen der Welt, d. h. für Entschlüsselungsversuche im Umgang mit den Texten und auch mit ihrer Rezeption. Nur so wird deutlich, dass Texte z. B. aus Afrika mehr zu leisten in der Lage sind als authentisch über das Leben dort zu berichten: Statt einer auf Afrika beschränkten Authentizität transportieren sie eine für den globalen Diskurs relevante Interkulturalität, die sie für den interkulturellen Literaturunterricht in Europa zu einem geeigneten Lehr-Lerngegenstand werden lässt.

Ethnische Mehrfachadressiertheit

Die Unterscheidung zwischen intentionaler und nicht-intentionaler KJL macht deutlich, dass es – wie am Beispiel von »Robinson Crusoe« immer wieder belegt wird – auch eine Frage der Zeit sein kann, wann Erwachsenenliteratur zu Jugend- oder Kinderliteratur wird. Auch »Pippi Langstrumpf«, »Jim Knopf« und anderen Kinderbuchklassiker finden im Laufe der Jahre immer jüngere Rezipienten. Außerdem gilt KJL mittlerweile als mehrfach adressiert gilt, d.h., dass nicht nur Kinder bzw. Jugendliche, sondern auch Erwachsene als im Text verankerte Mitleser betrachtet werden (vgl. Grenz 1990). Nicht zuletzt deshalb verliert der Adressatenbezug als eigenständiges Definitionskriterium auch in Europa an Bedeutung und KJL lässt sich als Literatur definieren, die (mehr oder weniger ausschließlich) für Kinder und Jugendliche produziert ist.

Bezogen auf die hier zu untersuchende Kinderliteratur ist allerdings entscheidender, dass es in der interkulturellen KJL neben dieser generationsspezifischen auch eine ethnische Mehrfachadressiertheit gibt. Gemeint ist damit nicht nur eine multiethnische oder multikulturelle Figurenkonstellation, die im Handlungsverlauf neben-, mit- oder auch gegeneinander interagiert, sondern die Konstruktion von mindestens zwei ethnisch definierten Leserollen, die unterschiedliche Lesergruppen gleichermaßen und doch in unterschiedlicher Weise ansprechen: Meja Mwangi nutzt in »Kariuki und sein weißer Freund« dieses Verfahren, indem er zunächst zwei ethnisch definierte Figuren konzipiert: Kariuki ist schwarz, der Sohn eines Bediensteten des weißen Großgrundbesitzers und Bruder eines Widerstandkämpfers, der am Ende umgebracht wird. Nigel, sein weißer Freund, ist der Enkel des Großgrundbesitzers und auf Besuch, d. h. er weiß wenig von den Verhältnissen in Kenia und wendet sich Kariuki weitgehend unbedarft und auf der Suche nach Ferienabenteuern als Gleichaltriger zu. Maja Mwengi zeigt ihre jeweilige Kultur (im Sinne von unterschiedlichen Erfahrungen, Vorstelllungen, Denkstrukturen und Handlungspraktiken) auf und umreißt die Möglichkeiten und Grenzen einer kulturübergreifenden, zwischenmenschlichen Freundschaft vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und historischen Entwicklungen.

Perspektivenwechsel in der Besetzung der Leserollen

Ethnische Mehrfachadressiertheit ist kein spezifisches Merkmal der KJL, sondern findet sich auch in anderen außereuropäischen und in einigen Texten der deutschsprachigen Migrationsliteratur (für Erwachsene). Sie kennzeichnet jede Art von Literatur als interkulturelle Literatur. Sie ist nicht in allen Texten gleichermaßen deutlich ausgeprägt und wird nicht nur von Rezipienten, sondern auch von der Literaturdidaktik häufig ignoriert. Hier dominiert immer noch der Versuch, bei europäischen Lesern Verständnis und Mitgefühl für Kolonisierte, Unterdrückte und Diskriminierte zu entwickeln, anstatt Einblikke in die Rolle ihrer eigenen ethnischen Gruppe zu unterstützen.

Für Leser in Deutschland oder einem anderen europäischen Land halte ich einen empathischen Zugang für unzureichend und an vielen Stellen auch für kontraproduktiv, selbst wenn er eine kulturelle Selbstreflexion einschließt. Denn ein empathischer Zugang suggeriert, Weiße könnten sich in die Lage von Schwarzen versetzen. Stattdessen bieten ihnen die Texte ausreichend Möglichkeiten, sich mit ihrer Rolle als Weiße auseinander zu setzen. Diese Leserolle zu besetzen halte ich bezogen auf die Texte und den Prozess des interkulturellen Lernens für sehr viel ergiebiger und für schwieriger, denn er verhindert eine universalistische Sicht und zwingt die Weißen sich mit ihrer historischen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rolle auseinander zu setzen. Gefordert ist kein Mitleiden, sondern eine Reflexion von historischen, politischen usw. Entwicklungen. Insofern meine ich , dass europäische Schüler bei der Bearbeitung von »Kariuki und sein weißer Freund« die Aufgabe haben, die Leerstelle, die Meja Mwangi bezogen auf Nigels Möglichkeiten des Eingreifens, Mitgestaltens und Veränderns lässt, zu füllen. An die Stelle der Frage, was hättest du an Kariukis Stelle getan, gedacht, gefühlt etc., die in Unterrichtsmodellen zu Literatur aus oder über Afrika weit verbreitet ist, muss m.E. die Frage treten: Was hättest du an Nigels Stelle getan, gedacht, gefühlt etc.?

Im Text, der in englischer Sprache verfasst ist, kommt auch Swahili vor. Allerdings sprechen nicht die Kenianer diese Sprache, sondern der britische Großgrundbesitzer, der diese Sprache nicht nur unzureichend und verfälschend, sondern als Instrument der Gängelung und Unterdrückung der Kenianer missbraucht. Ein mehrfacher Perspektivenwechsel von der afrikanischen zur europäischen Leserolle gibt Einblick in diesen Mechanismus, wobei die afrikanische Seite nicht in eine Opferrolle gedrängt wird, sondern Aufklärung leistet, und die europäische Leserrolle eine kulturelle Selbstreflexion vorsieht.

Eine solche explizit europäische Leserolle lässt sich auch an Texte anlegen, in denen eine ethnische Mehrfachadressiertheit kaum oder gar nicht ausgeprägt ist, wie in den Indienromanen Klaus Kordons oder dem Spielfilm »Salaam Bombay« von Mira Nair. Indem unterschiedliche Leserollen an die Rezeptionsvorlage angelegt werden, kann ethnische Mehrfachadressiertheit zu einem Vermittlungsprinzip für KJL im globalen Diskurs werden.

Entwicklungshilfe durch die afrikanische Perspektive auf europäische Literatur

Simi Bedford verbindet in »Yoruba-Mädchen tanzend...« die ethnische Mehrfachadressiertheit mit einer für Europäer leicht nachvollziehbaren Intertextualität. Die Protagonistin ist ein nigerianisches Mädchen der Oberschicht, das sich erfolgreich durch den Dschungel des britischen Bildungs- und Gesellschaftssystem schlägt.

Die englischsprachige Sozialisation der Protagonistin bezieht sich auch auf den Literaturerwerb: Remi ist mit europäischen Märchen (vgl. S. 37, 53, 134, 138) aufgewachsen und diese haben ihre Vorstellungen von Weißen (als Gänsemagd, Hexen, Riesen etc.) geprägt. Die Ich-Erzählerin analysiert im Text Afrika-Filme, ohne konkrete Titel zu nennen. In diesen Filmen kommen – so erklärt sie ihren englischen Spielkameraden – die Einheimischen „nie gut weg", sondern werden immer wieder zu Unfallopfern, was angesichts der Tatsache, dass sich der Film ja in ihrem angestammten Lebensraum abspielt, schon sehr verwunderlich ist. Bei Gefahr ergreifen sie die Flucht und überlassen „den Held und die Heldin und sämtliche Engländer ihrem Schicksal oder einem grässlichen Tod" (S. 190). Dadurch legt sie die Absurdität des Bildes, das in europäischen Filmen über Afrika von Afrikanern gezeichnet wird, offen, überlässt es aber ihren Spielkameraden bzw. Lesern daraus Schlüsse zu ziehen.

Expliziter kritisiert sie den Tarzan-Stoff. Remi erscheint es im Gegensatz zu ihrem englischen Cousin lächerlich, „nach den Samstagsvormittags-Kinovorführungen" die Tarzan-Filme nachzuspielen (vgl. S. 146–148), und sie fragt eine Mitspielerin (und ihre Leser) irritiert: „Warum will dieser Tarzan lieber mit Tieren im Dschungel leben als mit den Menschen?" Die Antwort: „Weil die Menschen dort alle schwarz sind" ist in Verbindung mit den folgenden Erklärungen: „Seine Pflegemutter war eine Schimpansin" und „Die Engländer sind verrückt nach Tieren, das weiß doch jeder" sehr aufschlussreich, denn sie suggerieren, dass Tiere bzw. Menschenaffen den Engländern lieber sind als schwarze Menschen. Für ihre Spielkameraden ist Remi ein exotischer Gewinn, sie verkörpert Authentizität, obwohl sie bis dahin nichts von Tarzan gewusst hatte. Ihre realen Erfahrungen in Afrika und ihre Irritationen über ihn, das Menschen- und Afrikabild interessieren niemanden. Sie erscheint sogar als „Dummchen", das sich allerdings schnell dieser Stereotypen über Afrika bedient, um mittels fantastischer Erzählungen von Dschungel- und Jagderlebnissen mit ihrem Vater dem Bild der Weißen zu entsprechen – um schließlich zu erkennen, dass diese Art von Assimilation zwar das Bedürfnis nach Exotik der Weißen, aber nicht ihr Bedürfnis nach Akzeptanz befriedigt.

Simi Bedford lässt Remi eine solche Analyse nicht nur an dem Tarzan-Stoff, sondern auch an Othello bzw. der Art, wie der Text im Unterricht behandelt wird (vgl. S. 280–284) vorführen. Remi erkennt eine Parallele zu ihrer konkreten Lebenssituation als Afrikanerin in England: Der Lehrer wird nicht müde, sie auf ihre „kulturellen Defizite" (S. 282) hinzuweisen, da es in ihrem Land kein schriftliches Kulturgut gibt und

Hexerei herrscht – wie bei Othello. Er ärgert sich darüber, dass sie in einer Arbeit am besten abschneidet, und Remi erkennt, dass man ihr die gleiche Behandlung angedeihen lassen wird wie Othello, der versucht hat, durch seine Ehe mit Desdemona ein Venezianer zu werden. Auch sie hat sich Illusionen darüber gemacht, „eine von euch" (S. 283) werden zu können.

Die Autorin wirft eine dezidiert afrikanische Perspektive auf europäische Literatur und leistet somit literarische Entwicklungshilfe für Europäer, die im Unterricht dadurch aufzugreifen und ggf. zu entfalten ist, dass die Schüler die Aussagen der Autorin anhand anderer Texte, in denen Afrikaner vorkommen, überprüfen und punktuell nach alternativen Darstellungsformen suchen.

Betrachtung der Einen Welt

Neben den Adressatenbezug treten Fragen nach dem Inhalt, um KJL als literarische Gattung zu definieren – zumal zumindest im Alltagsdiskurs immer noch die Vorstellung existiert, dass KJL bestimmte Themen ausspare oder kind- bzw. jugendgerecht bearbeite. Stattdessen betont die aktuelle Kinderliteraturwissenschaft, dass KJL, wie die Erwachsenenliteratur auch, eine allgemeine, thematisch weit gefächerte Weltbetrachtung betreibt – dies allerdings und im Unterschied zur Erwachsenenliteratur aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen.

Dabei ergeben sich für eine globale KJL mindestens folgende zwei Nachfragen: Welche Welt wird betrachtet und aus der Perspektive welcher Kinder und Jugendlicher wird diese Welt betrachtet? Im globalen Diskurs interessiert nicht nur eine Betrachtung von in europäischer KJL bislang vernachlässigten Teilen der Welt, v. a. der so genannten Dritten Welt und jetzt auch wieder der mittlerweile stark veränderten Zweiten Welt, sondern auch eine kritische Betrachtung der Ersten Welt und Verknüpfungen der verschiedenen Welten im Kontext der Einen Welt. Dabei geht es nicht nur um ein geografisches, sondern auch um ein anthropogenes Weltverständnis.

Auch in vielen der in diesem Sinne globalen Texte bestätigt sich die aktuelle Entwicklung der KJL, die sich von einer 'Schonliteratur' für Kinder und Jugendliche emanzipiert, indem sie aktuelle, heikle und kontrovers zu diskutierende Themen aufgreift und diese in einer literarischen Form präsentiert, die die Rezipienten als Mit-Denker und Mit-Verantwortliche ernst nimmt. So konstatiert Maria Lypp (vgl. 1990) für die Lateinamerika-Literatur Gudrun Pausewangs ein Umdenken. Im Unterschied zu vielen Romanen aus und über Dritt-Welt-Länder, die die Geschichte der Kinder zwischen (einheimischer) Tradition und (europäischer) Moderne erzählen, bleibt Gudrun Pausewang in dem Kinderbuch »Ich habe Hunger, ich habe Durst« bei der Erwachsenengeneration, die der nächsten Generation (auch der in Deutschland) eine Aufgabe erteilt, die sie selber nicht zu bewältigen in der Lage ist. Die Aufgabe der Leser in Deutschland ist nicht, Verständnis für die Probleme von Jugendlichen in Afri-

ka oder Lateinamerika zu entwickeln, sondern umzudenken, d. h. hier, sich des Eurozentrismus und seiner Folgen für die Indios in Lateinamerika bewusst zu werden und eine emanzipatorische Perspektive auf ihr traditionelles Leben einzunehmen. Es wird keine Lösung intendiert, sondern eine Reflexion der Zusammenhänge und damit auch des eurozentrischen Blicks auf die Welt angeregt.

In anderen Texten geht Gudrun Pausewang allerdings erzähltechnisch noch sehr viel weiter, indem sie Europäer als handlungstragende Figuren in ihre Literatur über Lateinamerika integriert. So zeigt sie in »Die Not der Familie Caldera« auf, dass weder Mitleid und karitatives Verhalten von Europäern noch „das Streben nach Versöhnung auf individuell-privater Ebene“ (Lypp 1990, S. 61) eine Lösung bringen, sondern den politischen Charakter des Problems eher verwischen. Es wird deutlich, dass die Armen sich aus ihrer Not auch dadurch zu befreien beginnen, dass sie Rache an Reichen nehmen. Als der Vater bei einem Einbruch getötet wird, bietet die europäische Ich-Erzählerin dem Sohn an, ihm einen Wunsch zu erfüllen. Er lehnt mit dem Hinweis darauf ab, dass er ein Dieb werden will wie sein Vater, nur furchtloser und erfolgreicher.

Was in diesem Kinderbuch nur angedeutet wird – Gegen-Gewalt als Reaktion auf Ungerechtigkeit, Ausbeutung und hoffnungslose Armut –, wird – so Maria Lypp – zum Zentralmotiv in Erwachsenenromanen der Autorin: In »Kinderbesuch« wird eine Indiokindern gegenüber wohltätige deutsche Familie von eben diesen Indiokindern vernichtet. In »Wie gewaltig kommt der Fluss daher« bricht während einer Schifffahrt ein Kampf zwischen den Passagieren des Oberdecks und den Indios im Unterdeck aus.

Gudrun Pausewang nutzt offensichtlich auch in ihrer Literatur über Lateinamerika die Form der Warnutopie, durch die sie auf kommende bzw. schon stattfindende, aber noch nicht im allgemeinen Bewusstsein verankerte Katastrophen aus dem Nord-Süd-Konflikt hinweist – allerdings nur im Blick auf die Erwachsenen als Leser, die durch die Prophezeihung des Schreckens zum Umdenken aufgerufen werden. Den Kindern dagegen erzählt sie nicht von der Zukunft, sondern vom derzeitigen Stand der Dinge aus der Perspektive von Indios und lässt ihnen dadurch Raum zum Umdenken bzw. zum Entwikkeln einer anderen Zukunft. Doch sie beschönigt auch in der Kinderliteratur nichts und durchbricht auf diese Weise ein in der Kinderliteratur immer noch weitverbreitetes Tabu, indem sie ein „unerträgliches Bild von der Zukunft“ (Lypp 1990, S. 63) zeichnet.

Dieses Vorgehen löst nach Maria Lypp einen Schock bei Rezipienten aus – allerdings nicht bei Kindern als Lesern, sondern bei Erwachsenen als Mitlesern. Damit gelingt der Kinderliteratur etwas, was der Erwachsenenliteratur nur noch bedingt gelingen kann. Da Negativität und Katastrophen in der modernen Erwachsenenliteratur kein Tabu mehr darstellen, sondern längst zur Erwartungsnorm geworden sind, kann sie mit dem geschilderten Szenario in der Erwachsenenliteratur nicht mehr schocken, wohl aber in der Kinderliteratur, und hier weniger die Kinder als vielmehr die Erwachsenen. Die Kinder werden als Träger der Zukunft angesprochen und aufgefordert, eine andere als die aus der derzeitigen Situation zu antizipierende Zukunft zu gestalten.

Kulturvermittlung versus Kulturkritik

Außereuropäische KJL, v. a. diejenige, die nicht von weißen Europäern verfasst worden ist, zeigt eine deutliche Parallele zur Migrationsliteratur: Sie leistet keine Kulturvermittlung für Europäer, um diesen 'ihre Kultur' nahe zu bringen oder diese in eine für sie fremde Welt einzuführen. Sie leistet vielmehr – was für einheimische Literatur und ihre Rezipienten selbstverständlicher Bestandteil von Literatur und ihrer Rezeption ist und nur bezogen auf 'fremde Literatur' allzu leicht ignoriert wird – Kulturkritik, die sich auf gesellschaftliche Strukturen, religiöse und politische Einflüsse, auf die Geschichte (des Kolonialismus) und ihre Folgen für die Gegenwart, auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, auf Generations- und Geschlechterrollen etc. beziehen kann. Als KJL reflektiert sie dies in der Perspektive auf Kinder und Jugendliche.

Eine vergleichende Analyse der Indienromane von Klaus Kordon und des Spielfilms »Salaam Bombay« der indischen Regisseurin Mira Nair macht dies deutlich. Klaus Kordon hält in »Monsun oder Der weiße Tiger« und »Wie Spucke im Sand« Europa und Europäer aus der Handlung heraus und spricht sie nur als Leser an, indem er mit ihnen und für sie in das Leben von Kindern in ausgewählten Regionen Indiens eintaucht und es zu beschreiben, zu verstehen und auch zu verändern versucht. Der Gefahr, dass er dadurch eurozentrische Stereotype über Indien verfestigt, begegnet er im Text durch das Aufgreifen und Entkräften solcher Stereotype, was allerdings nicht erzählerisch, sondern rein argumentativ erfolgt. Auf der erzählten Ebene bestätigen die Erfahrungen von Munli, Gopu und den anderen indischen Kindern das Bild, das in Deutschland von Indien und auch von anderen armen Gesellschaften herrscht, schonungslos, auch wenn sie sicher für viele Leser neue Informationen bereithalten (wie das Leben der weiblichen Rebellen, die Arbeit des Frauenverbandes etc.). Um einer indienspezifischen kulturalistischen Lesart durch den Text entgegenzuwirken, verweist er auf die Frauenhäuser und die Gewalt in der Ehe gegen Frauen in Deutschland und behauptet: „Würde ich mir die Berichte der Frauen eines x-beliebigen deutschen Frauenhauses anhören, könnte ich einen ähnlichen Roman schreiben" (S. 317). Doch er tut es nicht, sondern stellt die Gewalt gegen Frauen nur in Indien dar und überlässt es seinen Lesern bzw. der Didaktik, Bezüge zum Leben in ihrer Gesellschaft herzustellen. Denkbar sind neben dem Aufgreifen dieses Themas Armut und Reichtum, das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen, das Nebeneinander von verschiedenen Arten der Religionsausübung und Ansätze zur Überwindung von Ungleichheit in Deutschland.

Erfolgt dieser Transfer nicht, so ist die Gefahr groß, dass die in den Indienromanen vermittelten (Er-)Kenntnisse als Überheblichkeit über Inder, Inderinnen, indische Kinder und Indien generell missdeutet werden.

Indem Klaus Kordon in diesen beiden Romanen in Indien bleibt, Europäer höchstens als Touristen am Rande des Geschehens auftreten lässt und Eurozentrismus nicht wirklich reflektiert, akzeptiert und verstärkt er ihre sichere Distanz zu dieser armen

Gesellschaft – eine Distanz, die Gudrun Pausewang bereits sehr früh aufgegeben hat, indem sie Europäer in ihre Literatur über Lateinamerika eingebunden hat. Doch auch hier ist Klaus Kordons Ansatz der einer Kulturvermittlung, die Lesern in der Ersten Welt die Probleme der Bewohner der Dritten Welt transparent macht.

Die Regisseurin Mira Nair verfährt in ihrem Film ähnlich wie Klaus Kordon – auch sie bleibt in Indien – und gleichzeitig wie Gudrun Pausewang, indem sie Ausländer bzw. Weiße, wie es im Film explizit heißt, auftreten lässt, ohne ihnen allerdings handlungstragende Rollen zu geben. Stattdessen zeigt sie die Auswirkungen von Eurozentrismus in Indien, wenn dies auch nicht das zentrale Thema ihres Films ist. So ist das im Film gezeigte Jungengefängnis, ein Borstal Jail, eine Einrichtung der Kolonialzeit, die auch heute noch mit gleicher Brutalität und Härte geführt wird. Damit wird im Film das koloniale Erbe Indiens angesprochen und durch die Art seiner Inszenierung kritisiert. Wie der Gebrauch der englischen Sprache, der für die indische Mittelschicht – nach Aussagen von Sanchita Basu, meiner indischen Kollegin – selbstverständlich ist, sind m. E. britische Traditionen v. a. dort zu spüren, wo Amtshandlungen vollzogen werden, d. h. v. a. im Verhalten der Polizei gegenüber den Kindern und in den Einrichtungen, in die sie gebracht werden. So wirkt auch die hinduistisch gekleidete Leiterin des Kinderheims in ihrer Amtsführung britisch. Meine Gesprächspartnerin bestätigte diesen Eindruck und meinte, dass das Leben in Indien überall dort, wo die Mittelschicht arbeitet, britisch und mittlerweile auch US-amerikanisch geprägt ist. Die Regisseurin zeigt in ihrem Film nicht nur den Bruch zwischen dem indisch geprägten Leben auf der Straße und dem britisch geprägten in den Erziehungseinrichtungen, sondern deutet auch die Disfunktionalität des Letzteren in Bezug auf Straßenkinder an.

Interessant scheint mir in diesem Zusammenhang auch, dass die Regisseurin Bilder von Massen erst im Gefängnis, im Kinderheim und während des hinduistischen Umzugs zeigt, während das Leben außerhalb der Mauern, auf der Straße als Wohn- und Lebensraum individualisiert gezeichnet wird. Die Bilder im Gefängnis entsprechen sehr viel mehr dem Klischee von ‘Überbevölkerung’, während das Umfeld der Straßenkinder als urbane Situation erscheint, die in allen Teilen der Welt mit einer hohen Bevölkerungsdichte einhergeht.

In Mira Nairs Film werden die von Armut Betroffenen nicht nur als Opfer, sondern auch als Mitverantwortliche dargestellt. Das gilt v. a. auch für die Eltern, die ihre Kinder auf die Straße schicken, an den Zirkus oder ins Bordell verkaufen, und für die anderen Erwachsenen, die die Kinder beschimpfen, ausbeuten, missbrauchen und wegjagen. Sie sind als billige Arbeitskräfte willkommen, als Menschen bzw. als Kinder werden sie nicht akzeptiert. Sie werden nicht als Individuen, sondern reduziert auf ihre Funktion wahrgenommen. Straßenkindheit ist im Film ein Problem der Gesellschaft und der Erziehung. Das staatliche Erziehungssystem reagiert, anstatt zu agieren und sperrt die Kinder ins Heim, die Jugendlichen ins Gefängnis, um sie zu plump

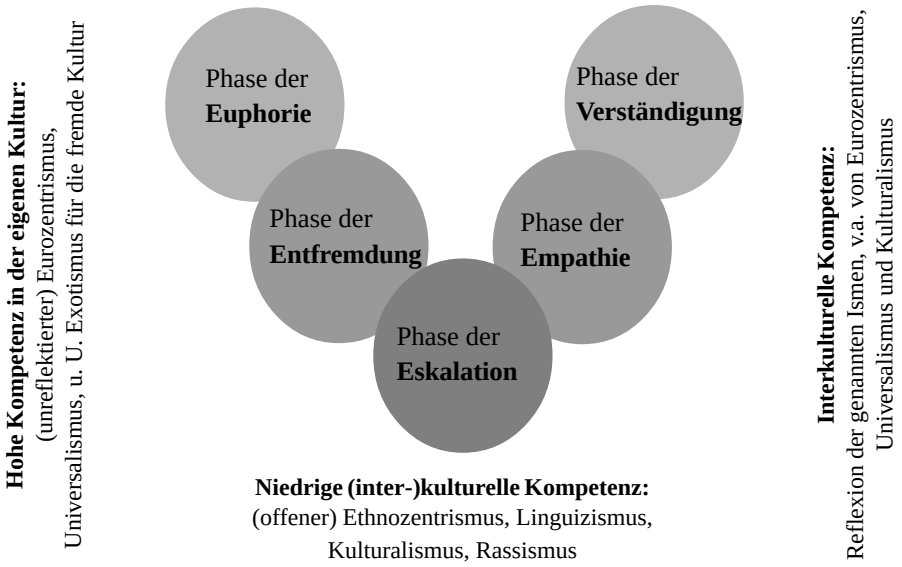
funktionierenden Marionetten umzuerziehen. Für eine Schul- und Ausbildung scheint keine Sorge getragen zu werden. Dieses System ist nicht nur gegenüber Kindern, sondern auch gegenüber armen und ungebildeten Erwachsenen hart und unbarmherzig. Insofern erscheint der Film nicht als Kulturdokument, sondern als Gesellschaftskritik, die von innen heraus formuliert wird und europäische Rezipienten vor das Problem stellt, dazu Stellung zu nehmen.

Während Jugendliche den Film, der im Drogen- und Prostituiertenmilieu spielt und das Leben von Straßenkindern beleuchtet, thematisch rezipieren, dominiert bei Studierenden, denen ich den Film Anfang 1993 gezeigt habe, der Blick auf Indien; sie fanden ihn „naiv und unrealistisch", „weil er kein authentisches Bild von Indien wiedergibt", „kein Verständnis für indische Sitten, Erziehungsverhalten und die dort herrschende Armut vermittelt", „nur betroffen macht über das emotionale Elend von Straßenkindern" und „aus westlicher Perspektive gedreht ist".

Diese Urteile aus dem Munde deutscher Studierender, die noch nie in Indien waren und auch über keine besonderen Kenntnisse der indischen Geschichte, Gesellschaft, Kulturen etc. verfügten, zeigen nicht nur die Dominanz einer kulturalistischen Lesart, sondern auch eine massive Abwehr, die nicht als Kritik an Indien, sondern als Kritik an dem Film aus und über Indien geäußert wird.

Der Prozess des Kulturschocks...

Ich sehe dieses Rezeptionsverhalten im Kontext des Konzepts des Kulturschocks, das nicht als statische Reaktion auf eine stark irritierende und verunsichernde Situation gesehen wird, sondern als Prozess, der in u-förmig angelegten Phasen verläuft:



Zu bedenken ist, dass sich Euphorie auf unterschiedliche Weise äußern kann: als schlichte oder auch exotisierende Begeisterung für die fremde Kultur, als Ablehnung der Literatur (nicht der Kultur), weil sie die Vorerwartungen der Rezipienten nicht erfüllt und ein dem eigenen Vorwissen widerstrebendes Bild der fremden Kultur liefert. Gemeinsam ist diesen Formen von Euphorie die feste Verankerung in der eigenen Kultur, die sogar so weit gehen kann, dass die Rezipienten sich für kulturell kompetenter halten als diejenigen, die aus dieser anderen Kultur kommen. Ein zentrales Merkmal ist, dass in einem interkulturellen Diskurs während der euphorischen Phase die eigene Kultur in aller Regel keine Rolle zu spielen scheint, weil sie nicht explizit vorkommt, sondern als normierende Kraft unreflektiert und deshalb um so nachhaltiger im Hintergrund wirkt. Die feste Verankerung in der eigenen Kultur äußert sich demzufolge als unbewusste Ignoranz oder auch als explizite Missachtung von Kultur als prägendem Element menschlicher Erfahrungsbereiche, Vorstellungsformen, menschlichen Denkens und Handelns. Diese Herangehensweise führt zu einem ebenfalls nicht reflektierten Universalismus, der über die ausgesprochen banale Erkenntnis, dass wir alle Menschen sind, nicht hinauskommt.

Wird diese Phase nicht überwunden, so bleibt die fremde Kultur entweder (v. a. im touristischen Kontext, aber auch in den im Moment sehr aktuellen Märchen- oder Lesereisen durch die Welt) exotisches Beiwerk für die eigene Kultur, die nicht reflektiert werden muss, weil sie von dieser Form der Kulturbegegnung auch nicht wirklich tangiert wird, oder sie wird zur Spielwiese für einen in der Regel eurozentrischen Kulturtransfer, der deutlich imperiale Züge trägt und v. a. im Kontext von wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Zusammenarbeit dazu führt, dass sich das eurozentrische Verständnis von Wirtschaft, Wissenschaft und hier speziell von Sprache, Literatur, Erziehung etc. weltweit durchsetzt. Dies allein kann schon eine Form von Euphorie auslösen. Gestützt wird diese Euphorie, wenn eine direkte Verbindungslinie zur Phase der Verständigung gezogen wird, die die anderen Phasen überspringt und einen wiederum unreflektierten Universalismus und Eurozentrismus unterstützt, der darauf basiert, dass nunmehr nicht mehr nur die eigene, sondern auch die fremde Kultur auf einer reflektorischen Ebene vollkommen herausgehalten wird. Dadurch werden Angehörige dieser fremden Kultur zu Empfängern der weltweit dominanten Kultur, ihre kulturellen Ausdrucksformen werden reduziert auf eine folkloristische Ebene, d. h. auf Sitten und Traditionen (wie Essgewohnheiten, Kleidung, Gesprächsführung, Lebensformen, Konsumverhalten, Statussymbole etc.), die zwar wahrgenommen, eventuell auch erlernt werden, aber ohne den anderen kulturellen Kontext zu reflektieren und mit dem eigenen in Verbindung zu bringen. Um diesen vorschnellen universalistischen Schritt zur Verständigung zu verhindern, ist es wichtig, die drei genannten Phasen – Entfremdung, Eskalation und Empathie – tatsächlich zu durchlaufen, obwohl und weil sie dem Gefühl der hohen Kulturkompetenz, das in der euphorischen Phase nur auf die eigene Kultur bezogen ist und in der Phase der Verständigung auch die fremde Kultur umfassen sollte, Nahrung geben.

... als Anleitung zum interkulturellen Lesen

Wird das Konzept des Kulturschocks als Anleitung zum interkulturellen Lesen genutzt, so gilt es die auf die eigene Kultur bezogene und auf die Welt übertragene Kompetenz durch die Begegnung mit anderen Kulturen v. a. hinsichtlich ihrer Gültigkeit für die Welt zu erschüttern. Dazu tragen Entfremdung und Eskalation bei, die m. E. vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zur Dominanz- oder zu einer diskriminierten Kultur zu sehen sind. Angehörige der Dominanzkultur überspringen unter Umständen die Phase der Entfremdung und treten sehr schnell in die der Eskalation ein, die auftretende Konflikte mit der fremden Kultur, eventuell auch ihrer Andersartigkeit, Minderwertigkeit oder Europaferne erklären, während Angehörige diskriminierter Kulturen länger „die Schuld bei sich selbst suchen“ (Wagner, 1996, S. 19) oder eben ihre Kultur dafür verantwortlich machen. Eskalation kann in diesem Zusammenhang auch bedeuten, dass Angehörige fremder Kulturen zu Rassisten schlechthin erklärt werden und die eigene Kultur mit Vehemenz gegen die fremde verteidigt wird, was im Kontext einer Selbstbehauptung diskriminierter Kulturen gegenüber der dominanten Kultur anders zu bewerten ist als in der umgekehrten Konstellation.

In jedem Fall handelt es sich hierbei nicht allein um eine Phase niedriger Kulturkompetenz, sondern um den Wendepunkt zur interkulturellen Kompetenz, bei der aus dem Entweder-oder zwischen eigener und fremder Kultur ein Sowohl-als-auch oder auch etwas Neues zu werden beginnt. Eingeleitet wird dies durch das Benennen von Irritationen, das Erkennen von Missverständnissen im Kontext eines Kulturvergleichs, der allerdings im Spannungsverhältnis von kulturbedingten Unterschieden und allgemein menschlichen Gemeinsamkeiten stattfindet, einen (politischen) Bezug zwischen den Kulturen und einen mehrmaligen Perspektivenwechsel zwischen dem je Fremden und dem je Eigenen herstellen sollte. Im Unterschied zu Wolf Wagner, der diese Phase die Phase der Missverständnisse nennt, habe ich sie Phase der (gegenseitigen) Empathie genannt, denn die Erkenntnis, dass es sich bei Schwierigkeiten um kulturbedingte Missverständnisse handelt, sollte nicht am Ende stehen, sondern durch eine multiperspektivische Betrachtung der fremden *und* der eigenen Kultur Kultur generell als etwas Dynamisches erfahrbar machen und Interdependenzen reflektieren.

Interkulturelles Lesen kann in jeder Phase des Kulturschocks ansetzen; es zielt allerdings darauf, den begonnenen Prozess auch bis zur Phase der Verständigung zu führen. Als fakultativ sind die Phasen der Euphorie und Eskalation zu betrachten, von zentraler Bedeutung sind die Phasen der Entfremdung und der Empathie. In dem von Wolf Wagner (vgl. 1996, S. 19) verwendeten Schaubild verläuft die Entwicklung von einer hohen über eine niedrige wieder zu einer hohen Kulturkompetenz, während ich zwischen monokultureller und interkultureller Kompetenz unterscheide. Erstere bezieht sich im Wesentlichen auf die eigene Kultur und unter Umständen auch auf andere Kulturen, die in genannter Weise aus der eigenen heraus betrachtet werden. Interkulturelle Kompetenz basiert darüber hinaus auf der Reflexion des Verhältnisses zwi-

schen den am Prozess des Kulturschocks beteiligten Kulturen, der Stellung der eigenen und der anderen Kultur innerhalb der weltweiten Kulturenhierarchie, der differenzierten Auseinandersetzung mit kulturbedingten Unterschieden vor dem Hintergrund von allgemein-menschlichen Gemeinsamkeiten, wozu auch gehört, dass kulturelle Äußerungsformen nicht als nationale oder ethnische Lebensform zu werten sind.

Formenvielfalt der KJL

KJL zeichnet sich durch eine breite Formenvielfalt aus. Einerseits zeigt sie eine gewisse Beharrlichkeit gegenüber tradierten, in der Erwachsenenliteratur kaum noch verwendeten, fast schon archaischen Erzählformen. Andererseits entwickeln sich auch neue, dem veränderten Rezeptionsverhalten von Kindern und Jugendlichen im Medienzeitalter angepasste mediale Erzählformen wie filmisches Erzählen in Büchern, die additive und mittlerweile auch integrative multimediale Präsentation von Stoffen.

Auch in globaler KJL bleiben tradierte Erzählformen wie Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten erhalten, die sich allerdings neuen Themen zuwenden. Auf diese Art entstehen interkulturelle Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten. Auch Hörbücher, gelesen von Minderheitenautoren, die deutlich hörbar Deutsch als Zweitsprache sprechen, zeigen genau wie Bilderbücher, die vom Spannungsfeld ethnisierender Bilder und universalistischer Texte (oder umgekehrt) leben, spezifische Entwicklungen in der Formenvielfalt globaler KJL. Allerdings beginnt die interkulturelle Literaturdidaktik erst zögerlich, diese zu berücksichtigen werden, weil dort noch der Blick in fremde Literatur dominiert und/oder eine an einem z. T. sehr vereinfachten Verständnis von interkultureller Erziehung orientierte Literaturdidaktik vertreten wird.

Hier ist ein Perspektivenwechsel von einer dem Text angedichteten erzieherischen Wirkung zu einer Analyse der im Text verankerten Erzählformen dringend geboten. Schon früh wurden in der KJL-Forschung „antirassistische Argumentationsmuster“ (vgl. Becker, 1981) herausbearbeitet, die ich vor dem Hintergrund des pädagogischen Diskurses um Rassismus und Eurozentrismus in Mitteleuropa aktualisiert und zum Teil auch neu formuliert habe:

– Das *Vermeidungssyndrom* zeigt eine Multi-Kulti-Idylle, bei der vorhandene soziale, kulturelle, ethnische oder sprachliche Unterschiede ausgeklammert oder im allgemein-menschlichen Universalismus aufgelöst werden.
– Das *Ethnisierungs- / Kulturalisierungssyndrom* führt dagegen zu einer stereotypisierten Zeichnung von Minderheiten oder Angehörigen diskriminierter Gruppen, die zu Repräsentanten einer Ethnie oder Kultur stilisiert werden.
– Der Übergang zum *Defizitsyndrom* ist dabei fließend, denn es geht häufig darum, dass diese Figuren im Vergleich zu den Angehörigen der dominanten Gruppe sozial schlechter gestellt, sprachlich weniger versiert, weniger gebildet etc. erscheinen.

- Das *Harmonisierungssyndrom* führt zur Integration einer so gezeichneten Figur, die häufig durch einen von Angehörigen der Mehrheit oder dominanten Gruppe gesteuerten Wandlungs- oder kompensatorischen Entwicklungsprozess erfolgt.
- Hier ist der Übergang zum *Helfersyndrom* ebenfalls fließend, der Angehörige der dominanten Gruppe als paternalistische Retter der Diskriminierten erscheinen lässt.
- Das *Oasensyndrom* isoliert Angehörige von diskriminierten Gruppen und stellt sie als Einzelne in die dominante Gruppe, von der sie dann – häufig über eine Freundschafts- oder Liebesbeziehung und nach erbrachten Assimilationsleistungen – aufgenommen wird.
- Im Kontext des *Abenteuer- bzw. Exotisierungssyndroms* ereignen sich Naturkatastrophen, dramatische Fluchten, menschliche Dramen oder Kriminalfälle, die das Leben der Minderheiten interessant und exotisch fremd erscheinen lassen, es letztendlich aber in Form eines positiven Rassismus zeichnet.
- Das *Enthistorisierungssyndrom* führt dazu, dass Fakten und Erkenntnisse über die verschiedenen Migrationsprozesse, über rechtliche, politische, kulturelle und sprachliche Hintergründe oder Besonderheiten schlicht ignoriert oder nicht korrekt wiedergegeben werden.

Diese Argumentationsmuster finden sich gerade auch in Texten, die zwar einen multikulturellen Anspruch (im Sinne einer gleichberechtigten Koexistenz verschiedener Gruppen in einer Gesellschaft) formulieren, aber erzählerisch nur ungenügend umsetzen, weil die Minderheitenfiguren nicht wirklich handlungstragende Rollen erhalten, sondern vom Wohlwollen ihrer einheimischen Freunde abhängen und das Happy End darauf reduziert wird, dass die Minderheitenangehörigen ganz nette Spielkameraden sein können (vgl. Tebbutt, 1997).

Dekonstruktion von Rassismus durch anti-rassistische Erzählformen

Gerade die autochthone „KJL mit interkulturellem Auftrag“ (Kämper-van den Boogart, 1996) kritisiert Rassismus zwar auf der Aussageebene, transportiert ihn aber in der Ausgestaltung der Erzählung. In der (im-)migrierten KJL wurden dagegen längst alternative Formen antirassistischen Schreibens, die das Oasensyndrom durchbrechen, die Abenteuerlust durch literarische Mittel (z. B. durch Fiktionalisierung oder Ironisierung) befriedigen, die Handlungskompetenz auf die Betroffenen verlegen, das Helfersyndrom zurückweisen und – wenn überhaupt – durch interkulturelle Annäherungsprozesse harmonisieren. Bereits einfache Kindergeschichten von Eleni Torossi oder die Bilderbücher von Rafik Schami zeigen einen differenzierten Umgang mit Rassismus und seine Behandlung im Kontext von Dominanzkultur, der Kinder keinesfalls überfordert, allerdings von Literaturdidaktikern häufig nicht erkannt oder im Sinne einer Heile-Welt-Multi-Kulti-Pädagogik einfach ignoriert wird.

Auch Michael Ende leistet mit »Jim Knopf« die Auseinandersetzung mit Rassismus nicht plakativ und auch nicht eindeutig. Es scheint nicht darum zu gehen, etwas zu entlarven oder eine Antiposition zu besetzen, sondern das Phänomen zu durchschauen, auszuleuchten und – im Fall von Michael Ende – eine Wandlung anzudenken. Wie das Phänomen selbst ist auch seine literarische Bearbeitung vielschichtig und prozesshaft angelegt. Diese fassbar zu machen, fordert eine Herangehensweise, die dem Erzählfluss folgt: Auch einzelne Textstellen, Sequenzen und Erzählstadien sind im Kontext des gesamten Textes zu betrachten und erhalten dadurch eine zum Teil veränderte Bedeutung. Ähnliches gilt für die Figuren: Sie sind in ihrer Entwicklung zu analysieren. Dass sie auch bezogen auf die Auseinandersetzung mit Rassismus eine durchlaufen, zeigt, wie sehr Michael Ende auch bezogen auf dieses Phänomen prozesshaft und nicht statisch denkt.

KJL leistet einen Beitrag zum interkulturellen Lesen

Unumstritten ist, dass Kinder- und Jugendliteratur einen wesentlichen Beitrag zum Literaturerwerb und zur literarischen Sozialisation leistet. Es zeigt sich, dass die Kinder- und Jugendliteratur dazu beiträgt, die bislang nur grob bestimmten Phasen des Literaturerwerbs (vgl. Dahrendorf, 1996, S. 21ff) durch ein Angebot an Texten mit unterschiedlicher Komplexität zu unterstützen. Die Orientierung am Literaturerwerb muss nicht unbedingt bedeuten, dass Kinder und Jugendliche nur entwicklungsangemessene Texte lesen und im Unterricht bearbeiten. Vielmehr stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, ihren Literaturerwerb durch komplexere Texte (als es ihrer Entwicklung entspricht) zu fordern oder aber auch mit Texten umzugehen, denen sie sich bereits entwachsen fühlen, um in diesen Texten nun die Erwachsenenleserolle zu übernehmen, diese von der kindlichen unterscheiden zu lernen und damit ggf. ihre eigene Entwicklung zu reflektieren.

Im globalen Diskurs gilt dies auch bezogen auf die genannten Themen (Armut, Drogen, Rassismus, Eurozentrismus etc), bezogen auf die genannten Erzählformen (ethnische Mehrfachadressiertheit, antirassistisches Schreiben etc.) sowie auch auf eine Didaktik, die sich nicht auf landeskundliche Elemente zurückzieht, sondern sich der in der Literaturdidaktik entwickelten Methoden bedient und diese altersentsprechend operationalisiert. Der zentrale methodische Zugang ist ein ggf. mehrfacher Perspektivenwechsel von dominanten auf diskriminierte Gruppen und umgekehrt. Dieser bezieht sich einerseits auf den Text, seine Rezeption und seinen Vermittlungsprozess, andererseits integriert er den Blick über den Tellerrand der autochthonen KJL in die Migrationsliteratur, den Blick nationaler KJ-Literaturen in den globalen Diskurs in der KJL.

Um diesen Perspektivwechsel auch mit Schülern zu entfalten, eignen sich produktive und strukturale Verfahren, die sowohl nahe am Text bleiben als auch den Transfer in den eigenen Erfahrungshintergrund einschließen. Transferübungen können aber auch

dazu benutzt werden, den Text bzw. Ausschnitte davon in einen anderen Sprach- oder Kulturraum zu verlegen, um seine Wirkung auf im Text (mit-)angesprochene (Lese-) Gruppen zu antizipieren. In multiperspektivischen Lesegesprächen gilt es die Vielfalt eines Textes und seiner Rezeption zu entdecken, was in das Schreiben oder vergleichende Einbeziehen von Ergänzungs-, Alternativ- oder auch Gegentexten übergehen kann. Thematische, formale und wirkungsästhetische Textvergleiche konzentrieren den Blick auf die Machart von Literatur und unterstützen eine literarische Rezeption, die gerade literarischen Texten zu solch brisanten und von vielen als heikel empfundenen Themen immer noch verweigert wird.

Zusammenfassend lässt sich der Globalisierungsprozess in der KJL und ihrer Didaktik folgendermaßen definieren:

– Es ist eine Literatur für Kinder und Jugendliche. Die im Text auftretenden und als Leser angesprochenen Kinder und Jugendlichen sind nicht universell konstruierte Figuren / Personen, sondern sie erhalten in globaler KJL eine ethnische Zugehörigkeit, einen gesellschaftlichen und ggf. globalen Status, mehr oder weniger multiple Identitäten, wobei zunehmend ein Perspektivenwechsel von den der Dominanzkultur Angehörenden zu den benachteiligten oder diskriminierten Gruppen stattfindet.
– Mehrfachadressiertheit bezieht sich nicht nur auf Erwachsene als Mitleser und damit auf unterschiedliche Generationen, sondern auch auf Ethnie, gesellschaftlichen Status und Sprache. (Zu ergänzen wäre hier sicher auch noch die Kategorie Geschlecht, die im vorliegenden Text allerdings nicht besonders betrachtet wird.)
– KJL leistet eine Weltbetrachtung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, was im globalen Diskurs bedeutet, dass sie die Eine Welt betrachtet. Sie ermöglicht Welterfahrung, nicht zuletzt dadurch, dass sie sich den im interkulturellen Diskurs relevanten globalen Fragen stellt, d. h. konkret dem Nord-Süd- und Ost-West-Dialog – wobei die Himmelsrichtungen nicht geografisch, sondern politisch gemeint sind.
– Die KJL liefert eine breite Formenvielfalt. Auch in der globalen KJL existieren neben traditionellen neue Formen, wobei einerseits globale Themen auf traditionelle Weise erzählt und andererseits Formen antirassistischen Schreibens entwikkelt werden, die es zu entschlüsseln gilt.
– KJL hat Einführungscharakter und unterstützt den Literaturerwerb. Im globalen Diskurs leistet sie darüber hinaus eine Einführung in interkulturelle Lesarten und damit auch einen Beitrag zur Entfaltung interkultureller Kompetenz.

Literatur:

Becker, Jörg: Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern. In: Preiswerk, Roy / Renschler, Regula (Hrsg.): »Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur«. Basel: Lenos, 1981, S. 69–76

Dahrendorf, Malte: »Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur«. Berlin: Volk und Wissen, 1996
Ewers, Hans-Heino/Lehnert, Gertrud/O'Sullivan, Emer (Hrsg.): »Kinderliteratur im interkulturellen Prozess. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft«. Stuttgart/ Weimar: Metzler, 1994
Grenz, Dagmar (Hrsg.): »Kinderliteratur – Literatur für Erwachsene«. München: Fink, 1990
Kämper-van den Boogaart, Michael: Vom Unbehagen an Kinder- und Jugendbüchern mit interkulturellem Auftrag. In: »Lernen in Deutschland«, 16 (1) 1996, S. 7–15
Lypp, Maria: Literatur des Umdenkens. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): »Kinderliteratur – Literatur für Erwachsene«. München: Fink, 1990, S. 57–64
Rösch, Heidi: »Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz – Anti-/Rassismus in der KJL und ihrer Didaktik«. Baltmannsweiler: Schneider, 2000a
Rösch, Heidi: »Entschlüsselungsversuche – KJL und ihre Didaktik im globalen Diskurs«. Baltmannsweiler: Schneider, 2000b
Tebbutt, Susan: Bild und Selbstbild türkischer Jugendlicher in der zeitgenössischen deutschsprachigen Jugendliteratur. In: Fischer, Sabine/Moray, McGowan (Hrsg.): »Denn du tanzt auf einem Seil. Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur«. Tübingen: Stauffenburg, 1997, S. 165–177
Wagner, Wolf: »Kulturschock Deutschlad«. Hamburg: Rotbuch 1996
Walstra, Kerst: Eine Worthülse der Literaturdebatte? Kritische Anmerkungen zum Begriff Weltliteratur. In: Schmeling, Manfred (Hrsg.): »Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven«. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1995, S. 179–208

Primärtexte:

Kordon, Klaus: »Monsun oder Der weiße Tiger«. Roman. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1980
ders.: »Wie Spucke im Sand. Roman«. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1987
Bedford, Simi: »Yoruba-Mädchen, tanzend...« Aarau u. a.: Sauerländer 1994, Zürich: Unionsverlag, 1998
Ende, Michael: »Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer«. Stuttgart: Thienemann, 1960, 1. Auflage.
ders.: »Jim Knopf und die Wilde 13«. Stuttgart: Thienemann, 1962, 1. Auflage
Mwangi, Meja: »Kariuku und sein weißer Freund«. Eine Erzählung aus Kenia. Göttingen: Lamuv, 1991
Pausewang, Gudrun: »Die Not der Familie Caldera«. Ravensburg: Maier, 1977, 1981
dies.: »Ich habe Hunger, ich habe Durst«. Ravensburg: Maier, 1981, 1984
dies.: »Kinderbesuch«. Roman. München: dtv, 1986
dies.: »Wie gewaltig kommt der Fluss daher«. Roman. Reinbek: Rowohlt, 1991

Anmerkungen:

1) Interkulturell wird in der KJL-Forschung – ähnlich wie in der Pädagogik, wenn auch mit anderen Implikationen – sehr verschieden definiert: Es gibt eine anerkannte Forschung zur *KJL im interkulturellen Prozess* (vgl. Ewers/Lehnert/O'Sullivan (1994), die ich transkulturell nennen möchte, weil sie den Prozess, den Literatur durch Übertragung in einen anderen Sprach- und Kulturraum durchläuft, untersucht. Die Vorsilbe *inter* unterstützt die Betrachtung von Bezügen zwischen Kulturen, reflektiert Hierarchien, zeigt Interdependenzen auf und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen kulturübergreifenden / universalistischen und multikulturellen / ethnizistischen Ansätzen.

✍ *Dr. Heidi Rösch ist Privatdozentin für Deutschdidaktik an der TU Berlin und dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf Dauer beschäftigt. TU Berlin, Institut für Fachdidaktiken, FR 3-7, Franklinstr. 28/29, D–10587 Berlin; Fon: ++49(0)30-314 73 255, Fax: ++49(0)30-314 72 179, Mail: roesch@gp.tu-berlin.de*

Jutta Kleedorfer

Vom Wilden zum Menschen

Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL

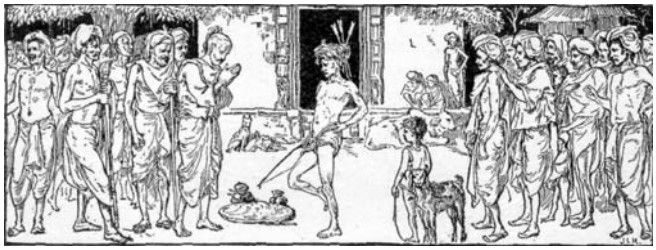
Wo die wilden Kerle wohnen

Im aufsteigenden Bürgertum des 18. Jahrhunderts erhielten Bildung, Erziehung, Familie und Kindheit einen besonderen Stellenwert und wurden in der für die Jugend geschriebenen Literatur neu definiert. Das Fundament einer moralisch und bürgerlich heilen Welt und deren wohlbegründete Ordnung wurde zusätzlich gefestigt durch den neugierigen Blick in fremde Welten: Doch die Abenteuer- und Reiseliteratur, die Seefahrts- und Indianergeschichten vermittelten Projektionen sozialer Intentionen, waren geprägt von Unkenntnis und Intoleranz.

J. J. Rousseau vertrat die Ansicht, dass der Mensch von Natur aus gut sei und nur durch die Zivilisation und Gesellschaft verdorben werde. Die natürlichen Instinkte, die ersten Eindrücke und Gefühle, mit denen der kleine Mensch auf seine Umwelt, reagiert, seien seine besten Lehrmeister zu einem richtigen Verhalten. Am besten geschähe dies durch einige wenige Bücher, daher schenkt er seinem Emile im gleichnamigen Roman zum 12. Geburtstag ein Buch mit dem Titel »Robinson Crusoe«. Wie der Titelheld in Daniel Defoes Roman sich auf einer fernen Insel durchschlägt, so soll sich der jugendliche Leser sein Leben aus eigener Kraft selbst gestalten. Freitag, der Wilde und Menschenfresser, verdankt Robinson sein Leben. Er unterwirft sich ängstlich dem „göttlichen“ Weißen, lässt sich domestizieren und wird ein willkommen Gefährte in der Einsamkeit und Wildnis. Die „gottgewollte soziale Ordnung“ von Herr und Knecht, die Überlegenheit des weißen Mannes, dokumentieren sich damit wie von selbst.

Das Gesetz des Dschungels

Es ist nicht zu bestreiten, dass die Durchsetzung von Kinder- und Jugendliteratur, ehe sie ihr eigentliches Publikum erreicht, zunächst einmal davon abhängt, ob sie den Erwartungen und ideologischen Präferenzen der Erwachsenengesellschaft entspricht. Dies gilt vielfach für klassische Kinder- und Jugendbücher, wie z. B. Mark Twains »Tom Sawyer« (1876), H. Beecher-Stowes »Onkel Toms Hütte«, oder R. Kiplings »Dschungelbuch« (1894). Letzeres zeigt massiv kolonialistische, ja rassistische Züge, an die sich viele Fragen anknüpfen lassen: Mowglis Leben mit den Tieren, mit dem Bären Baloo und dem Panther Bagheera, der Pythonschlange Kaa und dem Wolfsrudel, bleibt ja nicht bei der unschuldig-paradiesischen Gleichheit aller Kreaturen, wie es uns die Disney-Verfilmung glauben machen will. Im Buch wird völlig klar ausgesprochen, dass das Dschungelvolk unterworfen werden muss, mit Gewalt in Schach gehalten werden muss, was nur durch die Überlegenheit des weißen Mannes möglich ist. Eine Blutsbrüderschaft mit den Wölfen ist und bleibt trügerisch, denn die Tiere hassen den Fremdling wegen seiner Überlegenheit. Hier wird die romantische Kindheitsutopie in Frage gestellt: Kindheit, das bedeutet von vornherein Auseinandersetzung mit Gewalt. Der Dschungel selbst ist kein friedlicher Kindheitsraum, sondern Kampfplatz, auf dem das Recht des Stärkeren gilt. Das kann man nicht früh genug lernen.



Rudyard Kipling: Dschungelbuch

In diesem Sinn formuliert Baloo im Abgesang seine letzte Mahnung an den Abschied nehmenden Mowgli:

> Achte das Gesetz, das das Menschen-Rudel macht –
> rein oder befleckt, heiß oder schal,
> achte es, als wäre es die Fährte
> durch den Tag und durch die Nacht,
> weder links noch rechts zweifelnd.[1]

Diesem Dschungelgesetz liegt kein ethisches Prinzip zugrunde, sondern das Gesetz des Stärkeren, das die historische und politische Wirklichkeit des Imperialismus bestimmte. In der Beherrschung der „Naturvölker“, mit denen die Kolonisatoren zusammenstießen, zeigte sich die Kraft der geistig und moralisch höherstehenden Rassen. Dabei sei, so die sozialdarwinistische Legitimation, Gewaltanwendung zunächst un-

erlässlich, um sich Raum und Sicherheit zu schaffen. Danach könnten auch die zwischenmenschlichen Beziehungen zu den Unterworfenen humanisiert werden.

Die deutsche „Kolonialliteratur“[2] waren eine propagandistische Rechtfertigung der Feldzüge, wodurch die „primitiven, barbarischen Einheimischen“ zivilisiert und der christlich-abendländischen Kultur zugeführt wurden. Dabei wurde z. B. die brutale Vorgangsweise der Engländer den freundlichen Methoden der Deutschen in Afrika gegenüber gestellt, was die deutsche Kolonialpolitik und den deutschen Imperialismus in doppelter Weise sanktionierte.

Zehn kleine Negerlein

Abenteuerbücher spielen in fernen Ländern, ihre Helden begegnen Vertretern fremder Rassen und informieren als Reiseliteratur auch über exotische Völker, Länder und Landschaften. Sie verarbeiten aus der Sicht des „Weißen“ subjektiv Erlebtes und berichten über Unheimliches, Bedrohliches, Verlockendes. Moralische Stärkung erfuhr der kindliche Leser durch die Identifikationsfiguren dieser Bücher: Der weiße Held trotzte jeder Gefahr, blieb gleichmütig im Unglück, war diszipliniert auch in extremen Situationen und blieb seinen bürgerlichen, europäischen Wertevorstellungen wie seinem christlichen Glauben treu.

Das weit verbreitet Kinderlied von den »Zehn kleinen Negerlein« spiegelt diese Einstellungen wider und vermittelt die verschlüsselte koloniale Herrschaftsideologie[3] des 19. Jahrhunderts. Der Aufbau folgt dem Prinzip der abnehmenden Zahl, wonach die Negerlein in die europäische Zivilisation kommen und der Reihe nach wegen Kulturunfähigkeit sterben. Sie sind einfach zu dumm, zu ungeschickt, daher sind am Schluss „ alle futsch“. Eine andere Version endet damit, dass *ein* kleines Negerlein erstaunlich schlau ist, denn „es ging zurück nach Kamerun und nahm sich eine Frau“.

Die Moral von der Geschichte: Der „Neger“ bleibe am besten, wo er ist und maße sich nicht an, Kulturträger sein zu wollen wie die Weißen. Das Lied handelt daher auch weniger von „Negerkindern“ als vielmehr von „Kindnegern“, die gemäß dem rassistischen Klischee vom „primitiven Wilden“ über das infantile Entwicklungsstadium nicht hinauskommen, es sei denn der Kolonisator, der Missionar oder der Entwicklungshelfer führen ihn.

In der Zeit der Romantik hatte sich auch das Bild vom edlen, reinen Wilden entwikkelt, das bei James F. Cooper in seinen Erzählungen »Der Lederstrumpf« oder »Der letzte Mohikaner« in einer verherrlichenden Darstellung des Naturmenschen gipfelt.

Die Vorstellung reichten demnach vom kindlich unverdorbenen, drolligen Wilden bis zum bedrohlichen, zähnefletschenden Kannibalen, vom exotischen, bunt geschmückten Fabelwesen bis zum primitiven, unterentwickelten Sklaven oder zum armen Heidenkind, das es zu bekehren galt.

Wie bei den Hottentotten

> Was macht zwei Millionen Norweger zu einem Volk und ebenso viele Baganda zu einem Stamm, ein paar Hunderttausend Isländer zu einem Volk und 14 Millionen Haussa-Fulbe zu einem Stamm? Es gibt dafür nur eine Erklärung: Rassismus.[4]

Mit der industriellen wie technischen Revolution im 19. Jahrhundert wurden Reisen in die fernsten Winkel der Erde möglich und bald bildeten sich die unterschiedlichsten Klischees[5] dazu. Jules Verne, einer der meistgelesenen und meistübersetzten Autoren des 19. Jahrhunderts, vergleicht in seinem Roman »In 80 Tagen rund um die Welt« die Schwarzafrikaner mit Affen, hält sie für Übergangswesen zwischen Affe und Mensch.

Offenen Rassismus findet man nicht nur in der Abenteuerliteratur, sondern er wurde auch von der Filmindustrie bestens vermarktet. Tarzan ist nicht zufällig weiß. Sein Schöpfer, Edgar Rice Burroughs, konzipierte ihn in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts als Idealfigur, die Schwarzen dagegen als Inkarnation des Dummen und Bösen. Diese gängigen Vorurteile wurden bekanntlich zur Zeit des Nationalsozialismus durch die Rassenlehre noch verschärft.

Nach dem Zweiten Weltkrieg diente die „Dritte Welt“ weiterhin als exotische Kulisse für weiße Helden oder Abenteurer. Es entstanden bis weit in die sechziger Jahre Missionsbücher und Romane von Entwicklungshelfern als fast eigenständige Gattung. Man wollte den „rückständigen“ Menschen mit technologischem Fortschritt helfen und ihnen den „wahren“ Glauben bringen. Die unterentwickelten Menschen im Süden sollten mit Hilfe des großen Bruders aus dem Norden in den Genuss der zivilisatorischen Errungenschaften kommen.

Diskriminierung und europazentrierte Überheblichkeit können auch sehr subtil in Kinder- und Jugendbücher einfließen. Oft sind die Geschichten so geschrieben, dass sie durchaus Sympathie und Verständnis für uns fremde Menschen, Länder und Kulturen wecken. Doch die vordergründig positive Haltung, die letztlich nur die eigene Kultur hervorhebt oder väterlich wohlwollend zeigt, wie rückschrittlich die anderen sind, kann in gefährlicher Weise bei unkritischen Lesern – das sind ja Kinder und Jugendliche, die zum ersten Mal ein solches Thema kennen lernen – unreflektierte Vorurteile wachsen und entstehen lassen.

Diese Art der Darstellung wird entlarvt anhand folgender Kriterien[6], wie J. Becker sie formuliert (vgl. dazu den Beitrag von Heidi Rösch, p. 31/32):

- Das Vermeidungssyndrom: Es gibt keine Rassenkonflikte, alle kommen wunderbar mit einander aus.
- Das Biologisiersyndrom: Unterschiede ergeben sich naturgemäß aus der angeblich biologischen Andersartigkeit.
- Das Harmonisierungssyndrom: Vorhandene augenscheinliche Konflikte werden privatisiert, bagatellisiert und verniedlicht.

- Das Oasensyndrom: Es steht nur ein Schwarzer im Konflikt mit der weißen Gesellschaft.
- Das Defizitsyndrom: Der kulturelle und wirtschaftliche Standard der Weißen ist eben noch nicht erreicht.
- Das Gewaltsyndrom: Schwarze Gewalt wird kriminalisiert, weiße Gewalt wird sanktioniert.
- Das Syndrom der Enthistorisierung: Rassenkonflikte werden so gelagert, dass sie die weiße Vorherrschaft nicht tangieren.

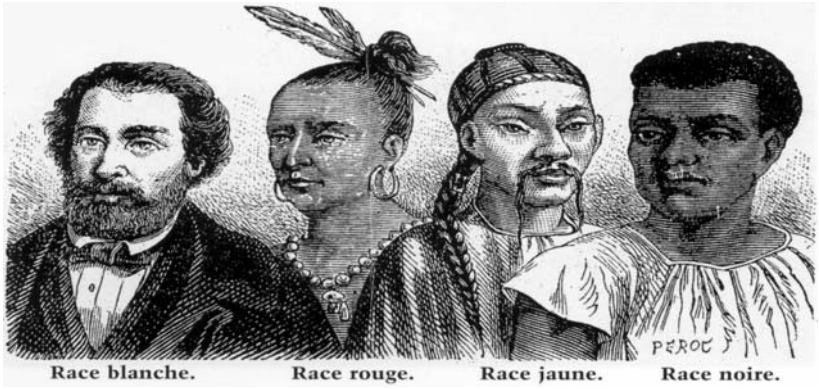
***

> Als Kind habe ich gelernt: Jenseits der Grenzen liegt das Ausland mit all den Ausländern, vor denen man sich in Acht nehmen muss; ich war Inländer. Isländer und Irländer, dachte ich, müssen uns irgendwie verwandt sein; es trennt uns ja bloß ein einziger Buchstabe![7]

So die Überlegungen des Autors Lukas Hartmann über seinen frühen Hang zum Internationalismus, der schön zeigt, welche Fallstricke und Fußangeln schon in früher Kindheit in den einzelnen Sprachmustern stecken. Wie tief verwurzelt ist die Angst vor dem Schwarzen (oder Roten oder Gelben) Mann, den wir in Bilderbüchern gesehen haben, womit uns Angst gemacht wurde? Die Sprache verrät's!

Wo kommen die Löcher im Rassismus-Käse her?

Erste Tendenzen, diese rassistischen Darstellungen zu hinterfragen, zeigen sich im Zuge der antiautoritären 68-er Bewegung. Man begann sich um das politisch wie sozial unverfälschte, wahrhaftige Kinder- und Jugendbuch zu bemühen, das die Anliegen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst nahm und sich um Wahrheit bemühte. Durch den gesellschaftlichen Umbruch Ende der sechziger Jahre wurden traditionelle Werte und Normen kritisiert. Dazu gehörte auch die kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklungshilfe, die als Hilfe zur Unterentwicklung angeprangert wurde.



Rassismus im Jugendbuch (Aus: Tour de France par deux enfants, 1913)

Und die Invasion geht weiter[8]

Und die Invasion geht weiter.
Viele bedrängen uns von allen Seiten – sie wollen uns verändern nach ihren Vorstellungen
und uns abhängig machen von all den Dingen,
die sie produzieren,
und womit sie vermeinen,
glücklich zu werden.
Sie kommen in Massen, um unsere Tänze zu sehen,
und wenn sie durcheinander reden, klingen ihre Worte nach Streit,
nach Bauchweh und Lärm mit angeberischem, vulgärem Sinn.
Sie haben einen unstillbaren Durst nach Silber und Gold,
den wir nicht begreifen wollen.

Aber die Invasoren sehen und denken anders.
Um ihren Durst zu stillen,
benehmen sie sich wie Raubtiere:
Sie holzen die Wälder ab und öffnen die Erde –
ohne Achtung und mit Gewalt.
Sie vergessen,
dass die Erde ein lebender Körper ist.

Diese Kritik ging wesentlich auch auf die Forderungen aus der „Dritten Welt“ zurück, wo inzwischen viele Länder unabhängig geworden waren. In Nordamerika kämpfte die Blackpower-Bewegung für die Gleichberechtigung der Schwarzen.

1978 war die Diskussion um die Darstellung der Dritten Welt im Kinder- und Jugendbuch so aktuell, dass sie auf der Frankfurter Buchmesse zu einem Schwerpunktthema wurde. Die Bemühungen um eine vorurteilsfreie, ehrliche Begegnung mit außereuropäischen Ländern, Völkern und Kulturen gipfelten in der heute noch gültigen „Erklärung von Bern“, die Grundlage für die Bewertung von Kinder- und Jugendbüchern wurde.

Die nachkoloniale Kinderstube

Heute zeichnen sich in der Entwicklung des Kinder- und Jugendbuches zum Thema „Dritte Welt“ zwei Schwerpunkte ab[9]:

– Texte über die Dritte Welt, vornehmlich von AutorInnen aus Europa oder Nordamerika geschrieben. Sie sind aus der Sicht westlicher Industrieländer verfasst. Sie wollen meist etwas erklären, wollen aufklären, wollen zeigen, wie Kinder anderswo leben, wie schlecht es jenen und wie gut dagegen uns geht. Es entsteht ein Bild

aus Elend, Hunger und Ungerechtigkeit, das Mitleid und paternalistische Gefühle hervorruft. Manche der dargestellten Kinderschicksale sind erschütternd, erdrükkend und hoffnungslos. Sie appellieren an die Solidarität der reichen Länder und wollen ein Umdenken einleiten.

– Bücher von AutorInnen aus Afrika, Asien, Lateinamerika sprechen von ihrer eigenen Kultur. Sie lassen uns teilhaben an Dingen, die für uns Europäern fremdartig sind, zeigen aber auch, wo Annäherungen möglich sind, wo Gemeinsames sichtbar wird. Die Auseinandersetzung mit ungewohnten Gedanken, Vorstellungen und Lebensweisen fällt nicht leicht, schockiert und stößt ab, bietet aber auch die Chance, unser eigenes Denken zu erweitern und andere Seinsweisen zu tolerieren, auch wenn das Verständnis dazu von beiden Seiten fehlt. Vor allem geht es um die Förderung von Empathie, um jene latente Angst vor dem Fremden und Unbekannten abzubauen, die Ursache von Vorurteilen, Diskriminierungen und Rassismus ist.

Bücher aus diesen Ländern jedoch gibt es nach wie vor eher selten, haben sie doch schon bei der Herausgabe im eigenen Land mit großen Problemen zu kämpfen und finden kaum Verleger und Übersetzer. Der Kinderbuchfonds Baobab, Terres des Hommes und einige engagierte Verlage in Deutschland, der Schweiz und Österreich fördern im Besonderen Kinder- und Jugendbücher von Autor/inn/en aus Afrika, Asien und Lateinamerika.

BAOBAB – mehr als ein Schattenbaum

Baobab, so heißt der Affenbrotbaum, der in vielen Teilen Afrikas anzutreffen ist. Im Schatten seiner weit ausladenden Äste pflegen die Menschen sich zu treffen und Geschichten zu erzählen.

BAOBAB ist ein Markenzeichen für eine bestimmte Reihe von Kinder- und Jugendbüchern geworden, die authentisch Geschichten von Kindern und Jugendlichen in der „Dritten Welt“ erzählen.Die Reihe BAOBAB, die vom Kinderbuchfonds Baobab, der Erklärung von Bern zusammen mit terre des hommes Schweiz herausgegeben wird, erscheint beim Verlag Nagel & Kimche für Deutschland und die Schweiz und beim Verlag St. Gabriel für Österreich. Geboten werden Kinderbücher aus Ländern der sogenannten Dritten Welt, ausschließlich geschrieben von afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen AutorInnen.

Helene Schär, Leiterin des Kinderbuchfonds Baobab, skizziert diese Entwicklung folgendermaßen:

> Noch verkaufen sich diese Bücher nicht so gut wie die europäischer oder amerikanischer Herkunft, bedingt durch andere pädagogische und soziale Ziele. Das ist ein ökonomisches und moralisches Handicap, umso mehr da Kinderliteratur jenseits der europäischen und amerikanischen Denkschemata sehr zögerlich akzeptiert wird. Es wäre für die Kinderliteratur

> aus der Dritten Welt ein gut funktionierendes Netzwerk von Agenturen hilfreich, um diese Bücher aus dem „Süden“ auch bei uns besser bekannt zu machen. Unterstützung ist notwendig, denn diese indigene Literatur ist für Heranwachsende ein „Fenster in die Welt“, die hilft, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erreichen und den Horizont für mehr Toleranz und Respekt öffnet.[10]

Wie schwierig dieses Unterfangen ist, erklärt Gabriele Wenke, ehemals Herausgeberin von »Eselsohr«, der deutschen Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien:

> Für das Lizenzgeschäft mit Ländern der „Dritten Welt“, d. h. vor allem mit Afrika, Asien und Lateinamerika, ergeben sich folgende Schwierigkeiten:
>
> 1. Für Bücher der Alphabetisierungsstufe gibt es kaum einen internationalen Markt.
> 2. Kinder- und Jugendbücher der „Erziehungsstufe“ werden wegen der unterschiedlichen Auffassung von Erziehung, Kindheit und Jugend nicht gekauft.
> 3. Lizenzen aus Dritten- bzw. Vierten-Welt- Ländern, die international noch um Anerkennung auf dem Kinder- und Jugendbuchmarkt kämpfen, sind nur dann interessant, wenn sie als Hochliteratur einzustufen sind.[11]

Daher werden vom »Eselsohr« in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. Bücher regelmäßig in der Rubrik „Verlag gesucht“ Bücher vorgestellt, für die Übersetzungen und ein deutschsprachige Verlage gesucht werden.

Am Ende der Weißheit ?

In der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur sind solche Bemühungen zur Überwindung der Vorurteile seit Anfang der sechziger Jahre zu beobachten.

Käthe Recheis hat aufgrund ihrer wiederholten Reisen und Recherchen bei Indianerstämmen die konkreten Formen indianischen Lebens beobachtet und beschrieben. Ein für diese Bewusstseinsänderung wichtiges Buch ist »Der lange Weg des Nataiyu«, in dem der Einfluss „weißer Erziehung“ auf das Welt- und Menschenbild junger Indianer schonungslos dargestellt wird. Widerstand und Identitätssuche entwickeln sich. Neben vielen Bilder-Buch-Texten schrieb sie auf Erfahrung beruhende informative Erzählungen oder mit Fotos bebilderte Reports über fremde Völker, Lebensweisen und Kulturen. Besonders erwähnenswert ist die von ihr übersetzte und redigierte „Indianerbibliothek“ (Verlag Herder, ab 1989), in der indigene Vertreter zu Wort kommen und authentische Texte vorgelegt werden.

Weiters wäre Lene Mayer-Skumanz zu nennen, die das historische Bild der christlichen Mission mutig und wortgewaltig durcheinander beutelt. Ihre schwarze Schwester Halleluja spricht ein zorniges Gebet:

Gott, ich hab' was zu reden mit dir!
Wirf einen Blick in die Bibel, dorthin,
wo Maria das große Loblied singt!
wofür will sie dich preisen und loben?
Dafür dass du die Hungrigen satt machst?
Hör nur, ich lese dir vor:
'Die Hungrigen beschenkt er mit seinen Gaben,
die Reichen schickt er mit leeren Händen fort.'
Gott, hat sich Maria geirrt?
Oder gilt dies nicht für unser Land?
Schau unsre Felder an,
die jungen Hirsepflanzen!
Heute waren Regierungsbeamte da,
mächtige Herren aus der Stadt.
Sie haben befohlen: 'Reißt die Hirse heraus!
Baut Baumwolle an, Erdnüsse und Kakao!'
Gott, du weißt es:
Von diesen Nüssen, diesem Kakao werden unsere Kinder nicht satt.
Aus dieser Baumwolle werden sie keine Kleider tragen!
All diese Güter werden ins Ausland verkauft.
Unsere Bauern bekommen nichts von dem Gewinn,
den stecken andere ein.
Reiche werden noch reicher.
Ohne Hirsefelder aber müssen wir verhungern![12]

Ein weiterer Meilenstein ist die von Peter Wesely 1991 herausgegebene Anthologie »Niños del mundo« (Verlag St. Gabriel), eine Sammlung von historischen und zeitgenössischen Berichten, von Begegnungen und Erlebnissen einzelner sowie Sachinformationen z. B. über die Ausbeutung der Landbevölkerung in Lateinamerika.

> Einzelne Geschichten, geschrieben von bekannten Kinderbuchautoren, erzählen über das Leben junger Menschen, während die übrigen Beiträge von Entwicklungshelfern, Fachleuten und anderen Kennern dieses Erdteils verfasst wurden, die ihr Leben in den Dienst der Armen und Ärmsten gestellt haben. Sie geben Auskunft über die Lebenswirklichkeit, zeigen die Folgen der Konquista, der Ausbeutung und Sklaverei.

Voll Engagement beschreibt auch Robert Klement seine Eindrücke während seines Aufenthalts in Brasilien in dem Buch »Die Straßenkinder von Rio« (Verlag Jugend & Volk, 1994).

> Er weist auf den unvorstellbaren Existenzkampf dieser Kinder hin und versucht durch die Identifikation mit der Hauptfigur Solidarität bei den jugendlichen LeserInnen zu wecken. Doch er bleibt seinem eurozentristischen Blickwinkel verhaftet, indem er informiert, erklärt und wertet. Bei allem Wohlwollen und gut gemeintem Engagement wird deutlich, welch gewichtige Unterschiede in der Rezeption entstehen, ob nun ein Autor aus seiner europäischen Perspektive Ausschnitte aus der fremden Wirklichkeit wahrnimmt oder ob er als Angehöriger eine Geschichte mit seinem eigenen kulturellen Hintergrund authentisch gestaltet.

Ein Stück österreichischer Entwicklungshilfe verpackt Wilhelm Pellert in seiner Erzählung »Ayana und das goldene Tor« (Neuer Breitschopf, Wien 1992). Es wird einleitend erzählt, wie junge Österreicher als Entwicklungshelfer mit ihren Kenntnissen den afrikanischen Dorfbewohnern bei der Arbeit helfen und eine Genossenschaft aufbauen. Als Austausch gibt es auch die Möglichkeit, dass junge Afrikaner ein Jahr lang nach Europa kommen und im Fall Ayanas ein Jahr in die Schule gehen. Als das schwarze Mädchen als unzivilisiert und primitiv bezeichnet wird, setzt sie sich folgendermaßen zur Wehr:

> Heißt das, dass ich eine Primitive bin? ...Weißt du, wir in Togo können uns eine Lehmhütte und ein Strohdach über dem Kopf bauen, wir können Stoffe für unsere Kleidung weben und Hirse anbauen, ernten und zubereiten. und das nennst du primitiv?... Wenn man im Kreis wohnt, wie in Afrika, dann sieht man einander, aber wer übereinander wohnt, sieht den anderen nicht. Jeder will alles nur für sich kaufen! Keiner will tauschen und teilen...In Europa würde alles irgendwem gehören. Wald, Fluss, Berg und Tal. In Wirklichkeit gehöre doch alles allen... Es gibt dazu ein afrikanisches Sprichwort: ‘ Der Hund hebt an einer Hütte sein Bein und glaubt die Hütte gehört ihm.’ Und wenn ein Baum Früchte trägt, die für die Menschen nicht gut sind, sind sie vielleicht für die Tiere gut. Und wenn seine Früchte auch für die Tiere nicht gut sind, so ist er immer noch ein Schattenbaum![13]

Die Bücher der Australierin Patricia Wrightson wurden kongenial von dem österreichischen Schriftsteller Wolf Harranth ins Deutsche übertragen und geben Einblick in die gewandelten Dimensionen:

> Das alte Land liegt im Süden der Erde wie eine quer über den Globus gelegte, sanft gewölbte offene Hand ...an den grünen Küsten, da und dort in Städten zusammengeschart, leben die Glücksjäger, das Gesicht zum Meer. Dem Glück gilt ihr Leben, glücklich zu sein ist ihr Beruf und ihre Pflicht. Sie erforschen die Wege des Glücks und unterweisen ihre Kinder darin; sie zerreden es und stopfen es in enge Gesetze; die erkämpfen es und führen es aus und ein. Vor allem aber kaufen und verkaufen sie das Glück. Da bleibt ihnen freilich keine Zeit, einen Blick über die Schulter auf das alte Land zu werfen, das hinter ihrem Rücken liegt...Die Glücksjäger sind davon überzeugt, die wahren Herren des Landes zu sein, und glauben, dass alles ihnen gehört. Und doch leben zwischen den Städten und jenseits der steilen, kahlen Berge auch Menschen ganz anderer Art. Ihre Zahl ist gering, und sie sind weit übers Land verstreut: die Inländer und jene, die sich einfach „das Volk“ nennen. Die vom Volk sind dunkelhäutig; sie haben buschige Brauen und wachsame Augen, und sie sind innig mit dem

> Land verbunden; sie spüren es unter ihren bloßen Füßen. Gewiss, auch ihre Vorväter haben einmal das Land einem anderen Volk weggenommen, aber das ist so lange her, dass sie das getrost vergessen können und behaupten dürfen, einen Anspruch auf dieses Land zu haben – sofern nicht vielmehr das Land einen Anspruch auf diese Menschen erhebt... Und während die Glücksjäger, die Inländer und das Volk versuchen sich näherzukommen und dabei immer weiter auseinandergeraten, lebt die älteste Rasse von allen ganz im geheimen mitten unter ihnen. Das sind jene Geschöpfe, die das Land selbst gebar: aus roten Felsen und versonnenen Tümpeln, aus Staubwirbeln und abgelegener Einsamkeit, aus grünem Dschungel und kobaltblauem Salzsträuchern. Die Leute aus dem Volk kennen sie seit langem und erwähnen sie kaum. Und die anderen, die Glücksjäger und die Inländer? Sollte wirklich jemals einer von ihnen auf einen Erdgeist stoßen, verschlägt ihm das gleich die Sprache und deshalb ist uns keine derartige Begegnung überliefert.[14]

Bücher wie diese, deren Bilderwelten sich nicht an gängigen Kindheitsmustern orientieren, deren Textgestaltung behutsam den fremden Erzählrhythmus nachgestaltet, erweitern die inneren Bilder einer anderen Welt und regen zum Nachdenken in vielfacher Hinsicht an.

Alle Bewohner der Erde sind Nachbarn

Abschließend seien noch aus der Fülle von thematischen Neuerscheinungen drei Bücher aus österreichischen Produktionen herausgegriffen, die in Intention, Auswahl und Zielgruppe eine zum Nachdenken und Überdenken anregende Standortbestimmung zu diesem Thema abgeben.

Der österreichisches Buchklub der Jugend bringt jährlich in seiner Lilla Gorilla-Reihe – Leichtleselektüre für Jugendliche – ein Taschenbuch heraus, das sich mit globalen Fragen beschäftigt. Für das Schuljahr 2000/2001 erscheint dazu von Gerda Anger-Schmidt der Titel »Sattelt die Hühner, wir reiten nach Texas«. Ein zentrales Thema ist die amerikanische Bürgerrechtsbewegung und ihre Leitfigur Martin Luther King. Sein Appell lautet:

> Das ist das große Problem der Menschheit: Wir haben ein großes Haus geerbt, ein großes Haus der Welt, in dem wir zusammen leben müssen. Schwarze, Weiße, Morgenländer und Abendländer, Juden und Nichtjuden, Katholiken und Protestanten, Moslems und Hindus. Eine Familie, die in Ideen, Kultur und Interessen zu Unrecht getrennt ist. Weil wir niemals wieder getrennt leben können, werden wir lernen müssen in Frieden miteinander auszukommen. Alle Bewohner der Erde sind Nachbarn.

Banknachbarn sind auch die beiden Kinder Asad und Ali, die Hauptgestalten in Taha Khalils Geschichte »Das Heft meines Freundes« (Verlag Gabriel). Es wurde auf die Ehrenliste des Staatspreises für Kinder- und Jugendliteratur 2000 gesetzt.

> Asad und Ali sind Freunde. Sie gehen zusammen in die Dorfschule. Asad soll später einmal studieren und Arzt werden. Seine Familie ist stolz auf ihn. Zu Hause spricht Asad Kurdisch, aber in der Schule ist das verboten. Ali, sein arabischer Freund, hilft ihm, wenn er etwas nicht versteht. Eines Tages hat Asad die Hausaufgabe falsch verstanden und hat daher große Angst vor dem Lehrer. Ali hat eine Idee: Die beiden tauschen die Hefte und Asad wird so vor Strafe bewahrt. Als Zeichen der Freundschaft behält jeder das Heft des anderen.
>
> Eine schlichte und doch ungemein vielschichtige autobiographische Erzählung von der Freundschaft zwischen dem Kurdenjungen Asad und dem Araberjungen Ali, in der der in Syrien geborene kurdische Autor aus dem Leben seines verfolgten Volkes erzählt – gespiegelt im märchenhaften Schicksal der schönen Leb Henar, einer Aschenputtelfigur, die in der Ehe mit dem Prinzen und drei Kindern ein glückliches Ende erfährt.
>
> Im Gegensatz zu diesem glücklichen Ende erweist sich die Kinderfreundschaft als brüchig und sie endet damit, dass Asad unter Tränen jenes Heft seines arabischen Freundes verbrennt, das ihn einst vor Strafe bewahrt und das er als Zeichen der Freundschaft aufbewahrt hat.

Gerade rechtzeitig und medienwirksam erschien zum Welttag des Kindes am 10. September 2000 das Kinderbuch »Dicke Freunde«[15], geschrieben von Thomas Brezina und illustriert von Gottfried Kumpf (Verlag Jungbrunnen).

> Es ist eine einfache Geschichte von Familie Nilpferd, die dank ihrer beiden kleinen Nilpferde lernen, Familie Hippopotamus als Nachbarn zu respektieren, ganz nach dem Motto des Untertitels: »Ich mag dich, auch wenn du anders bist!« Schon bei der Buchpräsentation kritisierten die eingeladenen Kinder, dass das Bild des kleinen Holzzauns zur Abgrenzung der beiden Familie kein Hindernis darstellt, miteinander zu spielen. Darauf kurze Betroffenheit unter der politischen wie journalistischen Prominenz, denen Kinder einfach klar gemacht haben, dass Toleranz mehr bedeutet, als das wohlwollende Präsentieren von leicht konsumierbaren Kinderbüchern.

Lesen sprengt Grenzen, die Menschen auf der ganzen Welt stehen einander näher, als es die Landkarte vermuten lässt. Kinder- und Jugendbücher werden vom Prinzip der Hoffnung getragen, vermitteln die Utopie einer humanen, einer besseren Welt, der einen Welt:

> Es ist die Literatur, die das Bild eines Landes bestimmt, gerade indem sie allen fertigen Bildern mit Hartnäckigkeit und sanfter Gewalt widerspricht.[16]

Anmerkungen:

1) Rudyard Kipling: »Das zweite Dschungelbuch«. Neu übersetzt von Gisbert Haefs. Zürich: Haffmans Verlag, 1989, 2. Aufl., S. 237f.
2) Erklärung von Bern-Dokumentation, 5/95, S. 3.
3) Vgl. dazu: Kurt Luger, »Vergnügen, Zeitgeist, Kritik. Streifzüge durch die populäre Kultur«. Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien 1998, S. 152ff.

4) Mamood Mamdani, ugandischer Sozialwissenschaftler, in: »Guck mal über den Tellerrand«, hrsg. von der deutschen Welthungerhilfe, 1995, S. 10.
5) Margret Wannemacher-Zehnder: »Fremde Welt – ein Spiegel unserer eigenen Welt?« In: Tausend und Ein Buch, Heft 5/ 1997, S. 9.
6) Gerhard Haas (Hrsg.): »Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch«. Stuttgart: Reclam 1984, 3. Aufl., S. 99.
7) Lukas Hartmann, ISIS, in: »Eselsohr« 9/98, S. 7.
8) Luciano, Schamane der Tarahumara, in: »Unser Amerika«, hrsg. von der Gesellschaft für bedrohte Völker, Wien: Jugend & Volk 1992, S. 7.
9) Helene Schär: »Steig ein ins Geschichtenboot«. EvB, Dokumentation 1990/5, Zürich 1990, S. 2.
10) Helene Schär, Workshop in Zimbabwe, in: »Eselsohr« 11/98, S. 3.
11) Gabriele Wenke, Entwicklungsstufen, in: »Eselsohr« 10/98, S. 46.
12) Lene Mayer-Skumanz: »Schwester Halleluja in spezieller Mission«. Mödling: St. Gabriel 1989.
13) Wilhelm Pellert: »Ayana und das goldene Tor«, Wien: Neuer Breitschopf 1992, S. 34f.
14) Patricia Wrigthson: »Wirrun zwischen Eis und Feuer«. Übersetzt von Wolf Harranth. Verlag Hamburg: Oetinger: 1985.
15) Thomas Brezina, »Dicke Freunde«. Wien: Jungbrunnen 2000.
16) Peter Handke, in: »Glückliches Österreich«. Hrsg. Jochen Jung, Salzburg: Residenz Verlag 1978, Epilog o.S.

✍ *Jutta Kleedorfer, Deutschlehrerin und Mitarbeiterin des Instituts für Kinder- und Jugendliteratur und Leseforschung. Nelkenweg 10, A–2380 Perchtoldsdorf.*

Gabriele Grunt

Tanz auf der Mauer

Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung

Haben Sie schon einmal versucht, den Ton einer klatschenden Hand zu hören? Sie werden ein wenig hinter die Alltagslogik blicken müssen, damit Ihnen dieses Experiment gelingen kann. Zen-MeisterInnen versuchen, ihre SchülerInnen durch diese und ähnliche scheinbar absurde Aufgaben (Koans) zu lehren, ihr wahres Selbst wahrzunehmen, das jenseits unseres Körpers liegt und in Einheit mit allem Seienden ist.

Die Notwendigkeit der „zweiten Hand“

Für unser tägliches Leben sind solch umfassende Antworten auf die philosophische Grundfrage nach dem „Wer bin ich?“ sehr unpraktisch. Unser westliches Weltbild macht es statt dessen möglich, unser „Ich“ in Zahlen und „eindeutigen“ Fakten anzugeben. Wer einen Reisepass besitzt, kann anhand einiger Eckdaten genau identifiziert werden. Geburtsdatum, Körpergröße, Passnummer, Nationalität. Wären Sie mit dieser Beschreibung ihrer Persönlichkeit zufrieden, oder gibt es da noch etwas anderes, das zu Ihnen und ihrem Selbst gehört? Ist es Ihr Aussehen, Ihr Beruf, Ihre Religion, Ihre Hobbys, Ihr Freundeskreis, Ihre Art zu lächeln, die Ihre ganz persönliche Eigenheit ausmacht? Oder eine Kombination von all dem?

„Wir wissen nur sehr wenig über unser eigenes Leben.“, notiert Jürg Schubigers kindlicher Ich-Erzähler in sein Tagebuch. „Es ist leichter, über den Dampfkochtopf oder über die Wengers [die Nachbarfamilie] zu reden als über uns selber. Wir können unsere eigene Nase eben nicht riechen, hat Vater gesagt.“ (Schubiger, 1997, S. 78)

So wie die eine Hand eine zweite braucht, um einen Ton erzeugen zu können, so braucht jeder Mensch ein Gegenüber, an dem er sein „Ich“ erkennen kann, indem er nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten sucht. So, wie in einem Spiegelkabinett verschiedene Bilder des selben Körpers zurückgeworfen werden, so lässt jede Begegnung zwischen Individuen und Gruppen unterschiedliche Aspekte der Identität hervortreten. Die Grenze, die wir zwischen dem „Ich“ und den anderen ziehen, ist also weder statisch noch absolut. Sie wird ständig aufs Neue in Frage gestellt, verändert sich im Lauf des Lebens und ist dabei abhängig vom Ort und Kontext, in dem man sich gerade befindet. (Vgl. Dundes, 1983)

Es ist für uns nichts Abwegiges, dass ein und derselbe Mensch sich als Ehefrau und Mutter von ihrer Familie verabschiedet, als Passagierin der Businessclass am Flughafen eincheckt, als Österreicherin in London-Heathrow umsteigt und als Europäerin in Bombay landet. Jeder Mensch kann – je nachdem in welcher Situation er sich gerade befindet und wem er gegenübersteht – auf verschiedene persönliche und soziale Identitäten zurückgreifen:

> Meine heimat ist Österreich, mein vaterland Europa, mein wohnort Malmö... [ich bin] ein brechmittel der linken, ein juckpulver der rechten ... in Polen poetisch, in Paris ein regentropfen, in Venedig ein ankommender brief, in Zaragoza eine wartende zündschnur, in Wien ein Teller mit sprüngen usw. usf. [H. C. Artmann]

Doch vergessen wir nicht die zweite Hand, die eine bedeutende Rolle bei der Erzeugung des Tons spielt. Es genügt nicht, die beiden Hände zu vergleichen, und sich ihrer Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten bewusst zu werden. Die unterschiedlichen Identitäten müssen auch von beiden Seiten gleichermaßen wahrgenommen und kommuniziert werden. Dann erst erklingt der Ton, als soziale, kontextabhängige Deutung, als Konstruktion, die nicht unabhängig von den beiden Händen existieren kann. Nur wer in seinem Anderssein wahrgenommen wird, kann irritieren oder gar bedrohlich werden. Das Unbekannte, von dem wir nichts wissen, braucht uns nicht zu beschäftigen. (Vgl. Radtke, 1991)

Nicht immer aber sind beide aufeinander treffende Hände gleich stark. Im gesellschaftlichen Kontext ist es der politisch bzw. wirtschaftlich mächtigeren Gruppe vorbehalten, sich selbst als Vergleichsgröße festzulegen, von der das jeweils Fremde mithilfe bestimmter Kriterien zu unterscheiden ist. In Österreich beschäftigen uns heute ganz andere Andere als z. B. die Generation unserer Großeltern. Selten ist die Zuwanderung aus dem Nachbardorf mehr Grund für eine Rauferei, kaum jemand tuschelt heute mehr, wenn ein *Roter* eine *Schwarze* heiratet. Seit dem Zweiten Weltkrieg geht die Zahl der Gruppen, die als „Andere“ definiert werden, sowie die Intensität der Definition der Andersheit stark zurück. Als „Andere“, „Fremde“ werden heute praktisch nur mehr kulturell unterschiedliche Gruppen bezeichnet, nicht mehr Gruppen, die anhand anderer Unterschiede entstehen oder konstruiert werden können. (Vgl. Perchinig, 1999)

Fremdheit und Fremde sind also Folge und nicht Ursache von Ausgrenzung (Tekinay, 1999, S. 299) – oder wie Karl Valentin es treffend formulierte: „Der Einheimische kennt zwar den Fremden nicht, erkennt aber auf den ersten Blick, daß es sich um einen Fremden handelt.“

In der heutigen Welt werden Gruppen und Individuen anscheinend gleichzeitig ähnlicher und unterschiedlicher. Als Gegenreaktion auf die wirtschaftliche und politische Globalisierung gewinnen ethnische und nationale Identifizierung eine neue Bedeutung und in ihrem Gefolge ein verstärktes Interesse an den Fremden, die Angst vor dem Fremden und die Fremdenfeindlichkeit. (Bielefeld, 1991, S. 9)

Ein humanistisches Weltbild verlangt geradezu nach Heilmitteln für die negativen Auswüchse von Fremdempfinden. Interkultureller Untericht hat oft zum Ziel, neugierig auf Fremdes zu machen, irrationalen Ängsten entgegenzuwirken und über „das Fremde“ zu informieren.

Fragwürdige Fremdheiten

Ähnliche Ziele setzt sich die Reihe BAOBAB, innerhalb derer Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika in deutscher Übersetzung herausgegeben werden. Laut Anna Katharina Ulrich, Mitbegründerin und -herausgeberin der Reihe „soll dadurch ein Beitrag zur *interkulturellen* Erziehung geleistet werden, d. h. zur ‘richtigen Einstellung’ bezüglich des Fremden. Das Motto ‘Von Andern lernen’, das hier anklingt, meint nicht den Austausch unter ‘gleichen’ Andern [...] gemeint ist vielmehr die Auseinandersetzung mit dem Nicht-Gleichen.“ (Ulrich, 1998, S.116) Dabei sollen Bücher *aus* anderen Kulturen dem Authentizitätsanspruch am besten gerecht werden, während Bücher *über* Fremdes „fast zwangsläufig schiefe Sichten und blinde Flecke aufweisen.“ (Ulrich, 1998, S. 115)

Können wir unser eigenes Leben, unsere eigene Kultur tatsächlich ohne schiefe Sichten und blinde Flecken sehen? Ist jede Kultur in sich so einheitlich, dass wir jedeN AutorIn, die sich redlich um eine authentische Darstellung ihres eigenen Lebens bemüht, als RepräsentantIn ihrer Kultur gelten lassen können? Entspringt nicht jedes Buch, jedes Gedicht den individuellen Gedanken und Erfahrungen einer Person mit ihrer Vielzahl an Lebenswelten und Identitäten?

Was ich aber für noch viel fraglicher halte: Sind Menschen und Kulturen aus Afrika, Asien und Lateinamerika tatsächlich von vorneherein fremd? Sind sie fremder als Australier, Belgier, US-Amerikaner, Waldbauernbuben oder Berliner Punks? Oder wird mit der Betonung der Herkunft der Bücher genauso wie mit der Voransetzung des Prädikats *interkulturell* eine künstliche Gegenüberstellung fortgeführt, die schon ein bestimmtes Konstrukt des Anderen impliziert? (Vgl. Keiner, 1998)

Die Bezeichnung „Dritte Welt“ als undifferenzierter Überbegriff für eine strukturell heterogene Gruppe außereuropäischer (und einiger europäischer) Staaten ist bereits obsolet geworden. Gut 50 Jahre nach der Truman’schen „Erfindung“ der Entwicklungspolitik können auch andere z. T. begrifflich noch problematischere Euphemismen („Entwicklungsländer“ oder „Länder des Südens“) nicht über das Brüchigwerden des dahinterliegenden Konzeptes hinwegtäuschen.

Es ist heute nicht mehr unbedingt politisch korrekt, die BewohnerInnen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas aufgrund ihrer Religion, ihrer „Rasse“ oder ihrer marktwirtschaftlichen „Entwicklung“ als minderwertig bzw. rückständig zu betrachten. Der tatsächliche Abschied von der Vorstellung einer kollektiven Fremdheit der ehemaligen (?) „Dritten Welt“ scheint allerdings noch nicht ganz vollzogen, solange stattdes-

sen nach wie vor eine kulturelle Andersartigkeit von vornherein als gegeben angenommen wird.

Um den Umgang mit dem Fremden zu lernen, reicht es nicht unbedingt, über den Tellerrand zu blicken oder „Löcher in die Mauer zu bohren" (Frischmuth, 1999, S. 11–16), um erkennen zu können, was auf der anderen Seite liegt. Wir müssen einen Schritt zurücktreten und auch die Mauer selbst und uns Betrachtende in unseren Blick einbeziehen, um erkennen zu können, dass wir eben jene Mauer mit jedem Darüberblicken, mit jedem Betonen ihrer Existenz neu errichten.

„Ich weiß nicht, wie es Ihnen ergeht, ich weiß nur von meiner Lektüre her, daß Fremdheit wenig mit einer anderen Kultur zu tun hat." (Frischmuth, 1999, S. 13) Wenn es das Ziel einer demokratisch humanistischen Bildung ist, Eigenes verständlich und zugleich das Fremde, Unvertraute, Irritierende denkbar zu machen, können Texte mit interkultureller Thematik ohne weiteren Hinweis auf die angeblich besondere Fremdheit fremder Kulturen in den Unterricht oder in ein Verlagsprogramm integriert werden.

Zu behaupten, dass Kinder- und Jugendliteratur eine besondere Rolle im Diskurs um Fremdheit einnimmt, heißt jene Mauer neu zu errichten, die im pädagogischen und literaturwissenschaftlichen Verständnis die Kinder- und Jugendliteratur von der „richtigen" Literatur trennt. Wie jede Ausgrenzung hat auch diese einen (ab)wertenden Beigeschmack.

Der interessanteste Unterschied zwischen beiden Literaturen liegt vielleicht im Umgang der erwachsenen RezipientInnen mit dieser kommunizierten Andersartigkeit. Kinder- und Jugendliteratur wird häufiger mit dem ihr innewohnenden pädagogischen Nutzen verbunden und für interkulturellen Unterricht verwendet. Kinder- und Jugendliteratur kann aber auch als Mittlerin zwischen den Generationen dienen, wenn sie von Erwachsenen z. B. im Zuge des Vorlesens rezipiert wird. Denn selber Kind gewesen zu sein, ist nicht die einzige Voraussetzung dafür, die eigenen Kinder zu verstehen. Viele der damaligen Probleme und Vorstellungen sind längst vergessen, das gesellschaftliche Umfeld grundlegend verändert.

Auf der Mauer der Fremdheit tanzen

Warum in die Ferne schweifen, wenn das Fremde liegt so nah? Die vertraute Welt des Alltagslebens wird von einer Grauzone des Unbekannten, des noch nicht Klassifizierten umgeben, das uns irritiert und befremdet. Wenn wir die zur Zwangsjacke gewordene absolut gesetzte kulturelle Fremdheit ablegen, werden wir merken, dass uns verschiedene Arten und Grade der Fremdheit und Gleichheit umgeben. Je alltäglicher wir das Fremde betrachten, desto banaler wandeln wir auch die Frage nach dem „Wer bin ich?" ab: Warum bin ich nicht wie sie? Was hat er, was ich nicht habe? Wieso willst du nicht sein wie ich?

Nicht jedes der Spiegelbilder im Spiegelkabinett gefällt uns und bringt uns zum Lachen. Nicht alles, was fremd ist, muss als positive Ergänzung zum Eigenen passen. „Wie Wittgenstein vorschlug, bedeutet Verstehen, daß man weiß, wie es weitergeht." (Bauman, 1991, S. 26f) Hermeneutische Probleme werden deshalb oft als beängstigend empfunden, die Repräsentanten der Fremdheit als Bedrohung.

Wer sich auf Fremdes einzulassen versucht, fühlt sich mitunter wie der Missionar Friedrich Ganse, der Protagonist in Herrmann Schulz' »Auf dem Strom« (Schulz, 1998). In einem kleinen Boot treibt er aus Angst um seine todkranke Tochter einen reißenden Fluss hinunter und gibt somit gleichzeitig seine Kontrolle über das Fortbewegungsmittel und über seine sozialen Beziehungen auf. In seiner krisenhaften Erfahrung der Hilflosigkeit und Abhängigkeit ist er gezwungen, sich mit den OstafrikanerInnen auseinanderzusetzen und Vertrauen zum Unvertrauten zu gewinnen. Erst dann merkt er, dass ihm auch Teile seines eigenen Lebens fremd geworden sind: seine Frau, seine Tochter und seine eigene Kindheit.

Auch negative Gefühle, die durch Fremdheitserfahrungen ausgelöst werden, müssen unbedingt ernst genommen werden. Ärger, Ekel und Verwirrung als vermeintliche Persönlichkeitsschwäche oder Rassismus unterdrücken zu müssen, bringt uns einem harmonischen alltäglichen Zusammenleben ebenso wenig näher wie übersteigerte Faszination und Idealisierung des Fremden.

Sich auf Fremdes einzulassen, bedeutet immer auch, sich selbst neu zu betrachten. Nur selten müssen wir unsere eigenen Identitäten so plötzlich und fundamental in Frage stellen wie der Missionar auf dem Strom. Wie immer gilt es auch hier eine richtige Dosierung herauszufinden, um eine heilsame Wirkung zu erzielen. Leider wird es wahrscheinlich nur wenigen unter uns gelingen, sich als erleuchtetes Selbst, als die eine klatschende Hand zu erkennen.

Humor ist in jedem Fall ein gutes Mittel, um das tägliche Spiel der ständig wechselnden Identitäten mit einer gewissen Leichtigkeit zu beherrschen. Man muss nur Karl Valentins Definition von Fremdheit lesen, um zu bemerken, dass Mauern nicht nur gebaut, betrachtet, durchlöchert und niedergerissen werden können. Man kann auch auf ihnen tanzen!

> Fremde unter Fremden sind: wenn Fremde über eine Brücke fahren und unter der Brücke fährt ein Eisenbahnzug mit Fremden durch, so sind die durchfahrenden Fremden Fremde unter Fremden, was sie vielleicht so schnell gar nicht begreifen werden. [Karl Valentin]

Primärliteratur

Jürg Schubiger: »Mutter, Vater, ich und sie«. Weinheim: Beltz, 1997

Herrmann Schulz: »Auf dem Strom«. München: Hanser, 1998

Kinderbuchfonds Baobab, Erklärung von Bern und terre des hommes schweiz (Hrsg.). Baobab. Kinder- und Jugendbücher aus Afrika, Asien und Lateinamerika.
Verlag Nagel & Kimche in Coproduktion mit dem Gabriel Verlag, 1989–2000

Sekundärliteratur

Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. In: »Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?« Hrsg. v. Uli Bielefeld. Hamburg: Junius, 1991, S. 26–42

Bielefeld, Uli: »Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?« Hamburg: Junius, 1991

Dundes, Alan: Defining Identity through Folklore. In: »Identity. Personal and Socio-Cultural. A Symposium«. Anita Jacobson-Widding (ed.) Uppsala: 1983 (= Uppsala Studies in Cultural Anthropology 5), pp. 235–261

Frischmuth, Barbara: Löcher in die Mauer bohren. In: »Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration«. Hrsg. v. Walter Dostal u. a. Wien: WUV, 1999 (= Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie; Bd 9), S. 11–16

Keiner, Sabine: „Kokaspur" von Hans-Martin Grosse-Oetringhaus. Ein Unterrichtsmodell zum interkulturellen Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In: »Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven«. Hrsg. v. Bettina Hurrelmann u. Karin Richter. Weinheim: Juventa, 1998, S. 223–234

Perchinig, Bernhard: Institutionelle Voraussetzungen des Miteinanderlebens. Erfahrungen in Europa. In: »Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration«. Hrsg. v. Walter Dostal u. a. Wien: WUV, 1999 (= Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie; Bd 9), S. 57–70

Radtke, Frank-Olaf: Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: »Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?« Hrsg. v. Uli Bielefeld. Hamburg: Junius, 1991, S. 79–95

Tekinay, Alev: Ein Stückchen Weg entgegen. In: »Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration«. Hrsg. v. Walter Dostal u. a. Wien: WUV, 1999 (= Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie; Bd 9), S. 295–306.

Ulrich, Anna Katharina: Die Kinderliteratur geht fremd. Gedanken zur Herausgabe aussereuropäischer Kinder- und Jugendbücher für deutschsprachige junge Menschen. In: »Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven«. Hrsg. v. Bettina Hurrelmann u. Karin Richter. Weinheim: Juventa, 1998, S. 115–129

✍ *Gabriele Grunt, Ethnologin und Germanistin, Wissenschaftlerin und Fachjournalistin u. a. am Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien). E-mail: gabriele.grunt@gmx.net*

Kathrin Wexberg

Wie fremd darf das Fremde sein?

Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Die Auseinandersetzung mit dem Fremden wird in Diskursen verschiedenster Art thematisiert, das Fremde wird gleichermaßen zum Feindbild stilisiert wie als integrativer Teil einer multikulturellen Gesellschaft betrachtet. Auch in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ist *fremd sein*, sei es durch kulturelle Unterschiede, aufgrund einer Behinderung oder schlicht durch das Kind-sein an sich, ein wichtiges Thema. Das zentrale Spannungsfeld Pädagogik versus Literatur erfährt in diesem Bereich eine Zuspitzung, liegt es doch nahe, die LeserInnen durch die Lektüre zu weltoffenen und toleranten Menschen erziehen zu wollen. Inwieweit Fremdheitsempfinden in der KJL mit Blick auf die politische und moralische Erziehung der Zielgruppe aufbereitet wird und inwieweit die Perspektive der Schreibenden die Darstellung beeinflusst, soll im Folgenden erläutert werden.

1. Von E. T. A. Hoffmann zur „Dritten Welt“

Die Literarisierung von Fremdheit lässt sich im Wesentlichen auf zwei Ebenen ausmachen – einerseits auf der inhaltlichen, wie zum Beispiel bei Gattungen wie dem Reise- oder dem Abenteuerroman, andererseits auf der Ebene der motivischen Strukturbildung, wie beim Motiv des „edlen Wilden“.

Ein wichtiger Text in der kinderliterarischen Auseinandersetzung mit Fremdheit, aber auch mit Kindheit an sich, ist E. T. A. Hoffmanns »Das fremde Kind«, das erstmals 1817 in einer von Contessa de la Motte Fouqué und Hoffmann herausgegebenen »Kinder-Mährchen«-Sammlung erschien. Das titelgebende fremde Kind ist insofern fremd, als es eine Welt der Irrationalität, aber auch der Naturverbundenheit und Ursprünglichkeit verkörpert. Hier findet eine Gleichsetzung von Kind und Wildem statt – ein Phänomen, dass sich auch in den Kindheitsauffassungen von Rousseau und Herder findet und für die Auseinandersetzung mit dem Fremden in der KJL bezeichnend scheint.

Eines der wichtigen Themen der KJL der letzten zwanzig Jahre, die sogenannte „Dritte Welt“, rückte in Folge der zunehmenden Politisierung im Zuge der Entwicklungen

nach 1968 ins Zentrum des Interesses von zahlreichen Kinder- und JugendbuchautorInnen. Dass diese Tendenz auch die Vermittlung von Vorurteilen mit sich bringen kann, wurde zwar früh erkannt, teilweise aber auch verfrüht für bereits überholt erklärt. So meinte Horst Künnemann schon 1964:

> An Stelle einstiger Vorturteile [sic], einseitig-vordergründiger Betrachtung des 'Schwarzen Kontinents' ist eine reich differenzierte Perspektive getreten, die sich bemüht, die Sorgen und Nöte des Nachbarkontinents von allen Seiten her zu zeigen. (Künnemann, 1964, S. 8)

In diesem kurzen Zitat finden sich bereits einige der Tendenzen, die die Auseinandersetzung mit der „Dritten Welt" bis heute prägen. Auffallend ist, dass unter „Dritter Welt" wie auch hier in vielen Fällen lediglich Afrika verstanden wird, während andere Regionen in weit geringerem Maß thematisiert werden. Welche Traditionen diese „Afrikalastigkeit" der deutschsprachigen Kinderliteratur bedingen, wäre noch näher zu untersuchen.

Weiters fällt eine starke Problemorientierung auf – gezeigt werden sollen „die Sorgen und Nöte", während das alltägliche Leben bzw. die positiven Seiten der fremden Kultur oft vernachlässigt werden.

2. Innen- und Außenperspektive im Vergleich

Ein entscheidender Schritt in der kinder- und jugendliterarischen Auseinandersetzung mit Fremdheit war die Erkenntnis, dass die Darstellung von anderen Ländern durch europäische AutorInnen selbst bei größter Kenntnis des Landes immer eurozentristisch bleiben muss. Die Forderung, verstärkt AutorInnen aus den betreffenden Ländern selbst zu Wort kommen zu lassen, lag auf der Hand – daher wurden Projekte wie die Reihe „Baobab" gründet, die mit europäischen Finanzmitteln originäre Texte aus der „Dritten Welt" in Europa herausgibt. Dieser Trend zu „ethnischer Literatur" ist auch in der Erwachsenenliteratur zu beobachten.

Naturgemäß spielt bei diesen Texten „aus der Innenperspektive" der Übersetzungsprozess eine wichtige Rolle. Ein Einlassen auf die fremde Kultur ist unabdingbar, der Prozess des Übersetzens muss im Wissen um diese Kultur stattfinden.

Mehr oder weniger sensibel wird dabei versucht, dem Fremden nicht seine Eigenheit zu nehmen. In Patricia Graces Erzählungen »Unter dem Manukabaum« fließt an vielen Stellen Maori, die Sprache der UreinwohnerInnen Maoris ein. Maori ist auch für die englischsprachigen LeserInnen unverständlich. Die Autorin bezweckte damit etwas Bestimmtes: Die Elemente der fremden Sprache verleihen dem Text eine gewisse Färbung, machen neugierig auf die andere Kultur (vgl. Holliger 1997/98, S. 6f). Daher wurden diese Elemente auch in der deutschsprachigen Ausgabe beibehalten.

Eine weitere Herausforderung ist die gestiegene Sensibilität für Rassismen – wird zum Beispiel das englische Wort „chief“ mit „Häuptling“ übersetzt, erinnert das stark an eine literarische Wahrnehmung fremder Kulturen à la Karl May, die heute überholt ist. Im Wesentlichen lassen sich zwei Strategien des interkulturellen Übersetzens unterscheiden: Der Text wird entweder übersetzt und für die jeweilige Zielgruppe adaptiert, oder die Übersetzung wird durch eine Aufarbeitung in Form von Glossar, Fußnoten oder Nachwort ergänzt. Teilweise werden Worte aus der Originalsprache beibehalten, die nicht übersetzbar sind oder wesentlich zur Struktur des Textes beitragen, sie werden meist im Glossar erklärt.

Bei diesen Texten aus der Innenperspektive zeigen sich im Vergleich zu deutschsprachigen naturgemäß signifikante Unterschiede – einer der auffälligsten ist die Darstellung von Gewalt. Während in Texten europäischer AutorInnen Gewalt eher Symptom von Problemen auf einer individuellen Ebene ist, steht sie in Texten aus der „Dritten Welt“ viel mehr für politische und strukturelle Konflikte. Ihr Stellenwert ist ein völlig anderer – Gewalt ist nicht zentrales Handlungselement, sondern lediglich einer von vielen Faktoren, die das Leben der kindlichen ProtagonistInnen prägen. Gewalterfahrung wird meist nicht weiter reflektiert und psychologisiert, sondern bleibt relativ unkommentiert stehen. Auch auf Anklagen und Schuldzuweisungen wird weitgehend verzichtet – so meint der Ich-Erzähler von »Kariuki und sein weißer Freund«, das in Kenia zur Zeit des Befreiungskampfes gegen die englische Kolonialmacht angesiedelt ist, lakonisch über seinen Vater: „Er verpaßte mir eine Kopfnuß, eine Angewohnheit von ihm, die ich höchst ärgerlich fand.“ (Mwangi, 1991, S. 41). Diese Gewalttätigkeit der Erwachsenen, ob Eltern, Großeltern oder LehrerInnen, dient nicht ihrer Charakterisierung, sondern ist Teil ihrer Kultur. Bezeichnend ist, dass in den Texten europäischer AutorInnen über die „Dritte Welt“ dieser uns hart erscheinende Umgang mit Kindern weitgehend ausgespart wird – die Vermutung liegt nahe, dass hier das westeuropäische Ideal einer gewaltfreien, anti-autoritären Erziehung auf die Figuren projiziert wurde.

Wenn deutschsprachige AutorInnen über das Fremde schreiben, ist das oft eine Gratwanderung zwischen Erklären und Erzählen, denn das Bedürfnis, in den jeweiligen Text auch gleich möglichst viel an Informationen hineinzupacken, ist groß. Dieses Bedürfnis äußert sich teils in sehr ausführlichen Nachwörtern und Glossaren, teils in recht skurril anmutenden Ausführungen – so werden die LeserInnen von »Ein Brief aus Afrika« über eine halbe Seite hinweg über das Leben afrikanischer Fledermäuse informiert (vgl. Zacharias,1993, S. 56), während die Armut von Zaire, in dem ein Großteil der Handlung spielt, recht knapp begründet wird: „Ach, das hat viele Gründe. Der wichtigste ist sicher, daß das Land von einem Diktator regiert wird.“ (Zacharias, 1993, S. 59). Dieser Drang, der Irritation durch das Fremde mittels Erklärungen entge-

genzuwirken, scheint ein Ballast zu sein, von dem sich deutschsprachige AutorInnen nur schwer lösen können und der der Leichtigkeit des Erzählens abträglich sein kann.

3. In der Fremde

Wenn die kindlichen ProtagonistInnen der Texte in die Fremde reisen, werden einerseits die positiv beeindruckenden Aspekte des fremden Landes geschildert (wie beispielsweise die Gastfreundschaft der Menschen oder die imposante Pflanzenwelt), andererseits werden kulturelle Unterschiede problematisiert. Eric, der Ich-Erzähler von »Ich habe eine Oma in Afrika«, besucht mit seinem Vater dessen Heimatdorf in Ghana. Dabei wird er von seinem Freund begleitet, der die Hütte, in der sie schlafen, kritisiert: „Nicht mal Tapeten sind an den Wänden. [...] Sie hätten wenigstens die Wände streichen können!“ (Schwarz, 1994, S. 56) Dieser Wahrnehmung der Differenz zum Vertrauten als Defizit wird vom Ich-Erzähler eine doppelte Erklärung gegenübergestellt: „Das finde ich ja auch. Aber vielleicht hat Oma nicht genug Geld für die Farbe. Und eine Tapete würde bei diesem feuchten Klima gar nicht auf der Wand halten.“ (Schwarz, 1994, S. 56). Aus dieser doppelten Begründung lässt sich das Bestreben der Schreibenden herauslesen, den kindlichen LeserInnen jegliche soziokulturelle Differenz möglichst überzeugend zu erklären. Diese Tendenz muss jedoch immer wieder an Grenzen stoßen, da sich bei weitem nicht jede Facette der Fremdheit mit westlich-rationalen Denkmustern erklären lässt und vieles selbst nach eingehender Beschäftigung fremd bleibt.

Die Konfrontation mit der fremden Kultur löst bei den kindlichen ProtagonistInnen auch eine Reflexion ihrer eigenene Lebensweise aus, die teilweise mit einem mehr oder weniger deutlichen moralischen Impetus verknüpft wird: „Als ich dem Jungen den Schlumpf gebe, kommen mir fast die Tränen. [...] Ich habe noch nie ein Kind gesehen, das so mit einem einzigen Schlumpf spielen kann. Ich glaube, ich selber kann das gar nicht mehr, weil ich zu viele Schlümpfe habe.“ (Schins, 1999, S. 69)

4. Das uns Vertraute als das Fremde – Migrationserfahrung

Ein großer Themenkomplex der KJL ist die Erfahrung von Migration, die im Laufe der achtziger und neunziger Jahre oft im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus behandelt wurde. Ein wichtiges Genre ist dabei die Freundschaftgeschichte – Angehörige verschiedener Kulturen oder Bevölkerungsgruppen schließen Freundschaft und überwinden so alle Konflikte. Die literarische Ausgestaltung dieser Thematik ist sehr vielfältig. In Peter Steinbachs »Ledenica« wird beispielsweise die Flüchtlingsthematik mit einer märchenhaften Erzählform verknüpft. Durch diese etwas von der Realität abgehobene Konstruktion wird ein Überwinden der Barrieren möglich, ein deutscher Bub und ein bosnisches Mädchen können sich miteinan-

der verständigen, ohne dabei auf Sprache angewiesen zu sein: „Keiner sprach des anderen Sprache, aber sie redeten und schnatterten, und die Fischer mit ihren Bierflaschen in den Händen schüttelten die Köpfe über soviel unaufhörliches Geplapper.“ (Steinbach, 1996, S. 31).

Oft thematisiert wird die schwierige Rolle der migrierten Kinder, die sich meist leichter in der neuen Kultur und Sprache zurechtfinden als ihre Eltern. Dies führt zu einem Entfremdungsprozess innerhalb der Familien, der sich unter anderem an ihrem unterschiedlichen Sprachgebrauch manifestiert:

> Wir Kinder unterhalten uns miteinander auf deutsch, und mit unseren Eltern sprechen wir farsi. Wir machen immer größere Fortschritte im Deutschen, doch unser Farsi wird nicht besser. Wir sind in unserer eigentlichen Muttersprache stehengeblieben. Viele Begriffe, die wir in Deutschland kennengelernt haben, können wir nicht ins Deutsche übersetzen. Manchmal will ich Maman etwas sagen, aber mir fehlen die persischen Worte dazu, und die deutschen kennt sie nicht. (Siege, 1996, S. 132).

5. Fremd im „eigenen“ Land

Das Fremdheitsempfinden literarischer Figuren wird nicht nur durch Kategorien wie Sprache oder Nationalität bestimmt. Das erfährt beispielsweise der Protagonist von »Katzensprünge« nach seinem Umzug aus einer ostdeutschen Kleinstadt nach Berlin: „Und in Dirks Augen sahen auch viele der Kinder, die von allen Seiten herbeiströmten, ausländisch aus, fremd. [...] Wie mag das sein, überlegte Dirk, diese Fremden sind doch alle ganz anders als wir? Im Augenblick allerdings war er derjenige, der sich reichlich fremd und verloren fühlte.“ (Brandt, 1995, S. 20f).

Die Situation der „Fremdheit im eigenen Land“ trifft auf unterschiedliche Bevölkerungsgruppen zu – etwa die Siebenbürgendeutschen, die sich der deutschen Kultur und Sprache zugehörig fühlen und dennoch nach ihrer sogenannten „Aussiedlung“ nach Deutschland fremd sind, andere Volksgruppen oder schlicht Menschen, die vom Land in die Stadt ziehen. Weiters kann diese Art von Fremdheitsempfinden durch soziale Unterschiede oder die politischen Bedingungen im sogenannten „Heimatland“ entstehen.

6. Zusammenfassung

Im Wesentlichen ist festzustellen, dass das Erzählen über das Fremde vorwiegend in traditionellen Formen stattfindet – die Handlung ist meist linear, erzählt wird aus personaler Perspektive, die Identifikation ermöglicht und so das Fremdheitsempfinden der RezipientInnen verringert. Um die Auseinandersetzung mit dem Fremden zu erleichtern, wird vorwiegend auf herkömmliche, keine höheren Ansprüche an die Lesekompetenzen stellende literarische Gestaltungsformen zurückgegriffen – auch diese

Tendenz steht wohl im Zusammenhang mit der eingangs erwähnten Gratwanderung zwischen literarischer Gestaltung und pädagogischen Intentionen.

Primärliteratur:

Brandt, Heike: »Katzensprünge«. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1995

Grace, Patricia: »Unter dem Manukabaum«. Aus dem Englischen von Christine Holliger. Zürich: Nagel und Kimche, 1995

Hoffmann, E.T.A.: Das fremde Kind. In: »Märchen«. Mit zahlreichen Illustrationen von Alfred Kubin. Wien, 1951, S. 279–342

Mwangi, Meja: »Kariuki und sein weißer Freund«. Aus dem Englischen von Jürgen Martini und Helmi Martini-Honus. Göttingen: Lamuv, 1991

Schins, Marie-Thérèse/Wiebke Oeser (Ill.): »In Afrika war ich nie allein«. Wuppertal: Peter Hammer, 1999

Schwarz, Annelies/Nora Matocza (Ill:): »Ich hab eine Oma in Afrika«. Stuttgart: Thienemann, 1994

Siege, Nasrin: »Shirin«. Weinheim: Beltz & Gelberg, 1994

Steinbach, Peter: »Ledenica«. Eine Geschichte von Fremden und Freunden. München: Middelhauve, 1996

Zacharias, Carna: »Ein Brief aus Afrika«. Wien: Ueberreuter, 1993

Sekundärliteratur:

Holliger, Christine: Brücken zu fremden Welten. Aspekte der Übersetzung von außereuropäischen Texten. In: »Guck mal übern Tellerrand«. Magazin 1997/98. S. 6f.

Künnemann, Horst: Das Afrikabild in der deutschsprachigen Jugendlektüre. In: »Jugend und Buch« (Vierteljahresschrift des österreichischen Buchklubs der Jugend), 1/1964, S. 2–4

Wexberg, Kathrin: »Wie fremd darf das Fremde sein?« Darstellungsformen kultureller Fremdheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Dipl. 2000.

✍ *Kathrin Wexberg hat in Wien Germanistik und Publizistik studiert und nimmt derzeit am MAS-Lehrgang für Public Relations teil. e-mail: kathi.wexberg@blackbox.net*

Jacob Sovoessi

Kinderliteratur im frankophonen Afrika

Das Beispiel Benin

Vorbemerkung

Dieser Artikel ist nicht bloß das Ergebnis einer Reflexion. Er ist eine Mischung aus Reflexionen, den Resultaten von Nachforschungen und Umfragen unter Jugendlichen von 10 bis 14 Jahren. Um der Realität möglichst nahe zu sein und um nicht *über* die Realität zu schreiben, sondern sie möglichst objektiv zu beschreiben, habe ich einige Kollegen von der Literaturwissenschaft, sozusagen Techniker der Kinderliteratur, hinzugezogen. Sie haben die Daten erhoben, und einige haben mir auch ihre Ansichten über einige Fragen mitgeteilt. Ich möchte daher die Gelegenheit nutzen und den befragten SchülerInnen sowie meinem Freund und Kollegen Maxime Dossa, der Literaturwissenschaft in Cotonu lehrt, danken für das Interesse, das er dieser Mini-Studie entgegenbrachte wie für seine Energie bei der Befragung der SchülerInnen.

Zur Einführung

Was lesen die Kinder von 10 bis 14 Jahren in Benin? Lesen die Kinder in Benin nicht? Diese Fragen führen uns in das Labyrinth einer komplexeren Problematik: Welches Schrifttum ist für den jungen Leute aus Benin von Wert? In welcher Sprache lesen sie? Warum diese Sprache? Gibt es LieblingsautorInnen? Was sind die Auswahlmotive? Das sind einige der Fragen, die den roten Faden unserer Ausführungen bilden.

Sprache und Kinderliteratur

Zunächst möchte man meinen, dass sich diese Frage nicht stellt, da Benin doch ein frankophones Land ist. Aber ist das nicht eine reduktionistische Sicht der Dinge? In frankophonen Ländern kann man sehr wohl auch Englisch oder Deutsch Sprechende antreffen, ebenso wie zweisprachige Menschen.

Wir sind in einem frankophonen Land. Die Kinder lesen in Französisch, vor allem diejenigen, die in die Schule gehen.[1] Dieser auf den ersten Blick verständliche Zustand verdeckt die kulturelle Misere, deren negative Konsequenzen im gesamten Erziehungsbereich zu bemerken sind. Wie die anderen post-kolonialen Staaten hat auch Benin bei der Unabhängigkeit die Sprache des „Mutterlandes“ angenommen: Französisch.

Ein schwarzes Mädchen erklärt dem französischen Präsidenten, dass er der „Vater ihres Volkes“ sei.
Aus: Cri de Paris, 1922.

Französisch ist in Benin Symbol eines Paradoxons und einer Ambivalenz. Symbol des *Paradoxons*, weil es meiner Meinung nach bedauerlich ist, dass die Intellektuellen des Landes, die die Sprache Molières perfekt beherrschen, ihre eigene Muterrsprache nicht sprechen und noch weniger schreiben können. Wenn sie ihre Kinder erziehen, so reproduzieren sie leider dieses Modell.

Ambivalenz, denn die französische Sprache stellt die Eingangspforte nach außen dar – nach außen in Bezug auf das Milieu der eigenen Herkunft wie auch in Bezug auf das eigene Land. Jemand mit der Herkunftssprache A des Landes kann mit jemand anderem mit der Herkunftssprache B des gleichen Landes auf Französisch kommunizieren, wenn die beiden einander nicht in ihren Muttersprachen verstehen können. Und dank des Französischen kann jeder alphabetisierte Mensch aus Benin mit den Frankophonen auf der ganzen Welt kommunizieren.

Die Situation der französischen Sprache

Es ist wichtig darüber nachzudenken, denn wenn man die sogenannten frankophonen Staaten Schwarzafrikas vom Senegal, die Atlantikküste entlang bis nach Zaire betrachtet, kann man den Eindruck bekommen, dass diese Nationen in einer linguistischen Harmonie leben, die umso erstaunlicher ist, als in der Region eine Vielzahl von lokalen Sprachen existiert. Diese Situation der französischen Sprache hat ihre Wurzeln in der Geschichte. Afrika hat die Sprachen, die unsere offiziellen Sprachen geworden sind, geerbt.

Unter offizieller Sprache versteht man die Sprache, die im Erziehungswesen, in der Verwaltung und in den Medien verwendet wird. Hören wir dazu Pierre Alexandre: „... eine einzige Sprache wird in den Schulen gelehrt, ist vor Gericht zugelassen und in der Verwaltung verwendet: das Französisch, wie es von den Beschlüssen der Akademie und den Dekreten des Ministeriums für Erziehung festgelegt wird. Alle anderen Spra-

chen sind bloß Folklore, Baströckchen, Obskurantismus, Dudelsack und Bauerntanz, und drohen die Einheit der Republik zu gefährden. So lautete zumindest das Prinzip, das in den Dekreten der 30er Jahre seinen definitiven Ausdruck fand, als sogar für den Privatschulbereich jede andere Sprache als das Französische verboten wurde (außer für den Katechismus und den Religionsunterricht, die ohne offiziellen Sanktus unterrichtet wurden).“[2]

Französischer Kolonialismus

Man hat viel über die Ursachen dieser so strikten Stellungnahme geschrieben. Erinnern wir nur kurz, dass abgesehen von den offensichtlichen praktischen Gründen für die Kolonialmacht sich der Franzose als Vertreter einer Musterzivilisation betrachtete, der Sprache schlechthin. Die Schule war offenbar der ideale Ort für den Assimilierungsprozess.

Warum dieser Rückblick in die Geheimnisse der Geschichte? Im frankophonen Afrika ist die offizielle Einsprachigkeit zuerst ein historisches Faktum. Dann aber hat sie sich de facto über mehrere Generationen von schulisch sozialisierten Afrikanern durchgesetzt. So ist heute, trotz einer Politik der Entwicklung der lokalen Sprachen, Lesen in der eigenen Muttersprache viel weniger eine Angelegenheit der Akademiker oder derer, die eine Schule absolviert haben. Es ist Sache der „Analphabeten“. Was in meinen Augen ein kulturelles Drama darstellt in einer Welt, die immer mehr davon überzeugt ist, dass man nicht mehr von Entwicklung sprechen kann, ohne sich seine eigene Kultur anzueignen.

Literatur und Entwicklung der Kinder

Die Literatur trägt zur Entwicklung und Ausbildung der Mentalität der Kinder bei. Durch die Lektüre entdecken sie reale oder imaginäre Welten, Personen, die ihre Aufmerksamkeit erregen, sie bilden ihre Weltsicht aus, ihre psychologische Mentalität. Durch das subtile Spiel der Identifikationen mit den Helden und Heldinnen der Romane entwickeln viele Jugendliche ihre Persönlichkeit.

Durch einen positiven Nachahmungseffekt beginnen etliche Jugendliche selbst zu schreiben, pflegen ihren Stil und planen eine literarische Karriere.

Die literarischen Schriften stellen für die Jugend eine sehr reiche Informationsquelle dar. Sie verstehen die Vergangenheit, die in Prosa oder in Verse gefasst wird, in satirischer oder nicht-satirischer Form beschrieben, in Theaterstücken und Novellen tradiert wird.

Ein Sonderfall: Die Kinder, die nicht zur Schule gehen

Es muss gesagt werden, dass es in unserem Land erst viel zu wenig Literatur für die Jugendlichen gibt, die nicht zur Schule gehen und daher nicht Französisch schreiben und sprechen, die aber ihre nationalen Sprachen lesen können: Goun und Nago (im Südosten des Landes), Fon und Mahi (im Zentrum), Dendi, Haoussa und Bariba (im Norden). Die Literatur in den Nationalsprachen könnte eine große Lücke füllen angesichts der hohen Zahl von Kindern, die aus verschiedenen Gründen keinen Zugang zum formellen Bildungssystem haben.

Diese sich gerade erst entwickelnde „neue Literatur" ist das Werk der religiösen Institutionen, der Nicht-Regierungs-Organisationen, die auf dem Lande arbeiten, und des Kulturministeriums mit seinem Alphabetisierungsprogramm.

Zur Evangelisierung und Verbreitung des christlichen Glaubens publizieren die protestantischen Kirchen das Evangelium in den entsprechenden Lokalsprachen: Traktate, Evangelien, Neues Testament, die Bibel ... Diese Praxis hat in den protestantischen Gemeinden eine tiefverwurzelte Tradition.

Was die Nicht-Regierungsorganisationen betritt, so kümmern sie sich um die Jugendlichen auf dem Lande, die keine Gelegenheit hatten, zur Schule zu gehen.[3] Hier handelt es sich um ein Programm der Alphabetisierung und der Post-Alphabetisierung, die eine „embryonale" Literatur in den Nationalsprachen der Jugendlichen anbietet.

Wie man leicht sieht, tragen die literarischen Schriften tatsächlich entscheidend zur Entwicklung der französisch sozialisierten Schuljugend wie der in den Nationalsprachen alphabetisierten Jugend in Benin bei.

Was lesen die Kinder in Benin?

Aus praktischen Gründen sprechen wir hauptsächlich von der Literatur in französischer Sprache.

Die Kinder interessieren sich für die folgende Art von Werken: Märchen, Comics, Theaterstücke (»Die Privatsekretärin« von J. Pliya, sowie Klassiker wie »Der Cid« von Corneille, die Stücke von Molière), Abenteuerromane wie die »Harlekine«, Kriminalromane, afrikanische Romane wie »Einer aus Kamerun« von Camara Laye, »Ein Leben als Boy« von Ferdinand Oyono, »Eine grausame Stadt« von Mongo Beti; sowie die Bücher der französischen Kinderliteraturreihen »Grüne Bibliothek« und »Rosa Bibliothek«, Novellensammlungen.

Die Kinder in Benin mögen sehr unterschiedliche literarische Gattungen. Wir unterscheiden schulische Lektüre, Bücher in den diversen Bibliotheken wie dem Französischen Kulturzentrum und Romane, die sie selbst kaufen.

Beliebte AutorInnen

Wir finden ganz verschiedene AutorInnen, Afrikaner wie Europäer, Weiße wie Schwarze. Es wäre langweilig, sie alle anzuführen. Zu den repräsentativsten zählen aber: Aboudou Tidjani Serpos, Bernard Dadié, Jean Pliya, Agatha Christie, Ferdinand Oyono, Seydou Badian, Camara Laye, Olympe Bhêli Quenum, Youssoufou Guèye, B. Brauld, Abdoulaye Sadji, Charles Perrault, François Nourissier, Maurice Nadeau, Roger Giron, Christine Brenner, Paulette Houdyer, Christian Grenier, Michel Torride, Michel Tournier ...

Einige beliebte afrikanische Autoren seien genauer vorgestellt:

Ferdinand Oyono

Stammt aus Kamerun. Sein beliebtestes Werk ist »La vie de Boy« (»Ein Leben als Boy«), in dem er die Praktiken der Kolonialmacht denunziert. Es ist Teil der antikolonialistischen Literatur Afrikas. Ferdinand Oyono ist im Augenblick Mitglied der Regierung des Präsidenten Paul Biya. Er hat sogar den letzten Regierungswechsel unbeschadet überstanden.
Taschenbücher:
– »La vie de Boy«. Pocket 1998.
– »Chemin d'Europe«. UGE poche 1997.
– »Le vieux nègre et la médaille«. 10/18 1998.

Camara Laye

Geb. 1928, stammt aus Guinea. Sein Hauptwerk ist „L'enfant noir" (deutsche Fassung: „Einer aus Kamerun, Zürich 1954"). Ebenfalls mit der Thematik der Kritik am Kolonialismus, gilt als bester Roman der „Négritude". In deutscher Sprache außerdem: »Der Blick des Königs«, 1963.
Andere Taschenbücher:
– »Le maître de la parole«. Pocket 1992.
– »Le regard du roi«. Pocket 1992.

Jean Pliya

Stammt aus Benin, ist das „Produkt" des kolonialen Schulwesens. Sein bekanntestes Werk ist »L'arbre fétiche« (»Der Fetisch-Baum«). In diesem Roman kritisiert er die Verachtung der Kolonialherren für die Kultur der Afrikaner. Das Werk zeigt, wie einige Europäer die Lektion für diese Verachtung bezahlen müssen. Jean Pliya ist heute ein glühender Vertreter des Katholizismus' und leitet in Westafrika und Zentralafrika spirituelle Gruppen, die sich „Charismatische Erneuerung" nennen.

Weitere Werke:
– »Les tresseurs de corde«. Hatier 1998.
– »Prier comme un enfant du roi«. L'oeil poche religion 1999.

Olympe Bhêly Quenum

Stammt ebenfalls aus Benin, und zwar aus der Stadt Ouidah, welche für ihre strategische Rolle, die sie beim Sklavenhandel spielte, bekannt ist.
Werke:
– »Appels du Vodu«. Harmattan.
– »Un enfant d'Afrique«. Présence Africaine.
– »Un piège sans fin«. Présence Africaine.

Da alle diese Autoren aus dem kolonialen Schulwesen hervorgegangen sind, sind ihre Werke auch Teil des schulischen Literaturkanons geworden. Es ist freilich in Afrika ziemlich schwer, eine klare Unterscheidung zwischen der allgemeinen Literatur und der Kinderliteratur zu treffen.

Die Auswahlkriterien

Die Kinder wählen die Werke und AutorInnen aus verschiedenen Gründen:
– Schulische Empfehlungen: verschiedene AutorInnen finden sich in den Lehrplänen, vor allem im Fach Französisch;
– aus Interesse an der literarischen Gattung oder am Autor;
– aus Nachahmungstrieb: Sie wollen es so wie ihre Eltern oder KollegInnen machen und interessieren sich für eine bestimmte Literatur;
– durch den „Zwang des Vorhandenen": manche Kinder haben nicht genug Geld, um sich Bücher zu kaufen und müssen deshalb das nehmen, was es in der Schul- oder kommunalen Bibliothek gibt;
– aus Neugier: der Wunsch, einen Autor durch seine Texte kennenzulernen, oder eine bestimmte Gattung, ein Stück oder einen Roman, von dem man gehört hat.

Das Bild Europas in der Literatur

Eine heikle Frage, auf die es sehr unterschiedliche Antworten gibt! Zunächst muss erwähnt werden, dass das beste Bild von Europa in den Geographie- und Geschichts-Lehrbüchern gezeichnet wird. Diese Bilder werden durch die Literatur entweder verstärkt oder relativiert.

Für diese Kinder ist Europa der Kontinent, der für das ganze Unglück der Entwicklungsländer verantwortlich ist. Vom Sklavenhandel, über die Kolonialisierung bis zur

heutigen Ausbeutung (z. B. Abwertung des Franc CFA, der Währung der an den französischen Franc „angeschlossenen“ westafrikanischen Länder). Europa ist ferner:

– der Kontinent, der die Rohstoffe zu lächerlichen Preisen kauft und uns Fertigprodukte zurückbringt, die für die Kaufkraft der Afrikaner viel zu teuer sind;
– der Kontinent, der die afrikanischen Diktatoren unterstützt, um die Bodenschätze und das Erdöl ausbeuten zu können;
– der Kontinent des Nazismus;
– der Kontinent des Rassismus und der Ausgrenzung der Schwarzen;
– der Kontinent, in den die afrikanischen Politiker flüchten, nachdem sie ihre Länder arm gemacht haben.

Im Gegensatz dazu ist Europa auch:

– der Kontinent der Kultur und der großen Hochschulen: Wie ihre Eltern und älteren Geschwister möchten auch die Jungen an den Schulen und Universitäten Europas studieren;
– der Kontinent der Demokratie und der Menschenrechte;
– der Hafen des Friedens und der Entwicklung für alle;
– der mythische Kontinent, den man gerne entdecken möchte.

Zusammengefasst: Die Literatur trägt zur Entwicklung der Kinder bei, die ihre Lektüre aus einer breiten Auswahl von AutorInnen wählen. Bis jetzt ist die vorhandene Kinderliteratur in der offiziellen Sprache des Landes, Französisch, verfasst. Einige erst schüchterne Initiativen bieten den Kindern, die nicht zur Schule gehen, eine „embryonale“ Literatur in den Muttersprachen. Es steht zu hoffen, dass sich in den nächsten Jahren auch eine Literatur in den nationalen Sprachen entwickeln wird. Wird es in Benin zu einer Koexistenz zwischen nationalen Sprachen und der offiziellen Sprachen in der Literatur kommen?

Übersetzung aus dem Französischen: Werner Wintersteiner

Anmerkungen:

1) Der Prozentsatz der Schulpflichtigen, die tatsächlich zur Schule gehen, beträgt in Benin ungefähr 65%. In der Theorie ist die Grundschule verpflichtend, aber in der Praxis war sie, bis in die allerjüngste Zeit, weder obligatorisch noch gratis.
2) Pierre Alexandre: »Langues et langage en Afrique Noire«. Paris: Payot 1967, S. 111–112.
3) Manche konnten nicht zur Schule gehen aufgrund fehlender materieller Voraussetzungen, das heißt einer fehlenden schulischen Infrastruktur in ihren Dörfern oder aufgrund fehlender finanzieller Mittel ihrer Eltern. Die Grundschule ist in Benin erst seit Mai 2000 gratis. Das hat erstmals mit Schulbeginn im Herbst 2000 seine Auswirkungen.

✍ *Jacob Sovoessi ist Professor und Schulinspektor. 06 B.P. 394 Cotomu, Porto-Novo, Benin. E-mail: sovoessi@yahoo.com*

Eva Massingue

Afrika macht Schule

Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung

Das Problem

Dorfschule in Mandinaring (Gambia)

Vor Jahren las ich einmal einen Sience Fiction Roman, in dem das Problem „Zu wenig Zeit“ ingeniös gelöst wurde. Es gab da die Möglichkeit, Zeit auf einem Konto anzusparen und sich so zwischen Freitag und Samstag einen zusätzlichen Tag zu erschleichen, an dem man alles das tun konnte, was sonst liegenblieb. Diese Zeitsparmöglichkeit stand nur einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse zur Verfügung, die sich so Vorteile vor den anderen verschaffte. Da uns diese Möglichkeit nicht offensteht, müssen wir das typische Lehrerproblem „Ich würde ja gerne, aber wann soll ich denn das noch machen“ anders lösen.

Die Lösung

Einarbeitung in ein neues unbekanntes Thema kostet immer Zeit, unter anderem auch durch den einen oder anderen Irrweg. Im folgenden also zur Zeitersparnis eine kommentierte Liste Literatur aus Afrika, einsetzbar in der Sekundarstufe I, samt Werk- und AutorInneninformationen und Anregungen, was man damit im Unterricht machen könnte.

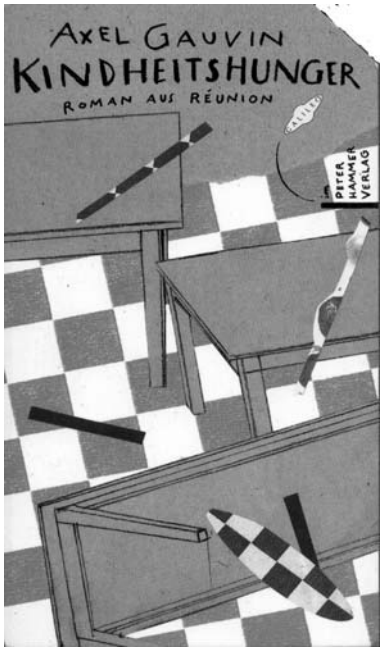
Für Sekunderstufe I

Gauvin, Axel: Kinheitshunger. Aus dem Französischen von Heinrich Raatschen, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1995, ISBN 3-87294-643-9, 195 S., ÖS 145,–/DM 19,80/sfr 19,80. – 8./9. Klasse

In Tagebuchform, aus der Sicht des 15jährigen Soubaya, schildert Gauvin die Atmosphäre in der Kantine einer Ganztagsschule auf der Insel Réunion. Alles dreht sich ums Essen, von dem es nie genug gibt. Die Schulkantine wird zu einem Fokus der sozialen und kulturellen Konflikte der Insel, aber auch zum Ort der Solidarität und Freundschaft. Der Außenseiter Soubaya, einziger Inder unter lauter Weißen und aus der multikulturellen, urbanen Küstenregion zugewandert in das bäuerliche Hochland, lernt sich durchzusetzen und erlebt seine erste Liebe...

Gauvins Buch erhielt den Preis der Aktion *Guck mal übern Tellerrand*, die *Blaue Brillenschlange* und war u.a. auch unter den *7 besten Büchern für junge Leser*.

Hintergrund:
Axel Gauvin ist der einzige Autor aus La Réunion, dessen Bücher bisher ins Deutsche übersetzt worden sind. Réunion gehört als département d'outre-mer, als Überseedépartement, zu Frankreich. Die kleine Insel liegt, samt einigen dazugehörigen unbewohnten Inselchen, noch östlich von Madagaskar im Indischen Ozean. Die Bevölkerung, 657.100 (1997) Einwohner, setzt sich zusammen aus Afrikanern vom Festland und aus Madagaskar, Weißen, Indern und Chinesen – ein multikultureller Mikrokosmos. Amtssprache ist das Französische, gesprochen wird häufig Créole und Gujerati, die Muttersprache der meisten Angehörigen der indian community. Axel Gauvin bezeichnet das Kreolische als seine Muttersprache und verteidigt es als eine eigene Sprache. – (Hier wäre ein guter Ansatzpunkt für den Französischunterricht: Sprache als lebendig und wandlungsfähig zu begreifen). Informationen über Réunion lassen sich auch im Rahmen einer fächerübergreifenden Gruppenarbeit im Erdkundeunterricht von Schülern (z. B. über das Internet) herausfinden und als Kurzreferat vortragen.



Der Autor:
Axel Gauvin: Geboren 1944, Lehrer für Naturwissenschaften an höheren Schulen. Lange Jahre aktives Mitglied der kommunistischen Partei und Mitarbeiter der jungen Autonomiebewegung des Landes. Er setzt sich für die Anerkennung der Sprache und Kultur der Kreolen ein. »Kindheitshunger« (Faims d'enfance) erschien 1987 als zweiter Roman Gauvins im französischen Original. Gauvin schreibt sowohl in kreolischer, als auch in französischer Sprache. Ebenfalls beim Peter Hammer Verlag in Wuppertal ist ein zweites Buch von Gauvin auf Deutsch erschienen: »Wenn du aufwachst, bin ich da« (L'aimé). Das Buch handelt von der Liebe zwischen Großmutter und Enkel und von der Sinnfindung noch im hohen Alter.

Arbeitsmöglichkeiten:
»Kindheitshunger« lädt ein, die verschiedenen Varianten von „Hunger" herauszuarbeiten: der Hunger der stets unterernährten Kinder, Hunger nach Freundschaft und Liebe, aber auch Hunger nach einer eigenen, ein sicheres Fundament bildenden Identität. Der Titel des Buches »Kindheitshunger« fordert zu einer Vielzahl Interpretationen auf. Vor dem Vorstellen des Buches zu fragen, was die Schüler von einem Roman mit diesem Titel erwarten, ist sicherlich ebenfalls ein guter Einstieg (Kindheit und Hunger!). Alles in diesem Buch geht durch den Magen, auch Fremdenhass und koloniale Arroganz. Aber Manieren hat bei dieser ganzen Gier keiner, die Wortwahl ist derb, großmäulig und direkt. Wer nun die Assoziation hat, dass „die armen Schwarzen halt sehr ausgehungert sind und sich wie die Wilden aufs Essen stürzen", der muss beim Lesen des Romans feststellen, dass es weiße Kinder sind, die geradezu ekelerregend – mit Messer und Gabel – fressen, während der einzige Dunkelhäutige sich abwendet und über gesittete Tischmanieren – mit den Fingern – nachdenkt. Ein guter Einstieg in die Diskussion über Klischees und Vorurteile...

Auch die Tagebuchidee kann einfach aufgegriffen werden. Die Schüler können ein „Mini"tagebuch schreiben mit besonderem Fokus z. B. auf „Hunger": Hunger haben, nach etwas hungern...

Thema einer Unterrichtseinheit können auch die Metaphern und Vergleiche in dem Roman sein, die fremd daherkommen, aber doch verständlich sind: „die Tische wakkeln wie der Schwanz eines zufriedenen Hundes", die gewalttätige Köchin ist wie „ein Eimer Seeigel", Adele rennt herum „wie ein unruhiges Meerschweinchen, das in seinem Stall vergessen wurde."

Ein literarisch qualitätvolles Buch wie dieses bietet sehr viele Möglichkeiten der Bearbeitung, weit über etwas – wie auch immer geartetes – „speziell Afrikanisches" hinaus.

Robson, Jenny: Da musst du durch, Lurch. Aus dem südafrikanischen Englisch von Marion Schweizer, Elefanten Press, Berlin 1996, ISBN 3-88520-580-7, 128 S., ÖS ca. 189,–/DM 26,90. 8. Klasse. (Elefantenpress gehört heute als Imprint zur Bertelsmanngruppe in München)

Gestatten: MacKenzie De Jongh, Kapstadt, Südafrika. Genannt: Chamäleonauge, weil seine Augen in so verschiedene Richtungen schielen, dass sich die Leute abwenden und sagen: Armer Junge! Nur Oubaas, dem Bruder, kommt MacKenzies Schielen zupass: Er benutzt ihn zur Ablenkung, wenn er zum Klauen loszieht. In der Schule ist MacKenzie sehr schlecht, weil er wegen seiner Augen nicht richtig lesen kann. Armer Junge, sagt die Lehrerin und verweist ihn von der Schule. Armer Junge, sagen die Passanten, und drücken ihm Geldstücke in die Hand. Mit Würde Geld verdienen – wie soll das gehen, wenn man nichts kann und nichts taugt, fragt sich MacKenzie. Und wenn man immer auf das Baby der Schwester aufpassen muss – ein schweres Los für einen 14jährigen Jungen. Doch der Vater ist tot, die Arbeitslöhne von Mutter und Schwestern reichen vorn und hinten nicht, der erwachsene Bruder ist ein Nichtsnutz.

Mit viel Komik, Mut und scheinbar naiver Einfalt entwickelt der geplagte Held und Ich-Erzähler seine schrägen Überlebensstrategien und lässt sich auch von Fehlschlägen nicht entmutigen – „da musst du durch, Lurch!“ (*Don't panic, mechanic*“). Das Buch ist ergreifend und urkomisch zugleich – und unbedingt empfehlenswert. Ausgezeichnet mit der *Blauen Brillenschlange* 1996.

Arbeitsmöglichkeiten:

MacKenzie versucht verschiedene Strategien, Geld zu verdienen und das Überleben der Familie zu sichern. Alle Strategien werden auf „Anstand und Würde“ hin abgeklopft – und da hat jeder eine andere Meinung. Wie weit kann man denn gehen – fragt sich Mackenzie und der Leser – gefangen im Dilemma Stolz gegen Kampf ums Nötigste? Wie ist das denn mit der menschlichen Würde? Auch zum Thema Schuld lässt sich nach der Lektüre des Buches diskutieren. Wo liegt die Schuld von Oubaas, bei ihm selbst oder bei dem System der Unterdrückung im Apartheidsstaat? Ist die Mutter schuldig geworden, weil sie nicht früher mit ihrem schielenden Jungen zum Arzt ging? Der Schluss ist offen, wie geht es weiter in Mackenzies Leben? Was wird aus Oubaas in den Zeiten des Umbruchs? Hier kann phantasiert werden ...

Oftmals verstehen die Weißen die Farbigen/Schwarzen nicht. Beide Bevölkerungsgruppen sind einander fremd. Worin besteht diese Fremdheit, wieso kommt es zu Missverständnissen? Welche Szenen im Roman spielen auf diese Fremdheit an, wie drückt sie sich aus? Wieso identifiziert sich der Leser mit den Farbigen, nicht den Weißen? (Zum Beispiel sind für Mackenzie die Farbunterschiede zwischen Violet und ihm deutlich sichtbar und daher für ihn ein verwandtschaftliches Verhältnis gar nicht vorstellbar. Für die weiße Arbeitgeberin von Violet ist schwarz schwarz, sie schaut gar nicht genauer hin...)

Begag, Azouz: Azouz, der Junge vom Stadtrand. Eine algerische Kindheit in Lyon. Aus dem Französischen von Regina Keil. Nagel & Kimche Verlag (Reihe Baobab), Zürich/ Frauenfeld 1998, ISBN 3-312-00513-2, 211 S., ÖS ca. 175,–/DM 25,80/sfr 25,80.

Azouz lebt in den 60er Jahren in einer Siedlung aus Bretterbuden und Wellblechhütten am Stadtrand von Lyon. Seine Eltern, algerische Bauern im französischen Exil, sind Analphabeten. In seinem spannenden und humorvollen, z. T. autobiographischen Roman erzählt Begag vom Kampf um Bildung und Toleranz. »Der Junge vom Stadtrand« ist ein Bildungsroman, eine Aufsteigergeschichte: hier hat einer den Weg aus dem Slum gefunden – mit Hilfe der Schule! Das Buch ist voller Witz und Situationskomik und sehr gut zu lesen.

Unter den *7 besten Büchern für junge Leser, Guck-mal-Preis* 1998, Österreich. *Kinder- und Jugendbuchpreis 1999.*

Der Autor:
Azouz Begag gilt als Vorzeige-„beur“ (Einwanderer oder Nachkomme von Einwandern aus dem Maghreb), als einer der wenigen, die es aus den banlieues in die gute französische Gesellschaft geschafft haben. 1957 wurde er, wie auch der Azouz in seinem Roman, in der mittlerweile abgerissenen Wellblechsiedlung außerhalb von Lyon geboren. Nach der Matura studierte er Soziologie und promovierte 1991 mit einer Arbeit über „die Stadt der anderen“, eine Studie über die Mobilität maghrebinischer Einwandererfamilien zwischen Vorort und Innenstadt. Seit 1984 hat er mehr als 15 Bücher geschrieben, Erzählungen und Romane vor allem für Jugendliche und junge Erwachsene. Auf Deutsch sind bisher neben dem »Jungen vom Stadtrand« nur ein Kinderbuch, »Aber die Erde ist rund«, und ein Roman für Jugendliche, der auf einer fiktiven karibischen Insel spielt, »Insel der Winde«, erschienen. Das liegt womöglich daran, dass Begag ein Meister der Sprachspiele ist, die sich nur schwer übersetzen lassen.

Arbeitsmöglichkeiten:
Auch bei der Lektüre dieses Buches lässt sich trefflich über Fremdheit diskutieren. Eine Möglichkeit damit umzugehen wäre z. B. ein Schreibgespräch zwischen zwei Schülern, einer in der Rolle eines beurs, eines nordafrikanischen Einwanderers, einer in der Rolle seines französischen Mitschülers. Wenn das der Klasse zuzutrauen ist, kann ein solches Schreibgespräch auch zwischen einem deutschen und einem nicht in Deutschland sozialisierten Mitschüler stattfinden. Ein anderes Gegensatzpaar, das miteinander schriftlich oder mündlich „streiten“ kann, sind der den französischen Werten verhaftete Lehrer und seine Schüler, die im bidonville ein ganz anderes Leben führen. Für den Französischunterricht gibt es eine Schulausgabe einer Erzählung von Azouz Begag: »Les voleurs d’écriture« („Die Schriftdiebe“). Jugendliche brechen in eine Bibliothek ein um Bücher zu stehlen und vergessen über dem Lesen das Davonlaufen. Wegen dieser „subversiven“ Erzählung verweigerte ein französischer Lehrer seinen Schülern ein Treffen mit Azouz Begag, der sehr gern in Schulen geht und ein lebhafter Erzähler ist!

Bedford, Simi: Yoruba-Mädchen, tanzend...,Aus dem Englischen von Ulla Neckenauer. Verlag Sauerländer, Aarau/Frankfurt/M. 1995, ISBN 3-7941-3774-4, 306 S., ÖS 288,–/DM 38,–/sfr 37,–.

Remi wächst in Lagos im Haushalt ihrer wohlhabenden Großeltern auf, inmitten von Cousins und Cousinen, Onkel und Tanten und Dienstpersonal. Fröhlich und unternehmungslustig bewegt sie sich in dieser pulsierenden Welt. Doch die Idylle währt nicht lange: Remi ist erst sechs Jahre alt, als ihr Vater sie nach England in ein Mädcheninternat schickt. Im fremden Land, konfrontiert mit dem alltäglichen Rassismus, findet sie ihre Überlebensstrategie, erobert sich mit Mut und Witz ihren Platz und bleibt dabei sie selbst: „Gibt es etwas Schöneres als ein tanzendes Yoruba-Mädchen?“

Als die Familie selbst ihren Lebensmittelpunkt nach London verlegt und die fast erwachsene Remi die Gefährten ihrer Kindheit wiedertrifft, da entdeckt sie zwar, dass alle Verletzungen davongetragen haben, aber – sie haben überlebt!

Arbeitsmöglichkeiten:
Das Buch, das sich spielerisch und ohne jede Larmoyanz mit Vorurteilen und Rassismus auseinandersetzt, Überlebensstrategien entwickelt, auch wenn sie nicht immer political correctness ausstrahlen und über die zugefügten Wunden spricht, ohne anzuklagen bietet, sehr viel Diskussionsgrundlage. Die ach so schwarze und fremde Remi ist als Identifikationsfigur aufgebaut, sie ist sympathisch, frech und selbstbewusst.

Da Remi sich gut als Identifikationsfigur eignet, bietet sich für jüngere Schüler zum Beispiel auch an, in ihre Rolle zu schlüpfen. Die Kinder zeichnen auf großem Karton einander als Umrissgestalt nach. Die Gestalt, die eigentlich man selbst ist, wird jetzt gefüllt mit Eigenschaften und Tätigkeiten der Romanfigur. Rollenspiele bieten sich ebenfalls an, besonders geeignet sind dafür Familien- und Schulszenen. Rollenspielmöglichkeiten bieten übrigens alle hier vorgestellten Romane.

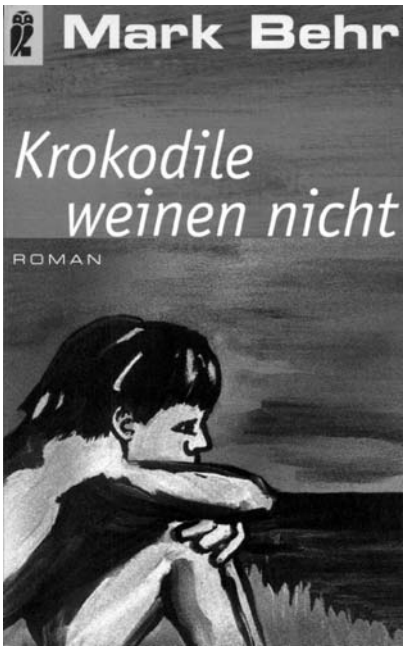
Das mit 300 Seiten recht dicke und teure Buch gibt es seit kurzem auch als Taschenbuch (Unionsverlag Sansibar UT 1024, ISBN 3-293-21024-4, ÖS 123,–/DM 16,90/sfr 16,90)

Für Sekundarstufe II

Behr, Mark: Krokodile weinen nicht. Aus dem Englischen von Ulrike Beck und Marie Rahn, Ullstein Verlag Berlin 1997, ISBN 3-548-24196-4, 221 S., ÖS 109,–/DM 14,90/sfr 14,–.

Der 11jährige Marnus liebt seinen Vater, 1973 in Südafrika. Der Vater ist General im Apartheid-Staat und das will Marnus später auch werden. Marnus und sein bester Freund Frikkie, Blutsbrüder, sind fest eingebunden in die patriarchalische, rassistische Afrikander-Welt. Diese heile Welt bekommt Risse, als ein heimlicher Gast aus Chile bei ihnen einzieht. Marnus beobachtet Dinge durch ein Loch im Fußboden, die er nie für möglich gehalten hätte. Unterbrochen wird die Erzählung immer wieder durch Gedanken des erwachsenen Marnus, der ebenfalls Soldat geworden ist und im angolanischen Buschkrieg stirbt. Die

Doppelmoral der Mächtigen, die christliche Pose, der Kampf gegen die gottlosen Kommunisten – Behr beschreibt die aufkeimenden Zweifel des Heranwachsenden Marnus und seinen Versuch, das Weltbild wieder zu kitten, mit ungewöhnlichem Feingefühl. Die Story zieht in Bann und beschäftigt den Leser noch lange, nachdem er das Buch geschlossen hat.



Arbeitsmöglichkeiten:
Der Autor war selbst in dunkle Machenschaften des Apartheid-Staates verwickelt und arbeitete als informeller Mitarbeiter (IM) an der Universität in Stellenbosch.

Ein geschlossenes Weltbild, das zur Überheblichkeit verführt und die Darstellung pädophiler Praktiken in diesem Buch setzen ältere Schüler als Leser voraus. Als Einführung in die Methoden der Verführung – vielleicht fächerübergreifend mit Geschichte des 3. Reiches – bietet dieses Buch viel Diskussionsstoff. Als eines der ersten Bücher in Südafrika, das die eigene Geschichte vom burischen Standpunkt her aufrollt, gewissermaßen Autopsie betreibt, ist Behrs Roman in Südafrika sehr bekannt geworden – interessanterweise erst in der englischen Übersetzung, nicht im Original in afrikaans...

Weitere afrikanische Literatur für den Unterricht

Bregin, Elana, Das magische Fahrrad. Aus dem Englischen von Katrin Schulz, Altberliner Verlag, Berlin 1994, ISBN 3-357-00799-1, 141 S., ÖS 145,–/DM 19,80/sfr 19,–. Ab 10 Jahren. Südafrika.

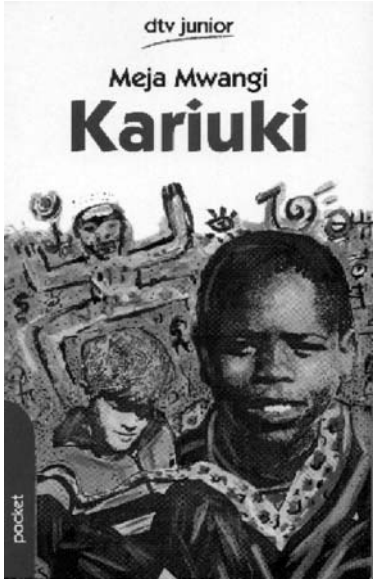
Thomas, ein schwarzer Junge in Südafrika, wünscht sich sehnlichst ein Fahrrad. Eines Tages trifft er eine geheimnisvolle alte Frau, die ihm auf magische Weise seinen Traum erfüllt. Doch wie soll er das Auftauchen des Fahrrades erklären? Niemand wird ihm glauben, dass er es nicht gestohlen hat. Da erhält er unerwartet Hilfe: Von seinem neuen Fahrrad.

Maartens, Maretha: Sidwell und der Müllhaldenmann. Aus dem Englischen von Rita Peterli, Lamuv Verlag (Reihe Baobab), Göttingen 1990, ISBN 3-88977-224-2, 62 S., ÖS 93,–/DM 12,80/sfr 12,90. Ab 10 Jahren. Südafrika.

Der 12jährige Sidwell muss mit seiner Mutter und seinen Geschwistern nach Crossroads, einem Johannesburger Township, umziehen. Da er weiter seine alte Schule besucht, wo er Chormitglied ist, radelt er jeden Tag an der Mülldeponie vorbei, die ihm Angst macht: Die

aschgrauen 'Vogelscheuchenmenschen', die Leute, die dort nach Brauchbarem suchen, sind ihm unheimlich. Eines Tages wird er herausgefordert: Er soll fünf Dinge von der Müllhalde holen. Was als Mutprobe begann, bringt ihn zu ganz neuen Erkenntnissen über den Müllhaldenmann, den er bei seinen Besuchen kennenlernt, und über Crossroads, seine neue Heimat.

Mwangi, Meja: Kariuki. Aus dem Englischen von Helmi Martini-Honus und Jürgen Martini Lamuv Verlag (Reihe Baobab), Göttingen 1996, ISBN 3-88977-322-2, 157 S., ÖS 145,–/DM 19,80/sfr 19,80. Sowie: dtv junior Taschenbuch, 1997. ÖS 72,–/DM 9,90. Ab 12 Jahren. Kenia.



Kenia zur Zeit der Mau-Mau-Bewegung, des Befreiungskampfes gegen die weiße Kolonialmacht. Zwischen Kariuki, dem Farmarbeitersohn, und Nigel, dem Enkel des Großgrundbesitzers, entsteht trotzdem eine Freundschaft. Nigel hilft Kariuki bei der Erledigung seiner zahllosen Pflichten, und Kariuki nimmt Nigel mit auf die Jagd. Eines Tages ist Nigel plötzlich spurlos verschwunden ...

Der Klassiker im Bereich Kinder- und Jugendliteratur aus Afrika und bereits seit Jahren eingeführte Schullektüre.

Williams, Michael: Wer tötete Jimmy Valentine? Aus dem Englischen von Nicolai von Schweder-Schreiner, Alibaba Verlag, Frankfurt/Main 1998, ISBN 3-86042-247-2, 214 S., ÖS 186,–/DM 23,00/sfr 21,–. Ab 12 Jahren. Südafrika. (Leider wird es wahrscheinlich keine Neuauflage geben)

Auf dem Dach eines rollenden, verlassenen Taxis liegt die Leiche eines schwarzen Jugendlichen. Ein junger weißer Polizist wird beauftragt, den Mord aufzuklären. Der Tote war Sohn eines Taxiunternehmers und ein von den jungen Leuten der Gegend geliebter Mensch, der ihnen durch sein Wesen und durch den Chor, den er aufbaute, eine Perspektive aufgezeigt hatte. Der weiße Polizist muss sich in der von Schwarzen, Weißen und Indern bewohnten Gegend mit aller notwendigen Sensibilität der Umbruchszeit bewegen. Dazu ist er angewiesen auf die Hilfe eines alten schwarzen Polizisten. Hat der Tod des Jungen etwas mit dem mörderischen Kampf um das Taximonopol zu tun oder damit, dass sich der Junge oftmals zwischen alle Stühle setzte?

Ein spannender Krimi mit allen nötigen Zutaten: Mord, leidende Hinterbliebene, aggressive Verdächtige, Intrigen, ein sympathischer Antiheld als Detektiv, eine Journalistin, die an das Gute glaubt usw.

Williams, Michael: Crocodile burning. Aus dem Englischen von Susanne Rudloff, Peter Hammer Verlag (Reihe Galileo), Wuppertal 1998, ISBN 3-87294-802-4, 264 S., ÖS 181,–/DM 24,80/sfr 24,80. Ab 12 Jahren, Südafrika.

> Scheinbar zufällig gerät Seraki in das Casting für ein Musical des berühmten Mosake und prompt bekommt er die Hauptrolle, denn er hat die Gabe, auf der Bühne so zu sein wie im richtigen Leben. Das Stück heißt iSezala – das Krokodil. Dieses Krokodil sei verantwortlich für das Leiden, sagt Mosake. Das Musical wird ein voller Erfolg, die Truppe wird am Broadway engagiert. Die Ernüchterung folgt unvermeidlich, die Sänger merken, wie sie ausgebeutet werden. Mosake hat das Krokodil für seine Zwecke missbraucht. Erst als es verbrannt ist, können sich die Künstler emanzipieren und nach Hause zurückkehren.

Michael Williams ist Direktor der Oper in Kapstadt, schaut aber zurück auf eine Vielzahl von Berufen, die ihn zu einem brillanten Beobachter machten.

✍ *Eva Massingue, Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Postfach 10 01 16, D-60001 Frankfurt/Main. E-mail: litprom@book-fair.com.*

THEMA

Eine afrikanische Geschichte für europäische Kinder

Kim Harms

Geschichten erzählen

Ich möchte euch über mein Afrika erzählen, über all das Wunderbare, Gewaltige, Bezaubernde und Geheimnisvolle dieses Kontinents, dem ich mein Leben, meine Phantasie und meine Seele verdanke. Die offene Weite des Buschlandes, die sternenhellen Winternächte, das klare Blau des Himmels, die eigenartig geformten Baoab-Bäume, die Rufe der Wildtiere, die Gewitterstürme, Städte, die die flimmernde Hitze speichern und zerstreut angelegte Dörfer – das ist mein Afrika, das zu mir spricht. Könnt ihr es fühlen? Versucht, seinen Rhythmus mit mir zu spüren.

Das ist die Leinwand, auf der unsere Geschichte gemalt ist. Die Geschichte von Zanele, einem Zulu-Kind aus Südafrika. Ein junges Mädchen, das erkennt, daß sie nicht ein einsames Schilfrohr im Wind ist, sondern ein wertvoller Teil der Menschheit mit einer starken Bindung zu ihren Vorfahren. Sie ist Teil eines sich immer weiter fortsetzenden Lebenszyklus. Zanele findet ihren Platz im Leben, indem sie sich mit ihren Wurzeln auseinandersetzt, indem sie in die Vergangenheit zurückblickt – und trotzdem in der Gegenwart lebt. Sie hat ihren eigenen speziellen Platz auf der Welt und hat dadurch ihre eigene Bedeutung. Sie geht auf eine unerwartete Reise, die das Bild, das sie von sich selbst hat, grundlegend ändert. Ein ganz gewöhnliches Kind, aber auf seine eigene Art doch außergewöhnlich.

Geschichten erzählen und dabei zuhören hat eine ganz eigene Faszination. Wir werden in eine wundersame Welt geführt, voll von unterschiedlichsten Menschen und Plätzen. Wir können uns auf jede beliebige Reise begeben, solange wir nur unsere Herzen öffnen, uns entspannt zurücklehnen und in den magischen Worten des Erzählers versinken.

In Afrika hat das Erzählen von Geschichten eine lange Tradition. Jetzt wird diese Kunstform immer weniger gepflegt und gerät rasch in Vergessenheit In eher ländlichen Gebieten wie etwa Kwazulu (Natal) erzählen die Großmütter abends am Feuer noch afrikanische Mythen. In den Städten nimmt das Fernsehen einen immer größeren Platz im Leben der Jugendlichen ein. Hier verschwindet diese Tradition immer mehr, doch das müsste nicht so sein.

Wie diese Geschichte entstanden ist:

1. Zunächst hat die ganze Klasse diskutiert, welche Aspekte von Zaneles Leben dargestellt werden sollen.
2. Dann machte ich einen Plan, wie viele Abschnitte wir brauchen. Jedes Kind bekam die Aufgabe, einen Abschnitt zu verfassen. Ich verteilte die Aufgaben entsprechend den persönlichen Möglichkeiten und Lebensumständen der Kinder. Ich fragte zum Beispiel, wer eine Großmutter hat, die bei ihnen wohnt, dieses Kind schrieb dann über seine eigene Großmutter, also ausgehend von den eigenen Erfahrungen.
3. Sobald ich alle Hintergrundinformationen hatte, stellte ich die Geschichte zusammen und verwob alle Teile, um eine geschlossene Story zu erhalten.
4. Jedes Kind leistete einen Beitrag. Es war ziemlich leicht, die Kinder zu interessieren, denn es handelte sich um ihr Leben und ihre Erfahrungen. Und als sie hörten, dass die Geschichte nach Österreich gesendet wird, waren sie ganz begeistert.
5. Um fair zu sein, losten wir die Namen in der Geschichte aus den Namen aller Kinder aus. Die Mutter trägt meinen Zulu-Namen, das heißt den Namen, den mir meine Zulu-Freunde gaben, es war reiner Zufall, dass mein Name ausgewählt wurde.
6. Wir diskutierten sehr viel und alle fühlten sich als ein Teil davon. So wie Zanele sich als Teil eines größeren Ganzen empfindet.

Mit Erzählen als Unterrichtsmethode kann man die Aufmerksamkeit einer ganzen Klasse von Schulkindern fesseln und ihre Phantasie beflügeln. Mit Hilfe von „Gesprochener Literatur“ kann man Kinder dazu ermuntern die Vergangenheit und die Gegenwart zu erfahren, zu erleben und zu fühlen – durch die Schönheit von gesprochenen Worten. Ich bin zutiefst überzeugt von der Kraft und der Faszination des Erzählens und ich würde hoffen, dass diese Begeisterung auch an Kinder weitergegeben werden kann, so dass sie alle daran teilhaben können. Kinder können ihre eigene Literatur schaffen, indem sie die Geschichten ihrer Familie erzählen. Das Geheimnis des Erzählens ist, dass alle in der Klasse mitmachen können, dass alle aktiv teilnehmen können – die Geschichte wird gespielt, die Kinder „leben“ sie.

Südafrika ist ein Land mit einer großen Vielfalt von Kulturen. Wir haben elf offizielle Landessprachen, eine davon ist Englisch. Als Erzieherin habe ich elf Jahre lang Englisch unterrichtet, die letzten acht Jahre habe ich mit Kindern gearbeitet, die Englisch als Zweitsprache lernten. Die meisten meiner Schülerinnen und Schüler leben in Soweto, einer riesigen Vorstadt am Rande von Johannesburg. Ich habe in meinen Klassen immer mit großem Interesse neue Lernstrategien und -methoden ausprobiert. Das hat mich auch auf den Gedanken gebracht, dass andere Lehrerinnen und Lehrer an einem Artikel interessiert sein könnten, der sehr praxisorientiert ist und dessen Ideen direkt im Unterricht verwendet werden können.

Gemeinsam mit allen 44 Kindern meiner Klasse haben wir eine aktuelle afrikanische Geschichte ausgearbeitet, die ihre Wurzeln in der Vergangenheit hat. Wir haben verschiedene Themen diskutiert, über die wir eine Geschichte erzählen könnten. Am liebsten wollte die Klasse den Menschen in anderen Teilen der Welt über Erfahrungen aus ihrem täglichen Leben in Südafrika berichten. Wir wollten zeigen, wie bei uns der Alltag aussieht. Gemeinsam haben wir eine Familie entstehen lassen, bei der ihr für eine kurze Zeit zu Gast sein könnt. Wir alle haben kleine Stücke von uns, von unseren Leben, genommen und versucht, unseren Zuhörern ein lebendiges Bild zu bieten, das sie hoffentlich genießen werden.

Unsere Geschichte kann auch in europäischen Schulklassen dazu verwendet werden, um die Schülerinnen und Schüler über das Leben in Johannesburg zu informieren. Wenn die Geschichte erzählt wird, sollte sie jedoch in der afrikanischen Tradition des Erzählens vorgetragen werden. Ich würde hoffen, dass die Klasse dabei auf den Geschmack kommt und Freude daran hat, über ihre eigene Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu sprechen und ihre eigene, gemeinsame Geschichte zu verfassen.

Macht es euch bequem, es geht gleich los. Öffnet eure Herzen, öffnet eure Seelen.

✍ *Kim Harms ist Englischlehrerin in Soweto/Johannesburg.*
E-mail: Kimharms@yebo.co.za

Zanele

Eine Geschichte aus Afrika

Ein hektischer Morgen

„Zanele, Zanele, wach auf!“, rief ihre Mutter. „Du wirst zu spät in die Schule kommen!“

„Ja, Mama“, antwortete sie.

Als sie ihre noch verschlafenen Augen öffnete und ihr Blick durch ihr Zimmer wanderte, stellte sie fest, dass hier ein schreckliches Durcheinander herrschte. Sie würde später aufräumen, wenn sie von der Schule nach Hause kam. Ihre Großmutter würde ihr auch gar keine andere Möglichkeit lassen. Es war noch so früh, gerade 5 Uhr. Jeden Morgen mußte sie um 5 Uhr aufstehen, damit sie rechtzeitig zur Schule kam. Die Schule war sehr weit von ihrer Wohnung entfernt, und die Fahrt dauerte mehr als eine Stunde. Zanele besuchte die Oberschule für Mädchen von Johannesburg in Berea, einem Hochhausviertel ganz in der Nähe des Zentrums der riesigen Stadt.

„Wach endlich auf, junge Frau, du bist wirklich schon spät dran!“

Am Morgen ging es immer hektisch zu im Haushalt der Familie Ndlovu. Wenn Zanele aufstand, waren ihr Vater und ihre Schwester Ipeleng schon weg. Sie verließen die Wohnung gemeinsam, weil die Schule ihrer Schwester ganz in der Nähe des Arbeitsplatzes ihres Vaters war. Ipeleng war 16 Jahre alt und besuchte die High School. Ihr Vater war Mechaniker und arbeitete in Alberton. Sie mussten so früh wegfahren, um die täglichen Staus auf den Straßen zu vermeiden. Ihr Vater hatte kein eigenes Auto und fuhr mit Taxis zur Arbeit und zurück. Öffentliche Verkehrsmittel kamen nicht in Frage. Bis vor ein paar Monaten hatte er ein Auto gehabt, aber es war gestohlen worden, und für ein neues Auto musste er das Geld erst wieder sparen. Es gab viele Autodiebstähle und überhaupt viel Kriminalität in ihrer Stadt.

Zanele schlief in einem Zimmer gemeinsam mit ihrer Großmutter. Ihr bescheidenes Heim war einfach zu klein, es konnte nicht jeder seinen eigenen Raum haben. Sie nannte ihre Großmutter Ugogo Simelinkosi, oder meistens einfach Gogo, das heißt soviel wie ‘Oma’. Sie war die Mutter ihrer Mutter. Gogo stand immer lange vor ihr auf, sie machte das Frühstück für die ganze Familie. Am Morgen gab es Pap, einen weichen cremigen Maisbrei, mit saurer Milch – das ist ein traditionelles afrikanisches Gericht. Die von Großmutter zubereiteten Gerichte schmeckten vorzüglich, und die ganze Familie war ein bisschen verwöhnt durch ihr Kochen.

Sie tastete sich im Halbschlaf aus dem Bett und stellte sich kurz unter die Dusche, aber auch das schien sie nicht wirklich aufzuwecken. Sie sehnte sich nach ihrem warmen Bett und hätte so gerne ein noch bisschen – oder eigentlich noch lange – geschlafen. Sie hätte auf ihre Mutter hören sollen und zu ihrer normalen Zeit schlafen gehen, aber der Film im Fernsehen schien so viel wichtiger als der Schlaf. Jetzt bedauerte sie diese Entscheidung. Der frühe Morgen war immer die schlimmste Tageszeit für sie, sie war zweifellos kein Morgenmensch.

„Mama, es ist keine Zahnpaste da!“, rief sie.

„Ich habe vergessen, eine zu kaufen, nimm einfach Salz!“, antwortete ihre Mutter.

„Aber Mama, du weißt wie sehr ich Salz hasse, es brennt.“, jammerte Zanele.

„Hast du etwas gesagt?“, fragte ihre Mutter.

„Nein, vergiss es.“

Zanele war elf Jahre alt, hatte schokoladebraune Haut, dunkelbraune Augen und weiche, lockige Haare.

Es wurde langsam wirklich spät und sie durfte keine Zeit mehr vertrödeln, denn bald würde Papa Tumi mit seinem Mikrobus da sein, um sie und die anderen Kinder abzuholen und zur Schule zu bringen. Papa Tumi war ein Taxifahrer, der sich auf den Transport von Schulkindern spezialisiert hatte. Er holte die Kinder ab und brachte sie am Nachmittag zurück, und er rechnete die Fahrten einmal im Monat ab. Er war ein verlässlicher Fahrer, der immer mit großer Vorsicht unterwegs war – und er hatte sogar ein gültiges Überprüfungszertifikat für seinen Mikrobus. Er war nicht wie viele andere Taxifahrer, die ihre Busse vollstopften und rücksichtslos fuhren. Zaneles Eltern hatten sich bei der Auswahl eines Taxis für sie sehr viel Mühe gegeben, sie hatten mit vielen Fahrern gesprochen und viele Fragen gestellt, bevor sie sich für Papa Tumi entschieden. Zanele liebte es, gemeinsam mit allen ihren Freundinnen und Freunden zur Schule zu fahren, sie lachten, erzählten die neuesten Geschichten, sangen und schwätzten während der ganzen langen Fahrt. Es machte großen Spaß.

Nachdem sie geduscht hatte, eilte sie ins Schlafzimmer um sich anzuziehen. Plötzlich fiel ihr ein, dass sie ihre Schuluniform nicht hergerichtet hatte, diese lag nämlich völlig zerknittert in der Ecke des Raumes auf dem Boden. Es war eine von Zaneles Aufgaben dafür zu sorgen, dass ihre Schuluniform jeden Tag sauber und gebügelt für die Schule vorbereitet war. Jedes Mitglied der Familie hatte bestimmte Aufgaben zu erfüllen und musste so dazu beitragen, den Haushalt in Schwung zu halten. Zaneles Mutter bestand darauf, dass auch die Jungen in der Familie mithalfen. Sie war der Meinung, dass Hausarbeit nicht nur für Mädchen war. Nicht alle Mütter ihrer Freundinnen und Freunde sahen das so, einige gaben immer noch den Großteil der Hausarbeit den Mädchen.

„Mama, meine Uniform, sie ist..., sie ist...“

„Wieder einmal nicht vorbereitet!“, setzte ihre Mutter fort. „Keine Angst, ich habe deine zweite Uniform schon hergerichtet, du kannst sie holen, sie hängt im Kasten deines Bruders.“

Zanele lief und holte die Uniform, ihr kleiner Bruder Buhle schlief noch. E musste nicht so früh aufstehen wie sie, weil er noch zur Vorschule ging, einfach ein Stück die Straße hinunter. Die Großmutter ging immer mit ihm hin und holte ihn auch wieder ab. Buhle war 6 Jahre alt und konnte ein richtiger Quälgeist sein. Er verfolgte Zanele regelrecht, speziell wenn Freundinnen oder Freunde zu Besuch waren. Alles, was sie machten, faszinierte den Jungen. Sie hatte nicht viel Geduld mit ihm, und er ging ihr oft auf die Nerven. Sie würde es niemals zugeben, aber tief in ihrem Innersten liebte sie ihren kleinen Bruder von ganzem Herzen.

„Ich habe keine Zeit mehr zum Frühstücken...“

„Das Frühstück ist das wichtigste Essen des ganzen Tages, du kannst es nicht einfach auslassen“, wurde sie von Gogo Simelinkosi belehrt.

„Ich weiss, Gogo, aber...“

In diesem Moment hörte Zanele das Tuut-Tuut von Papa Tumis Minibus. Es war genau 6 Uhr. Papa Tumi war pünktlich wie ein Uhrwerk und kam jeden Tag auf die Minute genau um die gleiche Zeit.

„Auf Wiedersehen, Mama, auf Wiedersehen, Gogo. Ich muss los. Bis später.“

In der nächsten Sekunde war sie bei der Tür draußen.

Mit dem Taxi in die Schule

Sie kletterte in den Kombi, und bald waren sie auf dem Weg zur Schule. Zanele wohnte in Naledi, einem Stadtteil von Soweto. Sie hatte ihr ganzes bisheriges Leben dort verbracht, es war ihre Heimat – mitten im Herzen von Soweto.

Sie mussten stehen bleiben, um Sibongile mitzunehmen, auf die sie oft warten mussten, bevor sie endlich aus dem Haus gerannt kam. Sie sah dann manchmal aus, als ob sie gerade aus dem Bett gestiegen wäre. Anscheinend kümmerte sich Sibongiles Mutter nicht besonders um ihre Tochter; es gab Gerüchte, dass sie in einer „Shebeen“ arbeitete, viel trank und erst in den frühen Morgenstunden nach Hause kam. Eine „Shebeen“ ist eine Art Kneipe, wo traditionelles Bier ausgeschenkt wird, wo Leute sich am Abend treffen und gemeinsam etwas trinken. Es gibt solche Lokale in allen Wohnvierteln, und sie verursachen viele Probleme, es gibt Lärm in der Nacht und Schlägereien. Zanele schätzte sich sehr glücklich, dass sich ihre Mutter und ihr Vater mit so viel Liebe um ihre Kinder kümmerten. Ihre Eltern waren zwar streng, aber sie interessierten sich für alles, was die Kinder machten, und die Familie war auch oft gemeinsam unterwegs.

Zanele und die anderen unterhielten sich während der Fahrt immer bestens. Die Fahrt dauerte zwischen 40 Minuten und einer Stunde, je nachdem wie stark der Verkehr war. Papa Tumi fuhr lieber ein bisschen früher und vermied so den stärksten Stau. Die Schule begann um 7 Uhr 45 und endete um halbzwei. Papa Tumi hatte immer das Radio eingeschaltet. Manchmal war es ein bisschen laut, die meiste Zeit lief Musik und Papa Tumi sang alle Lieder mit.

Es war der vorletzte Schultag und alle freuten sich sehr auf die kommenden Ferien. Die meisten von Zaneles Freundinnen und Freunden blieben in den Winterferien zu Hause, aber sie würde wegfahren, und zwar nach Kwazulu/Natal, eine der neun afrikanischen Provinzen, zu ihrer Großmutter Zikona und ihrem Großvater Pule. Jedes Jahr im Juli fuhr sie zwei Wochen zu ihrer Großmutter auf die Farm. Sie machte das gerne, weil sie von der Großmutter nach allen Regeln verwöhnt wurde, als ob sie das wichtigste kleine Mädchen auf der ganzen Welt wäre. In diesem Jahr hatte sie nicht so viel Lust die Farm zu besuchen, es wäre ihr lieber gewesen, wenn die Großeltern zur Abwechslung einmal nach Soweto zu Besuch gekommen wären.

Zanele war mit ihren elf Jahren jetzt doch schon kein kleines Kind mehr, und sie wollte mehr Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden verbringen. Wenn die sich ausmalten, was sie in den Ferien alles machen würden, wurde Zanele ein bisschen neidisch. Sie wollte auch ins Kaufhaus zum Einkaufen, ins Kino gehen oder bis Mitternacht fernsehen. Das Leben auf der Farm war

einfach ganz anders als das Stadtleben. Dort gab es keinen Strom, sie heizten einen Kohleofen zum Kochen oder kochten auf einem offenen Feuer im Freien. Für die Beleuchtung in der Nacht benutzten sie Petroleumlampen und Kerzen. Trinkwasser musste vom Fluss geholt werden, und auch die ganze Wäsche wurde direkt am Fluss erledigt. Die Toilette war außerhalb des Hauses und hatte keine Spülung. Weit und breit gab es kein Geschäft, das nächste war ein Spaza-Shop, das gerade die notwendigsten Dinge zum Verkauf anbot: Kerzen, Zündhölzer, Waschpulver, Petroleum und ähnliches. Zanele verhandelte lange mit ihrer Mutter über den Besuch der Farm, aber die Mutter überzeugte sie, dass sie die Ferien auf der Farm genießen werde sobald sie dort angekommen sei. Das war also entschieden und die Fahrt nach Kwazulu-Natal fixiert.

Highlife in der Schule

Papa Tumi fuhr direkt vor das Tor des Schulhofs und alle zehn Kinder stiegen aus. Er rief Sibongile zurück und ließ sie die Einwickelpapiere ihrer Bonbons aufheben, die sie einfach auf den Boden geworfen hatte. Sibongile aß immer Süssigkeiten, zum Frühstück, Mittagessen, und vermutlich auch zum Abendessen. Sie war das magerste Mädchen, das man sich nur vorstellen konnte. Zaneles Mutter war sehr streng, wenn es um gesunde Ernährung ging. Süssigkeiten gab es nicht jeden Tag, nur an Sonntagen und zu speziellen Anlässen. Manchmal war Zanele ein klein wenig eifersüchtig auf Sibongile, weil diese jeden Tag das ganze ungesunde Zeug essen durfte, das aber doch so gut schmeckte. Zanele hatte ganz insgeheim schon beschlossen, nur mehr ungesunde Sachen zu essen, sobald sie erwachsen war, und in ihrem Haus Gemüse grundsätzlich zu verbieten.

Direkt am Schultor traf Zanele mit ihrer Freundin Fumane zusammen.

„Hi there, Mädchen, Whatzup?“, rief Fumane.

„Absolut gar nichts!“

Viele von den Kindern hatten sich amerikanische Ausdrücke angewöhnt, sie benutzten Wörter wie „cool“, „guys“ usw. Die meisten Filme, die sie sahen, waren aus den USA, und die Kinder identifizierten sich mit Amerikanern afrikanischer Abstammung. Der amerikanische Einfluss zeigte sich auch in der Kleidung.

Fumane war eine von Zaneles besten Freundinnen, sie war schon sehr groß und schön. Sie hatte kaffeebraune Haut und glatte, glänzende schwarze Haare, die zu einem engen Pferdeschwanz zusammengebunden waren. Sie war eine von den beliebtesten Mädchen an der ganzen Schule, und alle wollten sie zur Freundin haben.

„Lassen wir unsere Schultaschen vor unserer Klasse, in der ersten Stunde haben wir ja Englisch mit Frau Harms“, schlug Fumane vor.

„Gute Idee. Hast du die Hausübung gemacht?“, fragte Zanele.

„So halb-halb...“

„Genau wie ich. Aber ich bin sicher, dass Frau Harms es heute nicht so genau nehmen wird, das Semester ist schließlich so gut wie aus. Vielleicht fragt sie gar nicht nach der Hausübung.“

„Ich hoffe sehr, ich habe nämlich keine Lust auf eine Strafaufgabe am letzten Tag. Und überhaupt, was für Lehrerinnen sind das, die für den vorletzten Tag des Semesters eine Hausübung geben?“

In diesem Augenblick sahen sie Thembile von der anderen Seite des Schulhofes rasch auf sie zukommen. Sie trug irgendetwas auf dem Kopf, das ganz eigenartig aussah. Als sie nahe genug war, konnt man erkennen, dass es ein Hut war. Thembile führte immer etwas im Schilde, sie war schelmisch und manchmal auch boshaft. Sie war der Clown der Klasse und brachte immer wieder alle zum Lachen. Sie sah fast wie ein Junge aus, hatte kurzgelocktes braunes Haar und einen athletischen Körper. Sie war in der Leichtathletik-Mannschaft der Schule und gewann alle ihre Rennen.

„Hi, Zanele, Hi, Fumane – wohin seid ihr denn unterwegs?“, fragte Thembile.

„Wir stellen unsere Schultaschen vor die Klasse“, antwortete Fumane.

Thembile ging nicht in dieselbe Klasse, aber sie waren alle in der fünften Schulstufe.

„Warum hast du diesen komischen Hut auf? Du hast sicher Ärger, wenn du mit dem hier herumläufst. Du weißt doch, dass so etwas nicht zur Schuluniform gehört“, sagte Fumane.

„Aber er schaut doch cool aus!“, rief Zanele.

„Ich trage diesen Hut einfach gerne. Meine Tante ist mit dem früher immer in die Kirche gegangen. Ich finde die weißen Straußenfedern ganz super. Sie kitzeln im Gesicht, wenn man den Hut aufhat“, erklärte sie und wedelte mit den Federn, die auf beiden Seiten des Hutes befestigt waren.

„Thembile, warte einem Moment, wir stellen nur unsere Taschen ab. Dann gehen wir auf den Spielplatz und spielen ‚Chicago‘“, schlug Fumane vor.

„Chicago“ war ein Spiel, das die meisten Kinder aus den Townships gerne spielten, egal ob in den Pausen oder am Nachmittag zu Hause. Dieses Spiel war schon seit vielen Generationen beliebt und machte großen Spaß. Man baute einen Turm aus leeren Dosen für Fußboden-Politur, und die Spieler mussten mit Steinen möglichst viele Dosen zum Umfallen bringen.

Der Schultag hatte begonnen. Wenn die Glocke läutete, die den Schulbeginn oder das Ende der Pause und damit den Anfang der nächsten Unterrichtsstunde anzeigte, mussten sich alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Taschen in einer Reihe aufstellen, bis die Klassenlehrer sie holten und mit ihnen in die Klasse gingen.

Frau Harms hatte schon auf die Mädchen gewartet, als diese an ihren Platz kamen, und sie schaute sehr finster auf die Gruppe. Sie mochte es gar nicht, wenn die Kinder beim Bilden der Reihe laut waren und sich zu viel Zeit ließen. Sie war der Klassenvorstand und unterrichtete die Klasse in Englisch, Geographie, Geschichte und Kunst, alle anderen Fächer wurden von anderen Lehrern der Schule unterrichtet. Frau Harms war die Kunst-Lehrerin in allen Klassen der Grundschul-Oberstufe, und ihre Klassenräume sahen oft sehr chaotisch aus, voller Farbe und anderer Flecken, und auch ihre Hände waren oft übersät von Farbtupfern.

Die ganze Gruppe marschierte hinauf in den zweiten Stock, wo ihre Klasse war.

Die Englisch-Stunde war angenehm und alle Mädchen durften der Klasse erzählen, was sie in den nahen Ferien machen würden. Frau Harms war freundlich, lächelte oft, machte auch zwischendurch Witze und brachte die Mädchen zum Lachen. Zanele liebte den Unterricht bei Frau

Harms, sie dachte, dass sie bestimmt die beste Lehrerin auf der ganzen Welt sei. Sie war relativ groß, hatte langes blondes Haar wie eine Barbie-Puppe und trug gerne blaue Kleidung.
Zanele mochte eigentlich alle Gegenstände, was sie aber wirklich brennend interessierte, war Physik und Chemie. Sie war ganz aufgeregt, wenn ein Experiment gemacht wurde, man wusste nie, was als nächstes passieren würde und es gab immer Überraschungen.

Zanele war auch ganz gut in der Schule, die meiste Zeit passte sie auf und arbeitete mit. Jeden Nachmittag, wenn sie nach Hause kam, sorgte schon Gogo dafür, dass sie ihre Hausübungen machte. Ihre Mama bestand darauf, dass die Hausaufgaben komplett beendet waren, bevor sie auch nur eine Minute fernsehen durfte.

Der Schultag verging sehr schnell. Als die Schlussglocke läutete, war Zanele sehr erleichtert, weil sie sich den ganzen Tag müde gefühlt hatte.

Nach der Schule traf sie am vereinbarten Platz am Gehsteig mit den anderen Schülerinnen und Schülern ihrer Fahrgemeinschaft zusammen. Meistens war Papa Tumi schon da und wartete geduldig auf sie. Wenn er einmal etwas später kam, war das den Kindern sehr angenehm, sie hatten dann noch Gelegenheit an der Bude gegenüber der Schule Süssigkeiten zu kaufen. Die Kinder nannten die Verkäuferin ‚Tantchen', sie hatte eine Riesenauswahl an Leckereien und war noch dazu viel billiger als die Schulkantine. Tantchen hatte ihr 'Geschäft' unter einer großen Eiche aufgestellt, es bestand aus einem Tisch, einer Popcorn-Maschine und einem Plastikstuhl. Alle ihre Produkte hatte sie in Stapeln auf dem Tisch arrangiert, sehr oft gab es auch Sonderangebote oder exotische Leckerbissen. Die Schulleiterin hatte ausdrücklich verboten bei Tantchen zu kaufen, aber viele Kinder riskierten einen schnellen Einkauf wenn sie glaubten, dass niemand aufpasst. Wenn sie erwischt wurden gab es eine Strafe, sie mussten nach der Schule eine Stunde lang in einer Klasse bleiben und bekamen zusätzliche Aufgaben.

„Ich mag nicht auf die Farm!"

Bald waren sie auf dem Weg nach Hause. Zanele war ein bisschen nachdenklich an diesem Nachmittag, und während ihre Freunde sich gut unterhielten, musste sie an den Abend vorher denken, an das Gespräch mit ihrer Mutter.

„Mama, ich möchte dieses Jahr nicht auf die Farm fahren!", hatte Zanele protestiert.

„Warum nicht, Zanele?"

„Alle meine Freundinnen und Freunde bleiben hier, sie werden mir fehlen. Außerdem vermisse ich das Fernsehen in den Ferien. Ich denke, ich werde dieses Jahr in den Ferien in Johannesburg bleiben."

„Was glaubst du, werden die Großeltern dann von dir denken? Sie freuen sich immer schon so auf deinen Besuch. Du weißt doch auch, wie stolz dein Großvater auf dich ist. Deine Cousins spielen immer gerne mit dir, und du liebst es doch, die Geschichten zu hören, die Gogo Zikona erzählt."

„Können die Großeltern nicht einmal uns besuchen?"

„Du weißt, wie oft ich sie eingeladen habe und vorgeschlagen, sie sollen einmal ein paar Monate bei uns in Johannesburg verbringen. Beide hassen die Großstadt, sie sagen, hier sind zu viele

Autos und Leute. Sie haben immer eine Million Ausreden. Einmal waren sie hier, als du noch ein Baby warst, und da haben sie sich jeden Tag darüber beschwert, wie schrecklich das Leben in der Stadt ist. Sie werden sicher nicht hierher kommen, außer in einem Notfall. – Komm schon, mein Liebling, fahr doch hin. Du wirst sicher jede Menge Spaß haben und es wird dir leid tun, wenn du nicht fährst. Mit deinen Freundinnen kannst du dich jedes Wochenende treffen, aber deine Großeltern kannst du nicht so oft besuchen."

„In Ordnung, Mama, ich werde fahren. Ich nehme doch an, dass es ganz lustig wird."

„Aber natürlich, es ist doch immer noch so gewesen."

Sie war noch immer nicht sicher, ob sie fahren wollte, aber alles war vorbereitet. Ihre Buskarte war gekauft worden und die Mutter hatte ihren Koffer gepackt und Geschenke auch für die Familie in Natal hineingegeben. Ihre Cousins waren immer schon so aufgeregt, wenn jemand aus Johannesburg zu Besuch kam und sie mit faszinierenden Geschenken aus der Großstadt verwöhnte.

Ein Abendessen in der Familie

Zuhause zog sie sich um und erledigte alle ihre Aufgaben. Dann ging sie zu Gogo in die Küche. Ihre Großmutter hatte ein Hühnersandwich gemacht und ein großes Glas Milch eingeschenkt.

„Mmmmm, das schmeckt gut. Danke, Gogo."

„Gerne geschehen, mein Engel. Wie war es in der Schule heute?"

„Alles in Ordnung. Die Kinder in der Schule haben eine schreckliche Geschichte erzählt, über etwas, das 'Tokoloshe' heißt. Was ist ein Tokoloshe, Gogo?"

„Mein Kind, ein Tokoloshe ist ein kleines, haariges Männchen, das alle möglichen Schwierigkeiten macht."

„Bitte, erzähle mir mehr darüber, Gogo."

Zanele liebte es, wenn ihre Großmutter Geschichten erzählte. Sie hatte so eine kräftige, mächtige Stimme. Wenn sie eine Geschichte erzählte, musste man ihr einfach zuhören. Zanele war sogar gerne bereit, auf ihre Lieblingssendung im Fernsehen zu verzichten, wenn Gogo zu erzählen anfing.

„Ich kann dir jetzt keine lange Geschichte erzählen, Zanele. Ich habe zu viel zu tun bis zum Abendessen. Ich werde dir schnell eine kurze Version erzählen. Also, lass mich überlegen..., das Tokoloshe war, so geht die Legende, ein kleines Männchen, das durch einen Zauber entstanden war. Es spielte allen Feinden des Zauberers Streiche. Es erschien bei Nacht, kletterte unter die Betten, schlängelte sich unten herum und erschreckte die Schlafenden. Das Tokoloshe kann angeblich nur von bestimmten Menschen gesehen werden, und einige glauben daran, andere nicht. Menschen, die daran glauben, machen ihre Betten höher, so daß sie jeden Abend unter dem Bett nachsehen können, bevor sie schlafen gehen".

„Ich hoffe, das Männchen besucht mich nicht, Gogo."

„Ich glaube nicht, dass es das tun wird..."

Die Ndlovu Familie benutzte zu Hause verschiedene Sprachen. Zaneles Vater sprach Zulu, ihre Mutter sprach Setswana, und zwischendurch wurde auch Englisch geredet. Als Zanele in die Schule kam, konnte sie gerade fünf Wörter Englisch. Am Anfang war es für sie schwierig, Englisch zu lernen. Sie wollte schon aufgeben und nur mehr in ihrer Muttersprache lernen, aber ihre Mutter war damit nicht einverstanden und ließ nicht mit sich diskutieren. Ihre Kinder mussten Englisch lernen. In der heutigen Welt war es unbedingt notwendig, Englisch zu beherrschen, wenn man nach dem Studium eine gute Stelle bekommen wollte. Ipeleng und Zanlene besuchten Schulen außerhalb des Townships, und Buhle würde das auch machen, sobald er die Vorschule beendet hatte. Ihre Eltern waren der Meinung, dass die Schulen in Johannesburg einen wesentlich höheres Niveau hatten als die Schulen in den Townships. Die meisten Schulen in Soweto hatten sehr viele Schülerinnen und Schüler in den Klassen, die Schulen hatten kein Geld und waren nicht gut ausgerüstet, sie hatte auch keine Schwimmbecken, Tennisplätze oder Computerräume. Der Unterricht in diesen Schulen wurde im einheimischen Dialekt abgehalten. Zanele hatte viele Freundinnen, die diese Schulen besuchten, und diese machten sich oft über Zanele lustig, weil sie eine versnobte 'Modellschule' in Berea besuchte. Sie wurde dann als 'Model' bezeichnet. Die Ndlovu Kinder sprachen trotzdem fließend Zulu und Setswana, und sie waren auch stolz auf ihr kulturelles Erbe. Sie glaubten ganz bestimmt nicht, dass sie etwas Besseres waren als andere Kinder, die Schulen innerhalb des Townships besuchten.

„Zanele, decke den Tisch und schalte sofort den Fernseher aus. Du und dieses Fernsehen!", schimpfte Mama.

„Aber Mama, es ist mitten in...", bettelte Zanele.

„Kein aber, dein Vater wird jeden Moment hier sein, und du weißt, wie wichtig es ihm ist, dass alles fertig ist!"

„Ich bin schon unterwegs!"

Zanele musste ihr Lieblingsprogramm ausschalten und den Tisch decken – das war eine von ihren Aufgaben im Haushalt. Es war nicht so schlimm, wenn man einmal angefangen hatte. In kurzer Zeit war der Tisch schön gedeckt und alles war fertig. Das Abendessen war eine laute Angelegenheit in dieser Familie, alle saßen zusammen und erzählten über ihren Tag oder unterhielten sich einfach. Es war die gemeinsame Zeit nach einem langen und geschäftigen Tag. Es gab Masonja, Samp, Bohnen und Spinat zum Abendessen. Masonja sind getrocknete Raupen, gekocht und gewürzt – das war Vaters Lieblingsgericht.

In diesem Augenblick hörte sie die Haustür aufgehen und die tiefe Stimme ihres Vaters. Sein Name war Neo. Er war sehr groß und gut gebaut, und er hatte immer ein Lächeln im Gesicht. Er war ein hingebungsvoller Familienmensch und er verbrachte so viel Zeit wie er nur aufbringen konnte mit seiner Familie. An Wochenenden fuhren sie gemeinsam zum Einkaufen, gingen ins Kino oder machten lustige Ausflüge. Weil er Autos reparierte, war er immer vollkommen verschmiert, wenn er nach Hause kam. Sobald er sich gewaschen hatte, gab es das Abendessen, normalerweise ungefähr um halb sieben.

„Zanele, könntest du bitte das Dankgebet sprechen?" fragte Papa.

„Ja, Papa, mache ich gerne. Für alles, was wir gerade empfangen, möge der Herr uns dankbar sein lassen. Amen."

Bei diesem Abendessen unterhielten sich alle gut und genossen das köstliche Mahl. Es war eine Besonderheit, Masonja unter der Woche zu bekommen, weil es sehr viel Vorbereitung brauchte und weil man die Raupen nur in speziellen Geschäften einkaufen konnte und nicht im lokalen Supermarkt.

Der letzte Schultag

Bald war es Zeit zum Schlafen und alle machten sich fertig und wünschten sich eine gute Nacht. Als Zanele in ihrem Bett lag, musste sie an den Besuch bei ihrer Großmutter in Natal denken. Sie wollte fahren und wollte auch nicht – sie vermisste das gewohnte Stadtleben wirklich, wenn sie in diese ländliche Gegend fuhr. So weit sie sich zurück erinnern konnte, war sie immer dort gewesen. Morgen war der letzte Schultag des Semesters, und am letzten Tag war die Schule immer schon um 12 Uhr aus. Nach der Schule würde sie mit ihren Freundinnen ins Southgate Einkaufszentrum gehen und im Kino einen Film anschauen.

Der Abschiedstag war immer aufregend und es gab jede Menge zu besprechen. Die Zeit verging wie im Flug und bald war Zanele mit ihren Freundinnen auf dem Weg zum Southgate. Mama hatte ihr ein bisschen Geld gegeben, damit sie sich die Haare straffen lassen konnte. Man gab eine spezielle Lotion auf die Haare, und sie verloren ihre natürliche Locken und wurden glatt. Sie fand, diese Frisur passte ihr sehr, und es war auch groß in Mode, glatte Haare oder geflochtene Zöpfe zu haben...

Fumane, Thembile Ntebogeng und Zanele kauften Popcorn, Gummibären und Schokolade und hatten dann großen Spaß im Kino. Sie lachten, bis ihnen alles weh tat. Nach dem Kino wurde Zanele von allen ins Haarstudio begleitet.

„Wow, Zanele, das ist ja mega-cool!", rief Thembile, als sie Zaneles neue Frisur sah.

„Hey, girl, du schaust einfach super aus", stimmte Fumane ein.

„Ich komme morgen mit meiner Mutter, ich bekomme auch eine neue Frisur", schloss sich Ntebogeng an.

Auf dem Weg nach Hause fuhren sie bei einem 'Sqatter Camp' vorbei, einer Siedlung, in der die Menschen größtenteils in Wellblechbaracken wohnten. Die meisten, die dort wohnten, waren arbeitslos und sehr arm. In diesen Hütten gab es weder Strom, noch Wasser oder Toiletten. Sie mussten das Wasser von einer Leitung bei der nahegelegenen Tankstelle holen, und sie mussten den Tankstellenbesitzern einen fixen monatlichen Betrag dafür bezahlen. Einige Leute aus der Siedlung fuhren täglich mit einem Schubkarren voller Plastikflaschen zur Tankstelle, um das Wasser abzufüllen. Es war sicher kein leichtes Leben. Manchmal schaute Zanele in die andere Richtung, um das Elend nicht zu sehen, den traurigen Blick der Leute und die schmutzigen Kinder, die ohne Schuhe herumliefen. In solchen Augenblicken war sie sehr glücklich darüber, dass ein ordentliches Zuhause auf sie wartete, und glücklicherweise hatten beide Eltern Arbeit. Bei vielen ihrer Mitschülerinnen war ein Elternteil arbeitslos, weil es in Südafrika einfach zu wenige Stellen gab.

Als sie zu Haus ankam, war ihre Mutter schon da. Der Name der Mutter war Nobukhosi. Sie arbeitete in einer Bank, und deshalb konnte sie sehr gut mit Geld umgehen. Sie sparte, wo es nur möglich war und legte Konten an, die für die Ausbildung ihrer Kinder zur Verfügung stehen sollten. Es war ihr größtes Ziel, ihren Kindern nach der Schule den Besuch eines College oder einer Universität zu ermöglichen.

„ Zanele, wir müssen heute alles packen, der Bus fahrt morgen früh um Punkt 6 Uhr, und keine Minute später. Wir werden am Morgen keine Zeit haben."

„Ich habe fast alles eingepackt, es fehlen nur noch meine Schuhe und ein Handtuch."

„Lass mich kurz einmal in deine Tasche schauen, ich möchte nur sicher sein, dass du nichts Wichtiges vergessen hast. – Zanele, wozu hast du die ganzen Miniröcke eingepackt? Du weißt doch, dass dein Großvater solche kurzen Kleider nicht ausstehen kann. Nein, nein, mein Mädchen – du hast alle deine neuen Sachen eingepackt, das ist einfach nicht das Richtige für die Farm. Nimm doch deine alten Jeans und T-shirts – und überlege einmal, ob du wirklich diese neuen Plateau-Schuhe einpacken solltest, die du unbedingt haben musstest. Mit solchen Absätzen lachen sie dich nur aus auf einer Farm."

„Aber Mama, warum kann ich nicht..."

„Kein aber, du bist zwei Wochen unterwegs, und da muss man ein bisschen überlegen beim Einpacken. Wenn du dein ganzes modisches Zeug mitnimmst, werden die Leute auf der Farm doch denken, dass du nur angeben willst. Vergiss nicht, Zanele: Das sind Leute vom Land und die Eltern deiner Freunde dort haben nicht genug Geld, um ihren Kindern modische Sachen kaufen zu können.

Die Fahrt nach Natal

Der Bus fuhr los, und Zanele schaute zum Fenster hinaus, wie ihre Leute immer kleiner wurden, bis sie schließlich so klein wie Ameisen aussahen. Dann waren sie aus dem Blickfeld verschwunden, und bald darauf auch die Wolkenkratzer von Johannesburg, der Hauptstadt der Provinz Gauteng. Viele Leute nannten die Stadt eGoli, was soviel heißt wie 'Stadt des Goldes'. Vor über 100 Jahren war in der Gegend Gold gefunden worden, und das hatte zu einem starken Wachstum der Stadt geführt. Jetzt ist es das am dichtesten besiedelte Gebiet Südafrikas, weil noch immer viele Menschen aus ländlichen Gebieten kommen, um Arbeit zu suchen. Es gab nicht nur einen starken Zuzug aus Regionen Südafrikas, sondern auch aus anderen afrikanischen Ländern, wie zum Beispiel Mozambique, Zimbabwe, der Republik Kongo oder Nigeria.

Während der Busfahrt durch die Provinzen passierte nichts Aufregendes. Der Charakter der Landschaft änderte sich, sie fuhren jetzt durch flaches Grasland, und Zanele sah viele „Mielies' auf den Feldern blühen. Dann fuhren sie über den Van Reenen's Pass und den Hügel hinunter, und hier sah die Landschaft eher subtropisch aus, alles war viel grüner. Gauteng hatte, im Vergleich zu Natal, viel trockenere und kältere Winter. In Natal war es immer viel wärmer, und in den Städten an der Küste gab es praktisch überhaupt keinen Winter. Zanele liebte diese Straße, die sich in zahllosen Kurven durch das 'Tal der tausend Hügel' wand. Die ganze Fahrt dauerte ungefähr neun Stunden.

Sie waren angekommen und Zanele konnte den Geruch des Meeres wahrnehmen. Sie schaute, ob sie ihre Leute irgendwo sehen konnte, aber dazu waren einfach zu viele Leute auf dem Platz. Für einen Augenblick sah sie ihre Großmutter, aber dann war sie gleich wieder verschwunden. Der Busfahrer begann jetzt, die Koffer und Gepäckstücke aus dem Bus zu laden. Glücklicherweise kam ihr Koffer als einer der ersten. Sie hatte Schwierigkeiten, ihn aufzuheben, weil sie wieder einmal zuviel mitgenommen hatte. In diesem Moment hörte sie das Rufen:

„Zanele, Zanele – wir sind hier!“

Sie schaute herum, konnte ihre Großeltern aber noch immer nicht sehen. Überall waren Menschen, die nach ihren Freunden oder Verwandten riefen.

Jemand klopfte ihr auf die Schulter, es war ihr Mkhulu (Opa) Pule. Sie ließ alles fallen und umarmte ihn, ihre Gogo Zikona war direkt hinter ihm. Diese lächelte, aber Zanele konnte schon sehen, wie die Freudentränen ihre Augenwinkel zu überfluten begannen.

„Hallo, mein Kind! Wie groß du bist, du musst ganz schön gewachsen sein. Ich habe dich so vermisst, und ich bin sehr glücklich, dass du dich entschieden hast zu uns zu kommen und nicht in der Stadt zu bleiben.“

Zanele umarmte ihre Großmutter, aber ihre kurzen Arme reichten beinahe nicht aus dazu. Sie war jetzt so glücklich, wieder da zu sein.

Sie nahmen ein Taxi zur Farm, die Fahrt dauerte ungefähr eine Stunde. Es war viel wärmer als zu Hause, und sie zog ihre warme Winterjacke aus. Ein T-Shirt mit langen Ärmeln war hier gerade angenehm. Auf dem Weg fuhren sie durch viele Zuckerrohrplantagen, und alles sah so saftig und grün aus. Zanele wusste, dass alle ihre Nichten und Neffen sie erwarten würden.

Bald hatten sie die Farm erreicht, und eine ganz schön große Menge von Verwandten und Freunden erwartete Zanele, um sie zu begrüßen. Sie saßen in einer engen Gruppe, was sie anhatten, passte nicht zusammen und sie trugen keine Schuhe. Als sie aus dem Taxi ausstiegen, stimmte die Gruppe einen Willkommensgesang an, und Zanele war gerührt und glücklich über so einen großartigen Empfang, über die Freude, die ihre Ankunft auslöste. In ihrem tiefsten Innersten spürte sie es, dass sie geliebt und geschätzt wurde von so vielen Leuten.

Die Leute auf der Farm waren immer neugierig, wenn jemand aus der Großstadt zu Besuch kam, sie wollten wissen, was es dort Neues gab. Die meisten waren noch nie in Johannesburg gewesen und sehnten sich sehr danach, einmal hinzufahren.

Eine Hochzeit auf dem Land

Am Abend saßen sie draußen rund um das Feuer und unterhielten sich. Zanele schaute auf den Himmel, der voller Sterne war, es schien hier viel mehr Sterne zu geben als zu Hause. Die Nacht war sehr dunkel, und wenn man hinaus schaute, sah man einfach gar nichts – nur schwarz. Zwischendurch hörte man den Schrei eines wilden Tieres, und dann lief Zanele manchmal ein kalter Schauer den Rücken.

„Zanele, deine Tante Tobeka wird bald heiraten. Wir sind gerade dabei, die ‘Lobola’ vorzubereiten.“, erklärte Gogo Zikhona.

„Was ist eine Lobola, Gogo?“, fragte Zanele.

„Dein Vater mußte auch für die Lobola deiner Mutter bezahlen“, sagte Umkhulu (Großvater). „Lass mich erklären, wie das funktioniert, mein Kind. Also, wenn ein Mann und eine Frau sich kennenlernen, verlieben und wenn sie sich dann entschließen zu heiraten, muss der Mann eine Lobola organisieren, damit die Hochzeit stattfinden kann. Das bedeutet, dass er sich mit der Familie der Braut treffen muss – meistens mit dem Vater und einem Onkel – und aushandeln, wie viele Kühe die Familie der Braut erhalten soll, um die Hochzeit zu besiegeln. Auf Farmen sind es normalerweise zwölf Kühe, die übergeben werden.“

„Gogo, heißt das, dass die Braut gegen Rinder eingetauscht wird?“

„Nein, überhaupt nicht, Zanele. Es ist einfach ein Geschenk und ein symbolischer Akt zur Bekräftigung der Hochzeit.“

„Gogo, wird das auch so sein, wenn ich eines Tages heirate? Was machen wir denn mit den Kühen in der Stadt?“

„Lobola ist auch in der Stadt üblich, aber anstelle der Kühe verwendet man einfach Geld zur Bekräftigung der Eheschließung.“

„Ach so, ich verstehe – und was passiert dann?“

„Nachdem die Anzahl der Kühe ausgehandelt ist, wird der Tag der Hochzeit festgelegt. Zu diesem Anlass trägt die Braut traditionelle Kleidung, der Hut heißt ‘Isiqulo’, und das Kleid nennt man ‘Indindane’. Sie trägt auch eine große Menge Ketten, die ihre nackten Brüste bedekken. Der Mann trägt einen Umhang aus Rindsleder, den nennt man ‘Ibeshu’, und ein Schild, das ‘Isivigo’ heißt. Wenn alle fertig gekleidet sind, kann die Zeremonie beginnen. Für die Hochzeitstafel wird eine Kuh geschlachtet. Von den direkten Familienmitgliedern von Braut und Bräutigam werden nur die Innereien verspeist. Es wird auch traditionelles Bier serviert, das sogenannte ‘Umquombothi“, das durch die Vergärung von Sorghum gebraut wird. Es gibt auch ‘Mabele’ – ein weicher Brei, der am Tag vor der Hochzeit gekocht wird, damit er sauer wird – und ein Gericht mit dem Namen ‘Skobo’ – das ist der gekochte Kopf des Rindes. Die Knochen des Rindes werden aufbewahrt.“

„Gogo, warum werden die Beine aufbewahrt?“, fragte Zanele, der das sehr merkwürdig erschien.

„Sie werden zu Ehren der Ahnen aufbewahrt. Nach einigen Wochen werden sie dann verbrannt, und damit zeigt man symbolisch, dass man Respekt vor den Ahnen hat.“

„Wow, Gogo, Ich habe von all diesen Einzelheiten bei traditionellen Hochzeiten noch nie etwas gehört.“

„Das ist das Problem. Wenn man in der Stadt lebt, vergisst man die Vergangenheit und die Traditionen“, sagte der Großvater, und er fuhr fort: „Zanele, du lebst in einer Mischung aus alt und neu, du bist ein Produkt zweier Welten, einer traditionellen und einer modernen,“

„Manchmal ist es schwierig in beiden Welten zu Hause zu sein, aber du darfst nie deine Wurzeln vergessen, deine Vorfahren“, stimmte Gogo ihrem Mann zu. „Diese sind ein Teil von dir und haben viel dazu beigetragen, dass du heute so bist wie du bist. Sie haben dir Werte vererbt und Identität.“

„Das ist ja wirklich interessant, ich habe nicht einmal gewusst, das ich Teil einer solchen Tradition bin.“

Als Zanele sich später in der Hütte zum Schlafen auf den Boden legte, ging ihr Herz fast über vor Liebe und Zufriedenheit, und sie war sehr glücklich, dass ihre Mutter sie überredet hatte, die Farm doch zu besuchen. Sie war dankbar dafür, dass sie die Gelegenheit hatte, sich mit ihren Großeltern über die Traditionen und die Vergangenheit zu unterhalten. Vielleicht gab es die Gelegenheit nicht mehr oft, und Zanele wollte alles über ihre Verwandten und die Bräuche der Zulus erfahren. Es war ein langer Tag gewesen, und am nächsten Tag wollte sie noch viele, viele Fragen an Mkhulu und Gogo stellen. Sie fühlte sich plötzlich sehr müde, und sobald sie ihren Kopf auf den Polster gelegt hatte, war sie auch schon eingeschlafen.

Am nächsten Morgen wurde schon sie recht früh von ihrer Oma geweckt. Der Großvater war schon auf den Feldern, er musste sich um das Gemüse kümmern, das er gepflanzt hatte. Zanele und ihre Cousins Thabo und Gugulethu verbrachten einen wunderbaren Tag miteinander, die meist Zeit halfen sie der Großmutter auf der Farm: beim Melken der Kühe, beim Mahlen von Getreide und beim Einsammeln von Hühnereiern. Sie gingen auch zum Fluss, um Wasser zum Waschen und Kochen zu holen. Gogo hatte ihnen nachdrücklich eingeschärft, am Fluss vorsichtig zu sein. Im letzten Jahr war Sipho, der kleine Bruder von Thabo und Gugulethu, im Fluss ertrunken. Es war eine große Tragödie gewesen und Matutho, Zaneles Tante, trauerte noch immer. Nur die wenigsten Menschen, die auf den Farmen lebten, lernten schwimmen. Zanele hatte es in der Schule gelernt, und sie war eine sehr gute Schwimmerin, sie war sogar in das Schwimm-Team der Schule aufgenommen worden. Ihre Großmutter warnte sie trotzdem noch einmal und erklärte, dass der Fluss starke Strömungen hatte und auch für erfahrene Schwimmer eine Gefahr sei.

Bald fühlte sich Zanele auf der Farm richtig zu Hause, sie lief barfuß herum und in ihren ältesten Kleidern. Die Tage waren sehr warm und die Nächte waren angenehm kühl. Das Stadtleben schien ihr so weit entfernt, hier war das Leben ruhig und entspannt und sie hatte keine Verpflichtungen, zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten zu sein. Ein Tag verfloss in den nächsten, und schon war eine Woche um.

Bei der Sangoma

„Gogo, warum musst du mit dem Stock gehen?“, fragte Zanele eines Nachmittags.

„Mein Bein schmerzt seit heute Morgen. Die Arthritis macht mir wieder Probleme.“

„Tut es sehr weh?“, fragte Thabo,

„Ja, es sind sehr starke Schmerzen. Ich werde wohl zur Sangoma (traditionelle Heilerin) gehen müssen. Kommt, Kinder, ihr könnt mitgehen.“

„Ich war noch nie bei der Sangoma“, stellte Zanele fest.

„Sie sieht sehr eigenartig aus“, sagte Gogo.

Thabo und Gugulethu waren die Kinder der Schwester von Zaneles Vater. Die Tante arbeitete als Hausangestellte in Harrismith, ihr Mann war in einer Mine in Carletonnville, einem Goldbergwerk-Zentrum in Gauteng, beschäftigt. Das war nicht allzu weit von Johannesburg ent-

fernt, und so konnte der Onkel einmal im Monat Zaneles Familie in Soweto besuchen. Die Kinder lebten bei den Großeltern und sahen ihre Eltern nur zu Weihnachten oder zu besonderen Anlässen. Sie liebten ihre Großeltern zwar sehr, aber sie vermissten auch ihre Eltern. Der Grund, warum beide Eltern so weit von zu Hause arbeiten mussten, war ganz einfach, dass es in der näheren Umgebung keine Arbeit gab. Viele Menschen in Südafrika arbeiten auswärts, und ihre Familien sind oft gezwungen, den größten Teil des Jahres getrennt zu leben.

Sie spazierten ungefähr 15 Minuten, bis sie an eine Hütte erreichten, die sehr merkwürdig aussah. Gogo klopfte leise an die Tür.

„Ngena, komm herein!“, rief eine raue Frauenstimme.

Gogo ging hinein, und die Kinder folgten ihr. Zanele sah sich um, überall standen Töpfe und Körbchen gefüllt mit Gräsern und Wurzeln, die als Medikamente verwendet wurden. Es war recht dunkel in der Hütte und es roch eigenartig. Zanele begann sich ein bisschen zu fürchten. Sie überlegte, ob sie nicht besser draußen warten sollte. In dem Moment nahm Gugulethu sie bei der Hand, und sie fühlte sich sofort viel mutiger.

„Einen schönen Nachmittag, Nyakameesh. Ich bin gekommen, weil ich eine Medizin für meinen kranken Fuß brauche“, sagte Gogo.

„Ich kann dir schon helfen, aber zuerst müssen wir mit deinen Ahnen in Verbindung treten und nachsehen, ob sie zufrieden sind.“

„Großmutter, das ist doch unmöglich“, flüsterte Zanele. „Die sind doch tot und sechs Fuß unter der Erde!“

„Sei still, mein Kind. Nichts ist unmöglich für die Sangoma.“

„Siyavuma bo, wir verstehen uns, die Geister sprechen zu mir. Sie sagen, dass du vorsichtig sein musst, und das Unerwartete erwarten!“

„Nyakameesh, was wollen sie damit sagen?“

„Folge meinem Rat, und du wirst wissen, was zu tun ist.“

Zanele starrte die Sangoma an und fragte sich, was sie damit wohl meinen könnte, sie sprach in Rätseln. Die Sangoma schaute wirklich furchterregend aus. Sie trug eine Perücke voll von kleinen Zöpfen, Perlenketten um ihre Füße und ein mit traditionellen Mustern besticktes Tuch war um ihren Körper gewickelt. In der Hand hielt sie einen Stab, der aussah wie ein kleiner Besen – damit machte sie verschiedene Gesten, während sie sprach. Gogo und die Sangome unterhielten sich kurz leise. Dann erhielt die Großmutter eine kleine Tasche mit mehreren verschiedenen Wurzeln, die sie zu Hause kochen und essen sollte.

„Kommt, Kinder. Ich bin fertig, wir gehen“, sagte Gogo.

„Oma, warte bitte einen Moment. Ich möchte die Sangoma Nyakameesh etwas fragen.“

„Ist in Ordnung, mein Kind.“

„Sangoma Nyakameesh, wer ist das Kind dort drüben, das uns immer anstarrt?“ Sie zeigte auf ein Mädchen, das in der Ecke saß.

„Oh, das ist meine Nichte. Sie möchte eine Sangoma werden, vor kurzem hat sie ihre Sangoma-Lehre begonnen. In der Zulu-Sprache nennen wir das eine ‘Thwasa’.

„Aha, ich verstehe. Das ist interessant. Kann ich auch eine Sangoma werden, wenn ich möchte?“, fragte Zanele.

„Nein, meine Liebe, du kannst nur eine Sangoma werden, wenn jemand einen bestimmten Traum über dich träumt, der aussagt, dass du dazu bestimmt bist, die nächste Sangoma zu werden. Ich habe das von meiner Nichte geträumt.“

„Kommt weiter, Kinder, wir müssen der Sangoma Nyakameesh ihre Ruhe lassen.“

Sie machten sich auf den Weg, und zu Hause kochte die Großmutter ihre Medizin und verzehrte sie. Am nächsten Tag hinkte sie schon weniger, und bald konnte sie wieder ganz normal gehen. Zanele fragte sich, ob ihre Mutter sie zur Sangoma bringen würde, wenn sie das nächste Mal krank war. Es funktionierte, und dabei gab die Sangoma nicht einmal Injektionen!

Zaneles Ferien gingen zu Ende, die Zeit war wie im Flug vergangen. Die Zeit für ihre Rückreise war gekommen, und sie verspürte gemischte Gefühle. Einerseits freute sie sich auf das Wiedersehen mit ihrer Familie, andererseits war sie traurig, weil sie ihre Großeltern und Cousins verlassen musste...

Von der Redaktion leicht gekürzt. Der vollständigeText (in Deutsch bzw. Englisch) ist auf unserer hompage zu finden: http://www.uni-klu.ac.at/ide/, dann weiter unter Kostproben.
Kim Harms und ihre Klasse freuen sich sehr über Rückmeldungen, Briefe, Geschichten, Zeichnungen von Kindern und Schulkassen aus dem Norden.
Bitte schicken Sie Ihre Korrespndenz an Kim Harms: Kimharms@yebo.co.za

Übersetzung aus dem Englischen: Hermann Bürger

Christian Holzmann

Was ist eigentlich das Fremde?

Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse

Sowohl aus Kathrin Wexbergs Diplomarbeit („Wie fremd darf das Fremde sein?“, vgl. auch ihren Beitrag in diesem Heft) als auch aus Helene Schärs Beitrag „Dritte Welt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“ im »Taschenbuch der KJL« (Schneider 2000) war mir klar: Ein Leseprojekt zum Thema KJL der 3. Welt birgt allerhand Gefahren. Was gilt in der KJL überhaupt als Dritte Welt? Lesen wir nur Bücher von Autorinnen und Autoren aus den entsprechenden Ländern oder lassen wir auch den fremden (möglichst wohlwollenden) Blick zu? Darf der neue Mankell nicht gelesen werden? Ist Rafik Schami schon zu weit von der alten Heimat entfernt? Wie so oft gilt, dass plötzlich das pragmatische Tun in den Vordergrund tritt und die Grundsatzüberlegungen, die sich in diesem Heft ohnehin an anderer Stelle finden, in den Hintergrund gedrängt werden. Meine Grundüberlegungen waren jedenfalls: Ist die Auswahl einigermaßen altersgemäß? Wird das Fremde, das Andere, deutlich – oder finden meine Leser/-innen, dass es anderswo im Grunde genommen genauso ist wie hier?

Zur Auswahl

Die ursprüngliche Liste, für die ich mir den BAOBAB-Katalog sowie die Leseerfahrungen von Kathrin Wexberg zunutze machte, sah so aus:

Abdel-Qadir, Ghazi: Mustafa mit dem Bauchladen (Rowohlt 1998)
Abdel-Qadir, Ghazi: Die sprechenden Steine (Beltz 1998)
Amado, Jorge: Herren des Strandes (Rotfuchs 1974)
Baksi, Mahmut/Clason, Elin: In der Nacht über die Berge (Nagel&Kimche 1997)

Bedford, Simi: Yoruba-Mädchen, tanzend... (Unionsverlag 1998)
Braz, Júlio Emilio: Kinder im Dunkeln (Sansibar 1999)
Cardoso, Luiz Claudio: Der Tag, an dem sie Vater holten (Beltz 1998)
Chen, Danyan: Neun Leben (Fischer 1998)
Condé, Maryse: Hugo der Schreckliche (Elefanten 1997)
Curtis, Christopher Paul: Die Watsons fahren nach Birmingham – 1963 (Rowohlt 1998)
Deshpande, Shashi: Der schlafende Tiger (Nagel&Kimche 1998)
Grace, Patricia: Unter dem Mondbaum. Geschichten der Maori (Nagel&Kimche 1995)
Kämpchen, Martin: Das Geheimnis des Flötenspielers (Peter Hammer 1999)
Keehn, Sally M.: Im Schatten des hungrigen Bären (Oetinger 1998)
Mungoshi, Charles: Der sprechende Kürbis. Geschichten aus Afrika (Fischer 1999)
Mwangi, Meja: Kariuki (dtv 1996)
Schami, Rafik: Erzähler der Nacht (Beltz)
Schröder, Rainer M.: Mein Feuer brennt im Land der Fallenden Wasser (Arena 1998)
Schujer, Sylvia: Eine Brücke aus Rauch (Altberliner 1997)
Siege, Nasim: Wie der Fluss in meinem Dorf (Beltz 1995)
Washburne, Heluiz &Anauta: Im Land des Nordlichts (Vlg. Freies Geistesleben 1998)
Williams, Michael: Crocodile Burning (Peter Hammer 1998)
Zweig, Stefanie: Ein Mundvoll Erde (dtv 1998)

Ich hoffte, dass weitere Bände aus dem Bücherbestand der Schüler/-innen meiner 2. Klasse kommen könnten, einer im Großen und Ganzen sehr lesefreudigen Klasse von 22 Mädchen und 6 Buben. Es war zum Planungs-Zeitpunkt (Beginn des 2. Semesters 1999/2000) abzusehen, dass wir die 30 vorgegebenen Titel nicht so einfach erreichen würden und dass relativ undifferenziert mit dem Begriff 3. Welt umgegangen werden würde. Der Vergleich mit der endgültigen Liste zeigt auch, dass der eine oder andere Titel (Hetman, Pestum) nicht eben ideal ins Konzept passte, aber aus mancherlei pragmatischen Erwägungen („Ich will das Buch aber unbedingt dafür lesen...“) belassen wurde. Erfreulicherweise kamen von den Kindern doch noch einige Titel hinzu, für manche Titel aus der ersten Liste fanden sich aber leider (z. B. Simi Bedford) keine Leser/-innen. Meine Vorgabe für den Leseakt war in jedem Fall: „Findet heraus, ob ihr etwas als fremd, neu, anders... erlebt habt.“ Viel mehr wollte ich nicht, weil ich der Überzeugung bin, dass bei derlei Projekten Lesen durch nichts ersetzt werden kann und dass ein Zuviel der Animation der Sache eher abträglich als förderlich ist.

Zur Aufarbeitung

Wie in der ersten Klasse, in der wir ein Leseprojekt zum Thema „Von denen Hexen, Zauberern und Vampiren“ durchführten (und das unter www.grg5.asn-wien.ac.at abgerufen werden kann), wählten wir auch diesmal für das Endprodukt die Mischform Broschüre und Publikation auf der Homepage des Rainergymnasiums. Das bedeutet, dass die Kinder die Broschüre in Papierform erhalten, dass allen anderen Interessierten die Publikation bedienungsfreundlich auf der Homepage der Schule zur Verfü-

gung gestellt wird – als Anregung für ähnliche Projekte und Aufbereitungen. Ich habe mit meinen Klassen im Laufe des letzten Jahrzehnts zahlreiche Lese-Broschüren, sowohl in Deutsch als auch in Englisch, zu den unterschiedlichsten Themen erarbeitet und dabei immer das Grundmuster von Zusammenfassung und Kommentar beibehalten, wobei sich im Laufe der Jahre das Gewicht natürlich auf den Kommentar verlagert. In einer ersten oder zweiten Klasse fallen die Kommentare kürzer und mechanischer aus; das ist durchaus altersgemäß und muss eher durch individuelle Gespräche über die Bücher als durch weiteres Zeilenschinden ausgeglichen werden.

Die endgültige Broschüre enthielt dann folgende Titel und Wertungen (***** = sehr gut, * = uninteressant):

Autor	**Titel**	**Rezensent/-in**	**Wertung**
ABDEL-QADIR, Ghazi	Spatzenmilch und Teufelsdreck	Christina	****
ABDEL-QADIR, Ghazi	Mustafa mit dem Bauchladen	Anna	*****
ABDEL-QADIR, Ghazi	Die sprechenden Steine	Fanni	*****
AMADO, Jorge	Herren des Strandes	Marina	*****
BAKSI, Mahmut/ CLASON, Elin	In der Nacht über die Berge	Patrik	****
BETSCHART, Hansjörg	Soheila	Fatih	**
BRAZ, Julio Emilio	Kinder im Dunkeln	Karolina	*****
CARDOSO, Luiz Cardo	Der Tag, an dem sie Vater holten	Bettina	*****
CHEN Danyan	Neun Leben	Ulla	*****
CONDÉ, Maryse	Hugo der Schreckliche	Matthias	*****
CURTIS, Christopher Paul	Die Watsons fahren nach Birmingham – 1963	Alexandra	*****
DESHPANDE, Shashi	Der schlafende Tiger	Gabriel	****
GRACE, Patricia	Unter dem Mondbaum	Nicolae	*****
HETMANN, Frederik	Amerika Saga	Markus	****
HIÇYILMAZ, Gaye	Du wirst mich schon finden	Lisa	*****
KÄMPCHEN, Martin	Das Geheimnis des Flötenspielers	Jasmin	****
MANZI, Alberto	Amigo, ich singe im Herzen	Babsi	****/2
MORADI-KERMANI, Hashang	Eines Morgens war die Chomreh leer	Anna	*****
MWANGI, Meja	Kariuki	Laura	*****

PESTUM, Jo	Der einsame Wolf	Kerstin	****
PHILIPPS, Carolin	Milchkaffee und Streuselkuchen	Julia	***
SCHAMI, Rafik	Erzähler der Nacht	Natascha	*****
SCHUJER, Sylvia	Eine Brücke aus Rauch	Soo-Min	****
SIEGE, Nasim	Wie der Fluss in meinem Dorf	Katja	****
STROBL, Alice	Tötet unsere Kinder nicht	Christian	*****
VERLEYE, Carine	Der Atem der Wüste	Kathi	****
WASHBURNE, Heluiz & Anauta	Im Land des Nordlichts	Aylin	****
WICKERT, Utte	Im Jahr der Schlange	Bettina	*****
WILLIAMS, Michael	Crocodile Burning	Jenny	****
ZWEIG, Stefanie	Ein Mundvoll Erde	Ela	****

Beispiele

Ein (besonders langes) Beispiel aus der Broschüre (von der Website) sieht folgendermaßen aus:

Schami, Rafik: »Erzähler der Nacht«.- Beltz 1995

Der alte Kutscher Salim ist bekannt als bester Geschichtenerzähler von Damaskus. Doch als er verstummt, sind seine sieben besten Freunde geschockt. Allein sieben Gaben können ihn erlösen, doch die müssen innerhalb von drei Monaten gefunden werden. Nach vielen unzähligen Versuchen der Freunde finden sie allmählich heraus, welche Gaben gemeint sein könnten, nämlich – GESCHICHTEN. Da sie nicht mehr viel Zeit haben, beschließen sie, ihm jeden Abend eine Geschichte zu erzählen.

Sie sind natürlich nicht so gute Geschichtenerzähler wie Salim, doch er hört ihnen immer aufmerksam zu. Jeder erzählt die Geschichten anders; doch jede ist immer irgendwie besonders. Manchmal erzählen sie Märchen und manchmal erzählen sie Lügen.

Sechs Leute (Medhi, Junis, Tuma, Musa, Isam und Faris) haben alle schon eine wunderbare Geschichte erzählt. Nun kommt Ali zum Erzählen dran, der sich bis dahin gedrückt hat. Doch Ali erzählt nicht selber, sondern lässt seine Frau Fatmeh erzählen:

Sie erzählt von einem jungen Mädchen namens Leila. Sie kann auch so schöne Geschichten erzählen wie Salim. Sie wohnt in einem Dorf und als diese Dorfbewohner erfahren, dass in einer Höhle ein Monster haust, bekommen sie Angst. Doch Leila ist mutig und wagt sich in die Höhle. Als sie das Monster sieht, beginnt sie, ihm eine Geschichte zu erzählen. Weil die Geschichte so traurig ist, beginnt das Monster zu weinen und verwandelt sich in einen Prinzen. Der Prinz will sie heiraten, doch sie flüchtet als Schwangere in ein Dorf. Dort gebärt sie eine Tochter namens Fatmeh. Das ist Fatmehs Geschichte.

Als ob es ein Wunder wäre: Salim bekommt seine Stimme zurück und muss gleich darauf einen jungen, verletzten Vogel heilen. So lebt er zufrieden und glücklich bis an sein Lebensende.

Kommentar:

Mir hat dieses Buch sehr gut gefallen, weil es viel von der orientalischen Lebensart erzählt. Zum Beispiel dass die Leute, obwohl sie arm sind, sehr gastfreundlich sind. Die Damaszener leben streng nach der Religion; wir (Europa) zwar auch, aber wir leben nicht so streng. Was mir auch noch aufgefallen ist, ist, dass sie vieles am Markt kaufen und verhandeln, wir kaufen im Supermarkt nach der Preisliste. Mir gefällt die orientalische Kultur auch, weil sie zum Teil viel freundlicher und nicht so steif ist. Ich finde das Buch ist (ab 12 Jahren) für jede/n geeignet zum Lesen.
VIEL SPASS BEIM LESEN *Nasti*

Sowohl die Qualität der Inhaltsangaben als auch die der Kommentare wechselt natürlich stark, aber insgesamt lässt sich doch sagen, dass fast alle Kinder mit Begeisterung und Interesse gelesen haben. Besonders starke Reaktionen riefen immer wieder Ungerechtigkeit und Unterdrückung hervor (z. B.: „Am liebsten würde ich dem Buch 10 Sterne geben. Was Chen Danyan durchgestanden hat, würde ich wahrscheinlich gar nicht durchstehen können.“). Aber auch kulturelle Missverständnisse und deren Auflösung beeindruckten (z. B.: „ Ich finde dieses Buch sehr interessant, es ist einmal etwas anderes zu lesen. Man lernt auch viel über die fremde Kultur, zum Beispiel, wie Opa Salat machen will und Oma deshalb nicht die Hand gibt.“). Auch mit Empfehlungen wird mitunter nicht gespart (z. B.: „Solche Bücher soll man öfters schreiben, denn an solchen Büchern erkennen die Leute, wie wichtig es ist, sich mit Rassendiskriminierung zu beschäftigen. Auch in unserem Land ist es zur Zeit wichtig, sich mit diesem Thema zu befassen, weil ein großer Teil der Bevölkerung gegen Ausländer ist.“).

Fortsetzung folgte

Als wir das Leseprojekt abgeschlossen hatten, erschien gerade die Taschenbuchversion von Tahar Ben Jellouns „Papa, was ist ein Fremder?“ (Rowohlt 2000) (Vgl. meine Re-

zension dazu im Archiv von JuLit Deutsch unter http://www.lisa.or.at/buchbesprechungen/index.php3). Ich nutzte die Gelegenheit, um einige Kapitel daraus vorzulesen, einige Kapitel von der CD vorzuspielen und dann mit den Kindern bestimmte Aussagen zusammenzufassen und mit ihnen darüber zu sprechen. Ich darf bei der Gelegenheit allerdings gleich vor einer Überbeanspruchung von Buch und CD warnen; wählen Sie aus und stopfen Sie nicht alles in die Kinder hinein, damit Sie den sogenannten pädagogischen Effekt vermeiden, der bekanntlich zum Gegenteil der gewünschten Ziele führt.

Als Abschluss des Projektes gab es eine Lesenacht in der Schule (vgl. dazu Holzmann 1997), die von mir und Kathrin Wexberg betreut wurde. Im ersten Teil dieser Nacht las jedes Kind eine ihm wichtig erscheinende Passage aus seinem Buch vor und erklärte uns, warum es diese Textstelle gewählt hatte. Dies war allerdings nicht der einzige Grund, warum es eine lange Nacht wurde...

Insgesamt glaube ich, dass unser Leseprojekt erfolgreich verlaufen ist und sich in vielen Köpfen Wichtiges festgesetzt hat; ich meine auch, dass die Begegnung mit diesen Büchern geleistet hat, was Schär in ihrem Aufsatz von ihnen fordert: „Sie geben unserer Jugend eine Chance, sich mit Fremdem auseinander zu setzen und dabei zu erfahren, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt zu leben und dass jede Gesellschaft Dinge kennt, die in anderen Gesellschaften nicht verstanden werden. Solche Erkenntnisse schaffen Grundlagen für Toleranz und Offenheit.“ (795)

Und als ich gleich nach dem Erscheinen Henning Mankells „Der Chronist der Winde“ (vgl. meine Rezension dazu im Archiv von JuLit Deutsch unter http://www.lisa.or.at/buchbesprechungen/index.php3) einer Schülerin dieser 2. Klasse zum Lesen gab, kam nach zwei Tagen die E-mail: „mankell hat mir sehr gut gefallen, aber es war etwas traurig!“ Lesen und kein Ende – bis wir wissen, was eigentlich das Fremde ist.

Literatur:

Holzmann, Christian: Eine finstere und fast unglaubliche Geschichte. Eine Mittelalternacht in der Schule.- In: »Schulbibliothek« Heft 11 (November 1997), S. 3–5

Holzmann, Christian: Listenreiches. „42 Beziehungen“ und andere Leseprojekte- In: »ide« (Informationen zur Deutschdidaktik) 4 (1994), S. 7–12

Schär, Helene: Dritte Welt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur.- In: »Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur«, Band 2. Schneider 2000, S. 783–798

Wexberg, Kathrin: »Wie fremd darf das Fremde sein?« Darstellungsformen kultureller Fremdheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Dipl. 2000

Wexberg, Kathrin: Wie fremd darf das Fremde sein? In: »Tausend und ein Buch« 3/2000, S. 30f.

✍ *Christian Holzmann ist AHS-Lehrer für Deutsch und Englisch sowie Mitherausgeber der Zeitschrift für technologieunterstützten Unterricht »Tell & Call«; Kästenbaumgasse 11, A–1100 Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at oder c.holzmann@magnet.at*

Gerald Kurdoglu Nitsche

„Nomenklatura“

Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild

Vorgeschichte

Mein Fahrlehrer hieß Adolf Hittler, (mit zwei t), wann geboren?, na, wann denn schon!, aber er ist ein netter Mensch, bei dem nicht aufgegangen ist, was ihm in die Wiege gelegt wurde. Man hat sich an den Namen in unserem kleinen Städtchen gewöhnt, er ist halt der Adi, weit weg von aller Hitlerei (mit einem t), aber umschreiben wollte er sich anscheinend doch nicht lassen – „grad extra nit“. Es gibt aber eine lustige Anekdote : Adi und zwei Freunde waren gemeinsam beim „Barras“ (Bundesheer), hatten irgendetwas ausgefressen und mussten zum Rapport und dem diensthabenden Offizier Rede und Antwort stehen. Sie meldeten sich mit Namen und Dienstgrad, die Schützen *Toni Sailer*, *Andreas Hofer* und schließlich *Adolf Hittler*.... Man kann sich vorstellen, wie der Offizier reagiert hat! Das erzählt man sich hier bei uns nun schon seit bald vierzig Jahren und immer wieder mit Lacherfolg; den Andi und den Toni kenne ich natürlich auch.

Mit meinem eigenen Familiennamen hatte ich es auch nicht immer so lustig: die einen zitierten Weib & Peitsche, andere in der Predigt Gott und immer war es peinlich – der Vorname war mir als Kind auch machmal eine Last, denn mein „Namensvorbild“ war anscheinend ein tapferer Kerl – und ich so ein Scheißer, wie mein Vater enttäuscht feststellte!

Nun zum Deutschunterricht:

Benötigte Unterrichtsmaterialien:

- »Das große Vornamen Lexikon Duden«,
- Finsterwalder Karl, »Tiroler Familiennamenkunde«, Innsbruck 1994
- »Das Deutschbuch für die 2. Klasse«, Oldenbourg
- »Lesebuch: Texte Bd. 2«
- »BRÜCKEN« (m)ein interkulturelles Lesebuch, ÖBV, 1996, Neudruck 2000

Die Schüler meiner 2c am BRG Landeck heißen *Christoph (2x), Andreas, Patrick, Stefan (4x), Gabriel, Daniel, Bernd, Michael, Martin, Dominic, Florian, Rene* und

Ralf, der ganze jüdisch-griechisch-römisch-christliche Erzengel- und Heiligenhimmel und nordische Helden; bei den Schülerinnen eine ähnliche Konstellation, aber eher unter südlichem Himmel: *Corinna, Gülşah, Michaela, Nicole (2x), Silvia, Kristina*, 24 hoch 7, wie man schreibt, nette, wie man sagt, aufgeweckte Kinder, meine Klasse; 8 Stunden habe ich sie, haben sie mich in der Woche: 4 (D), 2 (BE), 2 (WE), Klassenvorstand bin ich auch. Nun habe ich diese Klasse das 2. Jahr; wir kennen uns schon recht gut und einiges kann bereits spielerisch bearbeitet werden.

1. „Ahnenforschung“

Es geht mir in diesem Stundenbild gar nicht um Wissensvermittlung, wenn ich mit Namen herumspiele, obwohl mich Etymologie sehr interessiert. Das Namensspiel soll die SchülerInnen zunächst einmal etwas verunsichern und dann sensibilisieren.

Ich betreibe das Spiel auch in der eigenen Praxis: Seit einigen Jahren nenne ich mich auch Kurdoglu, manche meinen, ich sei verrückt geworden, andere zum Islam übergetreten, die meisten hier wissen aber, dass ich damit gegen Ausländerfeindlichkeit protestiere; beides mögen einige gar nicht, daher erstens!

So tolerant die Namensgebung scheint, ist sie dies doch meist unbewusst. Es bleibt ungewusst, dass es sich dabei meist um Fremd-Wörter, um „Ausländer“, handelt. Vornamen werden ja eher nach Klang, Tradition oder Mode gewählt, an die Bedeutung, die sprachliche Wurzel, denkt man/frau dabei kaum. Ich kenne eine *Beate Glück*, über die sich die Eltern heute noch wundern, wo sie doch beide Latein gelernt haben, aber einfach nicht daran gedacht – und doppelt gewünscht hält besser, da schließ’ ich mich gern an, und einen *Reiner Narr*.

Ich überraschte meine SchülerInnen heute mit der Deutung und Geschichte ihrer Vor- und einiger Familiennamen. Etliche konnte ich in meinem Lexikon nicht finden, auch meinen eigenen nicht, sie sind nicht ursprünglich tirolerisch. Das war mir ganz recht – und das, was ich zeigen wollte. Ein Schüler mit einem italienischen Familiennamen hatte dafür eine überraschende Erklärung: Die Familie habe vor Jahrhunderten in Tirol gelebt und sei dann nach Italien gezogen, wo man den Namen italianisiert habe. Hauptsache: Einheimischer, Tiroler! „Namentlich“ ist meine Klasse also multikulturell, ja nahezu interkulturell, einige sogar in sich: hebräischer Vor-, italienischer Familienname. Es lässt sich ja nicht gleich jeder „umtaufen“, weil er einen für die Gegend unüblichen oder undeutschen Namen hat.

So weit scheint alles in Ordnung; aber es gibt bei uns eine Hauptschule, die wegen des relativ hohen Ausländeranteils von den Einheimischen, auch wenn sie ihre Kinder Ilona, Elvis Soraya... taufen, eher gemieden wird. Da nimmt man schon höhere Ausgaben in Kauf, um das Kind in einem anderen Schulsprengel unterzubringen.

Wir haben ein türkisches Mädchen in der Klasse, Gülşah, die „Rosenkönigin“ (der Punkt unter dem s, Zeichen, dass es sch ausgesprochen werden muss, fällt oft auch

gesprochen unter den Tisch – eine Art von Assimilation oder Assimilierung!?); sie ist akzeptiert und einigermaßen integriert. Lesestücke, in denen auf diese Problematik wohlmeinend, aber etwas vordergründig hingewiesen wird, meide ich; es wäre ihr peinlich.

Aber sonst haben wir in der Schule öfters interne Spannungen und immer ist eine(r) Außenseiter(in): Der stinkt, die petzt, der ist dick, Repetent...wird ausgelacht und bekommt einiges an Ablehnung und Spott zu spüren. Da Hilfestellung zu leisten, ist schwierig, weil man sich ja nicht voll neben, vor und hinter einen Außenseiter stellen kann, um ihn nicht noch mehr zu isolieren.

2. Teamarbeit

Im Deutschunterricht kann man außer „Ahnenforschung“ aber noch allerlei andere „Hinterfotzigkeiten“ unterbringen, indem man ganz einfach das vorhandene Unterrichtsmaterial entsprechend einsetzt – so wie ein Pfarrer einmal, statt zu predigen, scheinbar aus einem dicken feierlichen Buch vortrug und den Seinen so ganz ordentlich und gezielt die Leviten las.

Das »Deutschbuch«, Bd. 2 (Oldenbourg), mit dem wir im Unterricht arbeiten, hat gleich zu Beginn das Kapitel „Wir sind eine Gemeinschaft“ und zum Thema Teamarbeit fielen den Kindern nur „Big Brother“, „Yellow Taxi“ und „Robinson...“ ein, TV-Sendungen, die ich bis vorgestern gar nicht kannte. In ihrer eigenen Erlebniswelt ist meinen SchülerInnen die Teamsituation anscheinend noch nicht recht bewusst geworden, ja, Fußball. Da muss ich etwas ändern – eine lehrreiche Erkenntnis; Teamfähigkeit will ja nun schon der Lehrplan vermittelt wissen, also dann!

Wir lesen nach einigen Wortmeldungen zu Teamgeist und Übungen mit „naheliegenden“ Personalpronomen „Laut und deutlich“ aus »BRÜCKEN« (S. 29), die Geschichte von dem Jungen, der Gerhard Seehase heißt und sich schämt und fürchtet, in der ersten Schulstunde am Gymnasium seinen komischen Namen zu sagen – und zwar laut und deutlich, wie ihm das seine Mutter eingetrichtert hat. Prompt wird er ausgelacht, aber er hat einen cleveren Lehrer, der die Situation gut im Griff hat. Das erzählt der Autor aus eigener Erfahrung. Da fallen Schülerinnen und Schülern wohl auch Situationen ein, die ihnen peinlich waren, und ein paar wollen es vielleicht sogar erzählen.

Laut und deutlich
Gerhard Seehase
Aus: „Die Zeit“, Hamburg, April 1992

Damals, vor mehr als fünfzig Jahren in der Volksschule, hatte ich stets Angst, senn ich vom Lehrer gefragt wurde: „Wie heißt du?“ Ich mußte dann vor der versammelten Klasse zugeben „Seehase.“ Unbändiges Gelächter war zumeist die Folge. Wie kann man nur so heißen!

Die Angst war auch da, als ich an meinem ersten Schlutag im Gymnasium abgeliefert wurde. Meine Mutter hatte mir empfohlen, laut und deutlich zu sprechen

Herr Großmann, unser Klassenlehrer der ersten Stunde fragte von Bankreihe zu Bankreihe ab: „Wie heißt du?“ Ich saß

ziemlich weit hinten und hatte also meinen peinlichen Auftritt desto länger vor mir. Alle hießen besser: Lippmann, Schönfelder, Reuter, Vagt, Klüver, Meier Heinrich, Lang. Und so kam, was kommen mußte: Sie lachten, als Seehase seinen Namen nannte.

Aber nun tat Herr Großmann einen für mich entscheidenden Schritt nach vorn. Er zupfte einen Jungen, der in der ersten Reihe besonders laut gelacht hatte, am Kragen und fragte ihm: „Ich hab' deinen Namen vergessen, wie heißt du?“ „Müller?“ sagte der Lehrer Großmann. Er war von kleiner Statur, beugte sich nach vorn, so weit es ging: „Und dann lachst du über den Namen Seehase?“

Später habe ich mit meinen Namen in unserer Klasse keine größeren Schwierigkeiten mehr gehabt. Nicht zuletzt deshalb, weil ich beim Fußball in der Schulmannschaft prima Tore schießen konnte. Und mit den Jahren gewöhnte ich mich an meinen Namen. Schließlich lachte auch keiner mehr über ihn.

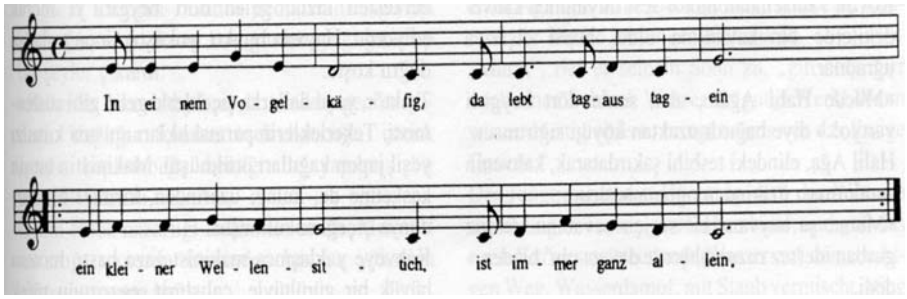
Alles ging gut, bis gestern: Ein kleines Mädchen stand mir beim Sport in der Turnhalle gegenüber. Sie war etwa zehn Jahre alt. Sie war blind. „Wie heißt du?“ frage sie, während sie meine Hand anfaßte. Ich sagte: „Ich heiße Seehase.“ Und dann lachte sie wie früher meine Klassenkameraden: „Ein komischer Name.“ Aber meine Hand ließ sie nicht los.

** Wie gefällt Die Dein Name? Kennst Du seine Bedeutung? Hast Du einen Spitz- oder Kosenamen? Wie kommen solche Namen zustande? Sind es liebevolle oder eher spöttische Bezeichnungen? Haben Eure Lehrer Spitznamen?*

3. Texte und Lieder

An dieser Stelle ist eine kleine Auflockerung fällig, aber wir bleiben beim Thema: Entweder mit Cassettenrecorder oder zur Gitarre und mit fast mutiger Stimme trage ich „Der fremde Vogel...“, das schöne Lied von Richard Weihs (»Brücken«, S. 189f) vor, in dem Brotneid und Egoismus ganz schön sangbar, deutlich, verständlich und zugleich auch lächerlich gemacht ist. Die Melodie ist einprägsam, sodass die Schüler beim Refrain bald schon mitsingen.

Der fremde Vogel



1)In einem Vogelkäfig
da lebt tagaus, tagein
ein kleiner Wellensittich,
ist immer ganz allein.

2) „Der Vogel braucht Gesellschaft!“
hat sich da wer gedacht
und einen kleinen Spiegel
im Käfig angebracht.

3) Der Sittich schaut voll Neugier
und hüpft ganz nah heran,
da starrt ihn aus dem Spiegel
ein fremder Vogel an.

4) Der Sittich sträubt die Federn
und fällt fast um vor Schreck:
„Vielleicht frißt dieser Vogel
mit meine Körner weg!“

5) Der Sittich sagt: „Ich bitt dich,
flieg doch gleich wieder weg!“
Jedoch der femde Vogel,
der rührte sich nicht vom Fleck.

6) „Flieg fort, du fremder Vogel!
Für dich ist hier kein Platz!“
kreischt da der Wellensittich
und schimpft fast wie ein Spatz.

7) Jedoch der fremde Vogel
läßt sich das nicht gefall’n,
schlägt drohend mit den Flügeln
und scharrt mit seinen Krall’n.

8) Da wird der Wellensittich
ganz auferegt und wild
und hackt mit hartem Schnabel
nach seinem Spiegelbild.

9) Der Spiegel fällt zu Boden,
zersplittert und zerbricht,
und der fremde Vogel
ist seither nicht in Sicht.

10) In einem Vogelkäfig
da lebt tagaus, tagein
ein kleiner Wellensittich,
ist immer ganz allein...

Dieser „moralische Block“ hat jetzt doch schon einige Zeit in Anspruch genommen und soll nicht überstrapaziert werden; als letzte Überraschung liest uns Gülşah ein Gedicht von Nazim Hikmet „Lasst uns die Erde den Kindern übergeben!“ türkisch und ihre Nachbarin deutsch vor. (»Brücken«, S. 201)

Laßt uns die Erde den Kindern übergeben
Nazim Hikmet

Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wenigstens für einen Tag,
wie einen buntgeschmückten Luftballon
zum Spielen, zum Spielen,
Lieder singend zwischen Sternen.
Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wie einen riesigen Apfel,
wie ein warmes Brot,
wenigstens für einen Tag sollen sie satt werden.
Laßt uns die Erde den Kindern übergeben,
wenn auch nur für einen Tag
soll die Welt die
Freundschaft kennenlernen.
Die Kinder werden uns die Erde wegnehmen,
werden unsterbliche Bäume pflanzen.

4. Namen von Stars

Als Hausübung könnte man nun die Fußball-, Film-, Fernsehfans die Namen ihrer Stars herausschreiben und vom besonderen Liebling ein Akrostichon anfertigen lassen, also aus jedem Buchstaben des Namens, untereinander geschrieben, entsprechende Anfänge von Wörtern, die etwas über den Star aussagen. Das Spiel kann natürlich auch mit dem eigenen

Leute gibt es ...

Leute gibt es allerlei
Auf der weiten Gotteswelt.
Wem die Sache nicht gefällt,
Wer da ausmarschiert, um jeden,
So nicht sein ist, zu befehden,
Der wird nimmermehr auf Erden
Mit der Fehde fertig werden.

Juden, Slawen, Atheisten,
Welsche, Philosophen, Christen,
Japanesen, Deutsche, Heiden,
Und wie noch die Rassen scheiden,
Kasten, Sekten, Nationen,
Die im Gotteslicht sich sonnen:
Alles rollet hin und her;

Wie die Wasser und die Winde
Stürmisch hier und da gelinde
Ewig um den Erdball kreisen,
So in den Naturgeleisen
Wogt die Menschheit hin und wieder;
Schranken, die du heute aufstellst,
Brechen morgen krachend nieder.

Güter, die durch Kampf errungen,
Frieden, durch den Krieg erzwungen,
Reifen neuerdings die Saaten
Aus zu neuen Schreckenstaten.
Nicht einander jagen, schlagen,
Sondern mit Geduld ertragen,
Nach dem Rate der Natur
Ist das Omega und Alpha
Aller Bildung und Kultur.
Wer da ausmarschiert, um jeden
Fremdgesinnten zu befehden,
Der wird nimmermehr auf Erden
Mit der Fehde fertig werden.
Wär' der letzte Feind zertreten,
Stünd allein er am Planeten.

Namen gemacht werden. Es kann auch für eine kleine Wortlehreübung genützt werden, sonst fragen die Schüler: „Was haben wir heute gelernt?"

5. Weitere Möglichkeiten für die Arbeit mit Texten

In der folgenden Stunde bietet unser Standardlesebuch »Texte«, Band 2 (S. 54) ein lehrreiches Gedicht „Wir" und Spiel mit Personalpronomen und gute Texte von Astrid Lindgren und Ursula Wölfel zum Thema Krieg und Frieden (S. 144ff). Und noch zum Drüberstreuen Peter Roseggers Gedicht »Leute gibt es...« in der Vertonung von STS oder einfach vorlesen (lassen).

***

Einer der Gründe, warum ich nach Istanbul gegangen bin, war ein große Frustration meinerseits: Ich konnte die heftigen internen Konflikte und Ausgrenzungen innerhalb einer Klassen an meiner Schule nicht mehr ertragen, geschweige in den Griff bekommen. Das ist für mich als Lehrer noch immer ein dunkler Fleck in meinem Rückspiegel. Aber in Istanbul hat es geklappt: Ich schloss damals mit den SchülerInnen meiner alten, etwas undisziplinierten und geradezu gefürchteten Klasse in Istanbul einen „Gesellschafts-Vertrag" ab, den alle, sogar einige LehrerInnen unterschrieben, des Inhalts, dass wir alle versuchen wollen das Jahresziel gemeinsam – ohne zu große innere Konflikte – zu erreichen. Aus der gefürchteten Klasse wurde eine, die zumindest schulisch etwas zu leisten im Stande war, und heute noch bin ich in engem und herzlichem Kontakt mit der Klasse und am Laufenden, was so alles geschieht.
Das sind schöne Lehrererlebnisse.

✍ *Gerald Kurdoglu Nitsche, Lehrer, Verleger, Autor, Herausgeber, Künstler. Graf 135, A–6500 Landeck. E-Mail: nitsche.g@tirol.com*

Martin Auer

Mji wa Huruma

The first Slum on the Internet

Peter Wanjohi haben wir auf einer Gardenparty beim holländischen stellvertretenden Botschafter in Kenia kennengelernt. Einer privaten Kunstausstellung nur für geladene Gäste. Nein wirklich, eine gute Sache, afrikanische Künstler können ihre Werke einem zahlungskräftigen Publikum präsentieren, wer kauft in Nairobi schon moderne Kunst, wenn nicht die paar Europäer.

Peter gehörte zu der Band, die für die Gäste aufspielte, in westafrikanische Kostüme verkleidet. Peter spielte Schlagzeug: eine Waschmitteltonne aus Pappe als Basstrommel, dazu zwei Bongos. Nein, nicht aus Gönnerhaftigkeit holt die Frau des stellvertretenden Botschafters eine Band aus den Slums für ihre Gartenfest. Sie hilft wo sie kann, sie engagiert sich. Zum Beispiel hat sie einen Wettbewerb für junge Talente organisiert, im *Carnivore*, einem der beliebtesten Restaurants der Nairobier Gesellschaft. Krokodil und Giraffe gibt es dort nicht jeden Tag, aber Zebra immer und allerhand Antilopenfleisch, von Beefsteaks und Spareribs nicht zu reden. Mit Gemüse ist man hier sparsam, als Beilage wird noch eine weitere Sorte Fleisch serviert. Peter war bei dem Bewerb mit seinem Schützling Amani, einem dreizehnjährigen Jungen, der auf der Straße rappt und tanzt und sich so sein Leben verdient. In Nairobi leben 60.000 Kinder auf der Straße. Schätzt man. Wer soll die schon zählen. Amani lebt seit fünf Jahren auf der Straße und kann nur rappen, wenn er high ist. Von *bhang*, wenn er Geld hat, oder von *glue*, wenn er pleite ist. *Bhang* ist Marijuana, *glue* ist Schusterleim. Wie man Marijuana raucht, ist bekannt. *Glue* tut man in eine Plastikflasche, die man zwischen die Zähne klemmt, und schnüffelt die Dämpfe. Wenn man Kopfweh und Übelkeit einmal überwunden hat, hilft es einem, sich nicht zu schämen. Dafür dass man dreckig und abgerissen ist und im Müll nach Eßbarem sucht.

Wir waren in Kenia, um hier verschiedene Workshops zu halten. Linda Wolfsgruber illustrierte mit afrikanischen Kindern Geschichten aus Österreich. Zu Hause sollten dann österreichische Kinder afrikanische Geschichten illustrieren. Ich hielt Vorträge an verschiedenen Colleges und Universitäten über Kinder- und Jugendliteratur und kreatives Schreiben. Nach einem Monat Arbeit wollten wir noch einen Monat Urlaub anhängen, um Land und Leute kennenzulernen. Es war bald klar, dass wir nur entweder das Eine oder das Andere tun konnten. Entweder uns in Landrovern durch die Steppe fahren lassen und Elefanten und Löwen fotografieren, oder uns in die Wellblechbaracken und Lehmhütten wagen, wo neuneinhalb Zehntel der Leute keine Arbeit haben und jeder dreizehnte an AIDS stirbt.

Es empfiehlt sich nicht, mit gezückter Kamera und eingeschaltetem Mikrofon in die Slums einzumarschieren. Es war der Direktor der achtklassigen Volksschule, in der Linda ihr Workshop abhielt, der sich anbot, uns die Siedlung zu zeigen, in der die meisten seiner Schüler lebten. Am Stadtrand, gleich unterhalb des vornehmen Villenviertels *Runda*, am Ende der Straße, hinter dem Altersheim vom Lions Club, das „Heim der Gnade“ heißt. Darum heißt auch die Siedlung so: *Mji wa Huruma*. Dort verbrachten wir den größten Teil unseres Ferienmonats. Wir lernten dort einige junge Menschen kennen, die sich zu einer Jugendgruppe zusammengeschlossen hatten, um in ihrer Gemeinschaft Sozialarbeit zu leisten, von Säuberungsaktionen mit Rechen und Schubkarre bis zu Rechtsberatung und Freizeitgestaltung für die Jugendlichen. Die zwölf hatten alle Schulabschluss, Volksschule oder sogar High School, aber keine Arbeit. Dieser Gruppe halfen wir, eine Internet-Homepage einzurichten*: Welcome to Mji wa Huruma, the first Slum on the Internet*.

Die Arbeiten, die die kenianischen und österreichischen Kinder mit Linda Wolfsgruber geschaffen haben, werden im Frühjahr in Wien in einer Ausstellung zu sehen sein.

Das Projekt *Mji wa Huruma, the first Slum on the Internet* kann unter http://www.pips.at/huruma/ besichtigt werden.

Sollten Sie Interesse an einem Workshop, einer Lesung oder einem Projekt zum Thema haben, schreiben Sie bitte an martin.auer@a1plus.at oder wenden Sie sich an die Redaktion. Die Homepage des Autors: www.martinauer.net

✍ *Martin Auer, Liedermacher, Schauspieler, Schriftsteller, Zauberer, Rotenmühlgasse 44/30, A–1120 Wien. E-Mail: martin.auer@chello.at*

Babátólá Alóba

Afrika in Österreich

Meine Erfahrungen in den österreichischen Schulen

Einführung

Um die Klischees, einseitigen Berichte über Afrika und den Mangel an deutschsprachiger Originalliteratur über Afrika (von Afrikanern selbst geschrieben) zu korrigieren, nahm ich mir vor, Bücher über Afrika zu schreiben.

Einen eigenen Verlag gründete ich, nachdem kein Verlag bereit war, mein Vorhaben zu unterstützen.

Aus Überzeugung, dass ein Afrikaner selbst am besten in der Lage sei, über sich selbst und seine Erlebnisse in Afrika zu sprechen und schreiben, veröffentlichte ich mein erstes Buch »Yorùbá – Afrikanische Märchen mit Liedern«.

Das war der Anfang meiner Literaturreise von Afrika nach Europa.

Meine künstlerische Arbeit und wie die Kinder reagieren

Während der Workshops in Schulen, Pädagogischen Akademien und anderen Erziehungsinstitutionen erzählte ich am Anfang die Märchen aus dem Gedächtnis.

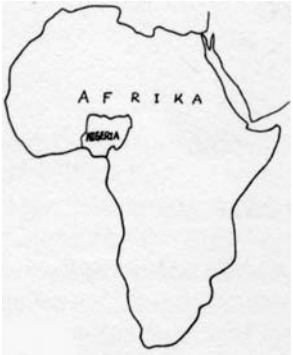
Anhand der Märchen, Fabeln, Kinderlieder, Rollenspiele, Tanz und Musicaltheater, versuche ich europäischen Kindern und Jugendlichen die Lebensart und -weise des Yorùbá-Volkes in Afrika nahezubringen.

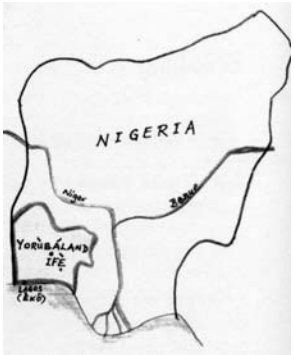
Meine Ziele waren unter anderen
- Neugier und Verständnis für andere Kulturen in den Kindern zu erwecken
- Das künstlerische Potenzial der Kinder zu stärken und
- Zusammenarbeit zu fördern.

Zuerst waren die Kinder schüchtern, distanziert und unsicher. Zum Schluss waren sie dann immer sehr begeistert und freundlich. Sie umarmten mich sogar und verlangten Autogramme. Am Ende einer Veranstaltung kamen solche Fragen wie „Wann kommst du wieder?“ und „Kann ich mit dir nach Afrika fahren?“.

Didaktik

Nach einer kurzen Vorstellung auf beiden Seiten zeige ich eine Skizze von Afrika (siehe S. 8 in: Yorùbá – Afrikanische Märchen mit Liedern).





Das *Märchenritual* (nach afrikanischer Art) dauert etwa drei Stunden. Es beinhaltet Erzählung, Quiz, Einstudieren des Märchenliedes, Aufführung des Märchentanzes, Zeichnen, Malen, eventuell Aufsatzschreiben und Rollenspiele.

Wie die Kinder die „fremden Märchen“ aufnehmen

Mit Begeisterung und Interesse nehmen die Kinder die „fremden Märchen“ auf. Da sie mit vielen der darin vorkommenden Tiere von ihnen bekannten Fabeln vertraut sind, sind ihnen die Geschichten nicht ganz fremd.

Beispielsweise fanden die Kinder „Yemonja“ (Wasserwesen), als Ersatz für die ihnen bekannte und vertraute Meerjungfrau (siehe Märchen Nr. 3, S. 16 in: Yorùbá – Afrikanische Märchen mit Liedern).

Die Moral der Geschichten ist ihnen auch ganz klar und verständlich. Die Aufnahmefähigkeit und das Verständnis der Kinder für fremde Geschichten konnte ich durch einen Quiz nachprüfen. In den Antworten der Kinder kamen deren Meinungen und Fantasie zum Ausdruck. Anhand der Lieder war es möglich, die Kinder in die Klangfarbe einer afrikanischen Sprache einzuführen.

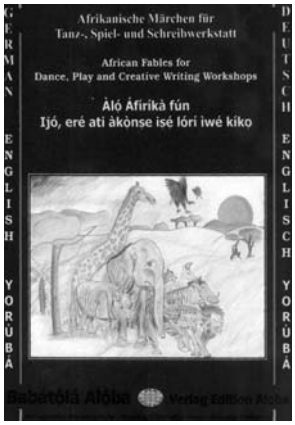
Das Interesse der Kinder, Jugendlichen und StudentInnen war mit der Zeit so groß, dass ich weitere Bücher schreiben musste.

Erfahrung mit nicht-europäischen Kindern

Der wesentliche Unterschied zwischen afrikanischen und nicht-afrikanischen Kindern lag in der Umsetzung der Märchen.

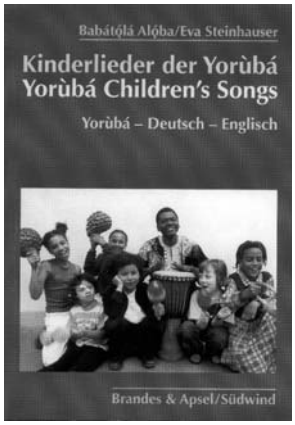
Während die afrikanischen Kinder mittels rhythmischer Bewegungen das Märchen leicht in einen Märchentanz umsetzen konnten, war es für die nicht-afrikanischen Kinder leichter, diese Märchen im Zeichnen, Malen, Rollenspielen und Theaterformen zu gestalten.

Das Defizit an Rhythmusgefühl seitens der europäischen Kinder, das mir hier zum ersten Mal aufgefallen ist, konnte ich mittels von mir selbst entwickelten kreativen Bewegungsmustern und einer eigenen Tanzchoreographie überwinden. Außerdem zeigte ich den Kindern, wie sie ihr Körperbewusstsein stärken können und brachte ihnen viele harmonische Bewegungsformen bei. Die Mädchen waren immer (egal wo ich Workshops halte) schneller bei der Aufnahme rhythmischer Bewegungsformen als die Buben, die oft zu Beginn kaum mitmachen wollten.

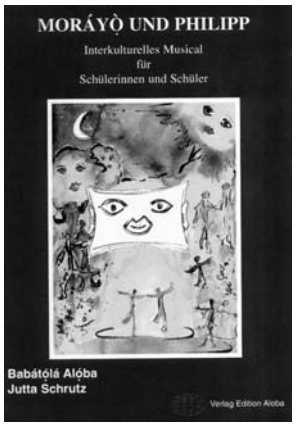


Ausgangsmaterial

Folgende Bücher (eigene Werke) dienen als Unterlage für alle Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in Österreich:



– *Für afrikanische Märchen, Tanz, Gesang, Quiz, Rhythmik, Rollenspiel, Lieder:*
  1. Yorùbá – Afrikanische Märchen mit Liedern ISBN 3-9500870-0-1, 32 Seiten, ÖS 198,–, (Eigenverlag, 1998)
  2. Kinderlieder der Yorùbá (in 3 Sprachen: Englisch – Deutsch – Yorùbá) ISBN 3-86099-165-6, 121 Seiten mit CD (Südwind Verlag, 1999)



– *Für afrikanisches und interkulturelles Theater, Musical, Puppentheater, Schreibwerkstatt, Spiele:*
  1. Yorùbá – Afrikanische Märchen für Tanz-, Spiel- und Schreibwerkstatt (in 3 Sprachen: Englisch – Deutsch – Yorùbá), ISBN 3-9500870-2-8, 43 Seiten, ÖS 128,–, (Eigenverlag, 1999)
  2. Moráyò und Philipp – Interkulturelles Musical für Schülerinnen und Schüler weltweit. ISBN 3-9500870-1-X, 26 Seiten, ÖS 98,– (Eigenverlag, 1999)

– *Für Erziehung in Afrika, Kinder- und Jugendrituale usw.:*
  Alle Unterlagen noch in Manuskriptform

✍ *Babátólá Alóba, Brünnerstraße 209/7/5, A–1210 Wien, Tel. ++43-1-2905242, Fax: ++43-1-2908187, E-mail: babatola.aloba@vienna.at*

Eva Holzmann

Dambuza und kein anderer

Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika

Der vorliegende Beitrag enthält die schrittweise Darstellung einer etwas mehr als vier Stunden umfassenden Unterrichtssequenz zu der Kurzerzählung von Paulina Chiziane (Moçambique) „Wind der Apokalypse“ aus der Textsammlung „Wege im harten Gras. Literatur und Musik aus Afrika“.[1] (Der Text ist ein Ausschnitt aus: Paulina Chiziane: Wind der Apokalypse. Roman. Brandes & Apsel, Wien, Südwind 1997. Erster Teil, 6. Kapitel.) Ich entschied mich gerade für diese Geschichte, weil ich annahm, dass sie die SchülerInnen meiner dritten Klasse (12 Mädchen/12 Buben) vom Thema her am meisten interessieren würde. Den Inhalt hat ein Schüler der Klasse recht treffend so zusammengefasst:

> Eine junge Frau namens Wusheni ist verzweifelt, da sie ihr Vater Sianga mit Muianga, einem reichen, aber widerlichen Mann, verheiraten will. Sie will ihn nicht. Ihr gefällt Dambuza, ein in Armut lebender Mann. Es stellt sich heraus, dass sie von ihm schwanger ist, sodass sie Muianga nicht heiraten muss. Für den Vater bricht eine Welt zusammen und er verstößt sie. (Markus P.)

Vorarbeit

Schritt 1: Materialsammlung

Da die Geschichte aus Moçambique stammt, stellte ich als ersten Arbeitsauftrag folgende Hausübung: „Sammle über Afrika, insbesondere über Moçambique, interessante Informationen und halte sie stichwortartig fest. Gib deine Quelle an“. Bei dieser Gelegenheit machte ich die SchülerInnen darauf aufmerksam, dass es nicht reichen würde, sich einen Stoß bedrucktes Papier aus dem Internet herunterzuladen, sondern dass sie dieses Material erst sichten und nach für uns relevanten Informationen durchforsten müssten. Insgesamt stellte sich heraus, dass den SchülerInnen diese Recherchearbeit großen Spaß bereitete, und mir wurde wieder einmal bewusst, wie altersgemäß das Zusammentragen von Zahlen und Fakten für Zwölf- bis Dreizehnjährige ist.

Schritt 2: Handout

Aus den unterschiedlichsten Quellen (Atlas, Geografiebuch, Nachschlagewerken, Reiseprospekten, CD Rom-Enzyklopädien und natürlich aus dem Internet) stammten die von ihnen gesammelten Informationen, die wir im Zuge einer gemeinsamen Schulübung zu einem kurzen Handout über Moçambique verarbeiteten. Dazu kam ein besonderer Glücksfall. Eine Schülerin der Klasse hat einen Vater, der aus Nigeria kommt und mit dem sie im heurigen Sommer zum ersten Mal auf Besuch in seiner Heimat war. Sie konnte uns daher aus erster Hand viel Interessantes über Afrika erzählen und ihre Eindrücke schildern. Besonders betroffen schien sie von der großen Armut des Landes gewesen zu sein, deren Folgen sie hautnah zu spüren bekam: Am letzten Tag ihres Aufenthalts wurde ihre Kamera mit dem ausgeknipsten Film aus dem Haus ihrer Verwandten gestohlen, sodass sie nun kein einziges Erinnerungsfoto hat. Die Schilderung der Armut der Menschen in Nigeria war eine gute Überleitung zu unserer Geschichte, denn Armut ist auch hier ein beherrschendes Thema.

Arbeit am Text

Schritt 3: Lektüre

Mit diesem Hintergrundwissen ging es an die Lektüre der Kurzerzählung, die die Kinder erst jetzt zu Gesicht bekamen. Sie lasen den Text zunächst einmal leise für sich durch und mussten dabei die Namen der Hauptpersonen unterstreichen. Dann folgte die gemeinsame (laute) Klassenlektüre, die ich gelegentlich durch Erklärungen unterbrach. Im Großen und Ganzen bereitete der Text den SchülerInnen inhaltlich und sprachlich keine besonderen Schwierigkeiten.

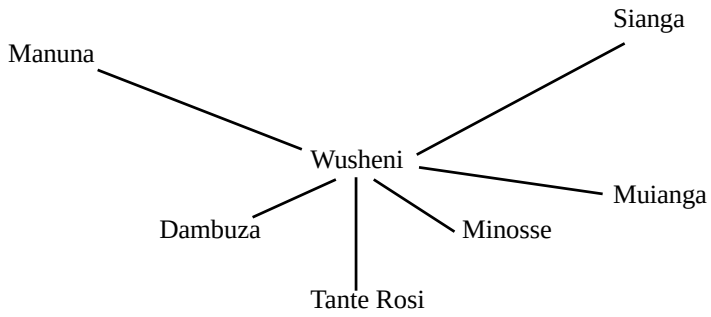
Schritt 4: Inhaltsangabe

Damit waren wir am Ende der Unterrichtsstunde; als Hausübung sollte eine kurze Inhaltsangabe von drei bis fünf Sätzen verfasst werden (siehe oben). Sicherheitshalber wiederholten wir noch kurz die Wesensmerkmale der Inhaltsangabe im Gegensatz zur Nacherzählung.

Schritt 5: Figurenkonstellation

In der nächsten Deutschstunde verglichen wir einige der Inhaltsangaben und befassten uns dann mit der Figurenkonstellation. Die SchülerInnen sollten sich überlegen, in

welchem (Nahe-)Verhältnis die einzelnen Personen der Geschichte zueinander stehen und dies skizzenhaft festhalten. Die Vorarbeiten mündeten in eine gemeinsame Darstellung, wobei es zu einigen Diskussionen kam. Steht nun Minosse, die Mutter, Wusheni näher oder ihr Geliebter Dambuza? Und wer ist näher bei Wusheni, ihr Bruder Manuna oder der Vater Sianga? Wir einigten uns auf folgende Skizze:



Für den zweiten Teil der Stunde hatte ich zur genaueren Texterschließung einen Fragenkatalog vorbereitet, den die SchülerInnen nun in Partnerarbeit zu beantworten hatten.

Schritt 6: Fragen zur Texterschließung

1) Woran erkennst du, dass es sich um eine Geschichte aus Afrika handelt?
2) Welche Adjektive beschreiben die Hauptfiguren am besten?
3) In welcher Zeitform wird erzählt?
4) Welche Gefühle werden beschrieben?
5) Was erfährst du über Schauplatz und Zeit der Handlung?
6) Wie beurteilst du das Ende? Hast du diesen Ausgang erwartet?
7) Warum ist im Titel von Apokalypse (=Weltuntergang) die Rede?

Textproduktion[2]

Schritt 7: Fortsetzungsgeschichten

Mit der dritten Hausübung im Rahmen dieser Unterrichtssequenz sollte nun die kreative Seite der SchülerInnen angesprochen werden. Die Aufgabe lautete: „Schreibe eine Fortsetzung der Geschichte, die sprachlich und inhaltlich gut dazu passt“. Sie sollten auch die – für sie ungewohnte – Erzählzeit (Präsens) beibehalten. Es entstanden recht unterschiedliche Fortsetzungsgeschichten.
Markus beispielsweise zeichnete – kurz und prägnant – das Bild einer armen, aber glücklichen Familie:

> Wusheni packt ihre Habseligkeiten zusammen, verabschiedet sich voller Trauer von ihrer Mutter. Nach einigen Stunden Fußmarsch kommt sie bei ihrem geliebten Dambuza an. Der

schließt sie überglücklich in die Arme. Fünf Monate später bringt Wusheni einen gesunden Sohn zur Welt. Wusheni, Dambuza und ihr kleiner Sohn sind zwar arm, aber trotzdem sind sie sehr glücklich und zufrieden.

In Annas Geschichte stellt sich heraus, dass Wusheni ihre Schwangerschaft nur vorgetäuscht hat:

Wusheni muss nun ihre geliebte Mutter verlassen, aber sie weiß auch, dass sie, wenn sie dableibt, Muianga heiraten muss. Ihr fällt es schließlich leichter ihre Heimat zu verlassen. Wusheni ist nicht von Dambuza schwanger. Sie hat das nur erfunden, dass sie Muianga nicht heiraten muss. Gefühlsduselig läuft sie zu Dambuza und weint sich bei ihm aus. Sie denken gut über ihre Zukunft nach. Sie wissen, egal welchen Weg sie einschlagen, dass die Götter mit ihnen sein werden. Zwei Jahre später gebärt sie ihr erstes Kind von Dambuza und sie leben in einer aus Holz gebauten Hütte. Sie ernähren sich von Getreide und Fisch. Wusheni und Dambuza wollen noch drei Kinder. Wusheni denkt zwar immer noch oft an ihre Mutter, doch wenn sie dann ihr Kind und Dambuza anschaut, ist alles, was früher war, vergessen.

In Renés Fortsetzung werden Dambuza und Wusheni von Sianga verfolgt:

Wusheni ist froh, dass sie den eingebildeten Muianga nicht mehr heiraten muss, aber sie ist auch ein bisschen traurig, dass sie sich von ihrer Mutter trennen muss. Sie geht. Die Nacht kommt und vergeht. Sie trifft Dambuza ganz zufällig am Berg des Allmächtigen. „Wahrscheinlich ist es unser Schicksal, dass wir zusammengehören!“, ruft Wusheni Dambuza zu. Aber was ist das? Pfeile schießen zwischen die beiden, und sie hören die Stimme von Wushenis Vater: „Wenn du Muianga nicht heiratest und du wirklich von diesem Schwein Dambuza ein Kind erwartest, dann haben du und Dambuza kein Recht zu leben!“ Sie nehmen eine Steinplatte und die Pfeile prallen ab und treffen Wushenis Vater. Der Vater stirbt am Tatort. Wusheni und Dambuza fliehen auf eine einsame Insel und bekommen dort ihr Kind. Die Familie lebt in Frieden und ohne Probleme bis an ihr Lebensende.

Kathi lässt die beiden nach Amerika auswandern und als Millionäre nach Afrika heimkehren:

Wusheni steht auf und geht aus dem Haus. Sie marschiert zu ihrem Geliebten. Dambuza arbeitet in einem kleinen Laden. Wusheni stürmt in den Laden und fällt ihm um den Hals. „Was ist denn mit dir los?“, fragt Dambuza. Wusheni antwortet:“ Ich bin frei, wir können heiraten. Mein Vater hat mich verstoßen. Es macht mich traurig, aber ich bin auch sehr glücklich.“–„Wir ziehen nach Amerika, ich habe eine Arbeit in Aussicht“, sagt Dambuza. Wusheni ist einverstanden. Wusheni und Dambuza wandern nach Amerika aus. Dort bekommen sie Zwillinge, einen Sohn namens John und eine Tochter namens Susan. Nach zehn Jahren kommen sie als Millionäre nach Afrika zurück. Wushenis Vater freut sich sehr und seine Tochter hat wieder einen Platz in seinem Herzen. Am Ende sind alle glücklich vereint.

Bei Andreas findet Dambuza eine heilkräftige Pflanze, die ihn reich macht:

Wusheni ist stolz auf sich, denn sie hat sich durchgesetzt. Aber auf der anderen Seite ist sie etwas traurig, denn sie muss ein paar nette Menschen verlassen. Wusheni und Dambuza heiraten und ziehen in ein anderes Dorf. Dambuza kennt sich gut mit Pflanzen aus, doch

> damit macht er kein Geld. Eines Tages verläuft sich Dambuza, bei der Suche nach Essen. Er bleibt zwei Tage verschollen. Da findet Dambuza eine seltene Pflanze, die er nur aus Büchern kennt. Die Pflanze soll alle Krankheiten heilen. Doch in dem Gebiet, wo Dambuza gelandet ist, ist sie nicht selten. Er findet ein Meer von diesen Pflanzen. Dambuza und Wusheni verkaufen diese Pflanzen und werden reich. Sie ziehen zu ihrem Vater zurück.

Sigrid schildert den langen Weg der beiden nach Kapstadt:

> Wusheni geht zu Dambuza und berichtet ihm die freudige Nachricht. Ein paar Stunden später ziehen die zwei los. Wusheni wird schnell müde und sie müssen anhalten. In der Savanne gibt es aber nur wenige Bäume, deshalb rasten sie in der Sonne. Am Abend haben sie ein kleines Dorf erreicht. Für ein wenig Mais dürfen sie bei einer netten Familie übernachten. Am nächsten Morgen brechen sie früh auf, denn ihr Ziel ist Kapstadt. Beide wissen, der Weg ist weit. Die Wochen vergehen und Wushenis Bauch wird immer größer. Eines Abends finden die Eheleute kein Nachtquartier und müssen in der Wildnis schlafen. Mitten in der Nacht wacht Wusheni auf. Sie hat plötzlich furchtbare Magenschmerzen. Sie erkennt, dass die Wehen eingesetzt haben, und weckt Dambuza. Dieser läuft in das nahegelegene Dorf und sucht den Arzt. Er findet jedoch keinen. Die Zeit wird knapp, denn Wushenis Schmerzen werden immer stärker. Endlich findet er eine hilfsbereite Frau, die mit ihm kommt. Wieder bei Wusheni, erzählt Dambuza von der Frau, und Wusheni lässt ein erleichtertes Stöhnen von sich. Nach einigen Stunden ist ein kleines Mädchen auf der Welt. Die Eltern nennen es so wie die hilfsbereite Frau, nämlich Siome. Bald kommen Wusheni, Dambuza und die kleine Siome nach Kapstadt. Dort fühlen sie sich richtig wohl und führen ein armes, aber glückliches Leben.

Praktisch alle SchülerInnen erzählten die Geschichte – auf unterschiedlichste Weise – zu einem glücklichen Ende weiter, wobei sie den Zeitpunkt des Endes durchaus verschieden ansetzten (Vereinigung mit dem Geliebten, Geburt des Kindes, glückliches Leben mit der neuen Familie, Lebensende). Das hatte ich ihnen auch freigestellt. Nur eine einzige Schülerin gab der Geschichte sehr bald eine ganz andere Wendung:

> Wusheni umarmt ihre Mutter und packt ihre Sachen in einen Sack. Sie nimmt ihren Sack und läuft aus dem Haus. Die Mutter beginnt zu weinen und läuft in Wushenis Zimmer. Doch da sieht sie ihren Sohn am Boden sitzen. Minosse legt den Arm um Manuna und sagt: „Sie wird zurückkommen“. Wusheni, die bereits auf dem Weg zu ihrem zukünftigen Mann ist, hält plötzlich an. Dort vorne, das ist doch Dambuza. Neben ihm ein hübsches Mädchen. Sie unterhalten sich so gut, dass sie Wusheni gar nicht bemerken. Traurig ruft sie: „Dambuza, warum tust du das!?“ Erschrocken antwortet er: „Das ist nicht so, wie du denkst. Glaube mir.“ Doch die Situation ist eindeutig. Wusheni läuft so schnell sie nur kann, sie möchte Dambuza nicht mehr sehen. Ihr Weg führt sie wieder nach Hause. Sie trifft ihren Vater und erzählt ihm, was sie gesehen hat. Sianga ist glücklich, dass seine Tochter wieder zu ihm gefunden hat. (Sonja)

Schritt 8: Szenische Gestaltung

Die nächste Stunde begann mit dem Vorlesen und der Besprechung einiger dieser Fortsetzungen. Dann erhielten die SchülerInnen einen weiteren Auftrag zur Textproduktion: Sie sollten in Vierergruppen das Wesentliche der Textvorlage in Dialoge

setzen und szenisch gestalten. Dabei sollte es vier Rollen geben: Wusheni, Sianga, Minosse, Tante Rosi. Ich überließ ihnen die Gruppeneinteilung und so bildeten sich – erwartungsgemäß – reine Buben-und Mädchengruppen.

Während der Gruppenarbeit bemerkte ich, dass alle die Rollen für die „Aufführung“ bereits verteilt hatten, noch bevor sie sich ans Umgestalten machten. Ich hatte angenommen, sie würden dies erst ganz zum Schluss tun. Als Hausübung mussten sie dann ihre jeweilige Rolle vorbereiten.

Viel Abwechslung brachte dann die Stunde darauf, als die sechs Gruppen ihr Stück vorspielten. Erstaunlich war für mich dabei, dass alle spielen wollten und keine Gruppe von der Option Gebrauch machte, das Stück nur mit verteilten Rollen vorzulesen. Sie hatten auch kein Problem damit, in die Rolle des anderen Geschlechts zu schlüpfen.

Besonders gelungen, auch hinsichtlich der schauspielerischen Darstellung, war die Dramatisierung von Anna, Barbara, Michaela und Özlem:

Wusheni: Ich bin so nervös. Was soll ich tun?

Tante Rosi: Mach dir keine Sorgen. Das ist doch nicht der Weltuntergang!

(Die Mutter zündet das Feuer an, Sianga kommt und verkündet den Nachbarn:)

Sianga: Danke, dass ihr gekommen seid! Meine Tochter Wusheni wird in Kürze den reichen Muianga heiraten.

(Wusheni springt auf.)

Wusheni: Ich werde diesen Mann nicht heiraten! Ich liebe einen anderen.

Minosse: Liebe Wusheni, Muianga wird gut für dich sorgen.

Sianga: Und uns eine Entschädigung für all die Jahre geben.

(Sianga geht hinaus und raucht seinen Tabak. Tante Rosi folgt ihm.)

Sianga: Wenn du Wusheni überredest, Muianga zu heiraten, bekommst du deinen Anteil.

(Tante Rosi läuft zu Wusheni.)

Tante Rosi: Liebes Kind, heirate doch den Muianga und alle deine Wünsche werden erfüllt.

Wusheni: Nein, ich werde den Mann, der schon mit meiner Mutter geschlafen hat, nicht heiraten! Ich liebe nur Dambuza und keinen anderen.

(Sianga tritt ein.)

Wusheni: Ich werde ihn nicht heiraten.

(Sianga ruft seinen Sohn Manuna.)

Sianga: Wasch deiner Schwester den Kopf!

(Manuna schlägt sie zu Boden. Als sie wieder zu sich kommt, versorgen Minosse und Tante Rosi ihre offenen Wunden.)

Wusheni: Ich bin schwanger, ich kann diesen Mann nicht heiraten.

Minosse: Die Götter haben es so gewollt.

Wusheni: Noch etwas, Mutter, ich werde von hier fortgehen und den Mann meines Schicksals heiraten.

(Sianga tritt ein.)

Sianga: Ich habe alles gehört. Das ist der traurigste Tag meines Lebens. Geh deinen Weg, du kannst sicher sein, dass du im Herzen deines Vaters gestorben bist.

Schritt 9: Persönlicher Brief

Als Abschlusshausübung sollten die SchülerInnen zum Inhalt der Erzählung ausführlich Stellung beziehen. Es hatte zwar zwischendurch immer wieder kurze Diskussionen und einzelne Meinungsäußerungen zum Inhalt gegeben, aber diesmal sollten alle in Form eines persönlichen Briefes an Wusheni oder Sianga ihre Gedanken und Meinungen formulieren. Stellvertretend für die zahlreichen gelungenen Briefe habe ich die zwei folgenden ausgewählt:

Liebe Wusheni!

Zuerst einmal ein dickes Lob für dich. Ich fand es toll, wie du dich gewehrt hast diesen alten Muianga zu heiraten, aber ich fand es von deinem Vater sehr gemein, dass er deinen Bruder gezwungen hat, dich einfach zu schlagen!! Gemein finde ich noch, dass dich Sianga sozusagen aus deinem Heim verbannt hat, nur weil er erfahren hat, dass du ein Kind von Dambuza erwartest.

Also wenn ich ehrlich bin, ich kann Sianga und Muianga nicht leiden, ich finde, beide sind sehr gemein, wobei ich auch noch meine, dass Sianga ein Sturkopf ist. Deine Tante Rosi finde ich eigentlich sehr nett, bis auf dass sie sich von deinem Vater bestechen lässt, du weißt schon, wie Sianga zu ihr gesagt hat, sie soll dich zur Vernunft bringen und wenn sie es schafft, bekommt sie einen Anteil. Deine Mutter hat sich dir gegenüber sehr vorbildlich verhalten, sie steht voll hinter dir.

Dambuza und dich kann ich sehr gut leiden, ihr habt beide auf mich so viel Mut, Ehrgeiz und noch viel mehr ausgestrahlt.

In manchen Situationen hast du mir sehr Leid getan, aber du bist, wie mir scheint, eine totale Kämpfernatur und so bewundere ich dich sehr. Du hast immer durchgehalten.

Und zum Schluss möchte ich dir noch viel Glück mit Dambuza wünschen und noch vieles mehr!!!

Viele Grüße aus Wien sendet dir

Iris aus Wien, die dich sehr bewundert!

Sehr geehrter Herr Sianga!

Ich habe von Ihrer Geschichte gehört und finde sie schockierend!

Da es in Afrika so Sitte ist, verstehe ich es noch, dass man die Töchter ohne ihr Einverständnis verheiratet. Aber nicht so, wie Sie es gemacht haben. Sie wollten ihre eigene Tochter mit einem Mann verheiraten, der ihr Großvater sein könnte. Nur weil er reich ist und Sie dadurch auch zu etwas Reichtum kommen. Was ich noch nicht verstehe, ist, warum man zu seiner Tochter sagt, dass sie für den eigenen Vater gestorben ist. Das kann man doch nicht sagen! Ich verstehe zwar, dass für Sie eine Welt zusammengebrochen ist, aber trotzdem kann man deswegen nicht behaupten, dass man jetzt keine Tochter mehr hat.

Sie müssen Ihre Tochter verstehen, sonst werden Sie Ihr ganzes Leben darunter leiden. Sie sollten sich darüber freuen, dass ihre Tochter einen Mann gefunden hat, den sie liebt.

Hochachtungsvoll

Tanja B.

Damit waren wir am Ende unseres kleinen Unterrichtsprojekts angelangt, das – wie ich dem anonym durchgeführten Feedback entnahm – großen Anklang bei den SchülerInnen gefunden hatte. Von insgesamt 24 Rückmeldungen waren nur zwei negativ. Am besten wurden das „Theaterstück“ und die Recherchearbeit bewertet. Auch ich war mit dem Verlauf und dem Ergebnis der Unterrichtsarbeit sehr zufrieden; alle hatten sich durchaus interessiert am Unterrichtsgeschehen beteiligt und waren dabei ein Stück weitergekommen, wobei die Mädchen mehrheitlich mit besonderer Ernsthaftigkeit und mit besonderem Engagement bei der Sache waren. Viele SchülerInnen wünschten sich, bald wieder ein ähnliches Projekt zu machen. Eine/r formulierte das so:

> Das war toll! Das Theaterstück, der Brief und der fortgeführte Schluss. So etwas sollten wir wirklich wieder machen. Auch Geschichten aus Europa, Indien, Amerika, Australien,...aus der ganzen Welt!

Aus diesem Statement wird gut ersichtlich, was während der gesamten Unterrichtsphase spürbar war: die Faszination der SchülerInnen durch das Fremde, die sie bei ihrer Arbeit besonders motivierte und die auch die Qualität ihrer schriftlichen Produkte positiv beeinflusste. So gelangen selbst einigen sonst eher leistungsschwachen SchülerInnen recht gute Texte. Wie fremd ihnen die in der Geschichte dargestellte Wirklichkeit war, zeigte sich auch daran, dass viele zunächst glaubten, dass sie „in einer alten Zeit, so im 17., 18. Jahrhundert“ spielt, weil es für sie unvorstellbar war, dass „es heute noch irgendwo auf der Welt so schreckliche Sitten gibt“ wie Zwang zur Heirat, Züchtigung durch den Bruder etc. Die dargestellten bescheidenen Lebensverhältnisse überraschten sie hingegen weniger, hatte ihnen doch ihre halbnigerianische Mitschülerin schon zu Beginn des Projekts erzählt, „wie arm die Menschen in Afrika sind“ und dass z. B. nur der reichste Dorfbewohner ein Telefon hat und dass die wenigen Autos dort „lebensgefährliche Klapperkisten“ sind. Es war interessant zu beobachten, wie sowohl diese Schilderungen als auch die anschließende Lektüre die SchülerInnen etwas nachdenklich stimmten.

Anmerkungen:

1) Der Text kann unter folgender E-Mail Adresse angefordert werden: evaholzmann@hotmail.com
2) Sämtliche Texte der SchülerInnen wurden nur auf der Ebene der Sprach- und Schreibrichtigkeit korrigiert.

✍ *Eva Holzmann: seit 1976 AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch am BRG10, Pichelmayergasse 1, seit 1993 Leitung der AG Germanistik, Wien.*

Michaela Monschein

Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur

Eine bibliographische Annäherung

Obwohl das Thema dieses Heftes im engeren Sinne Kinder- und Jugendliteratur aus der „3.Welt“ im Unterricht ist, erschien es sinnvoll, den Rahmen dieser Bibliographie weiter zu spannen. Das Thema „Dritte Welt“ ist derart komplex und umfassend, dass eine Einführung in das Thema notwendig erschien. Im Zusammenhang von Literatur, „Dritte Welt“ und Schule sind Themenbereiche wie globales Lernen, interkulturelles Lernen und entwicklungspolitische Bildung nicht mehr wegzudenken. Aus diesem Grund wurde auch diesen Bereichen zumindest kursorisch Rechnung getragen.

Bei der Recherche nach Literatur zu den so genannten entlegeneren Regionen der „Dritten Welt“ stellte sich bald heraus, dass es zu Asien, Australien und Ozeanien proportional deutlich weniger Publikationen gibt. Das Angebot an deutschsprachigen Untersuchungen in diesem Bereich ist nicht sehr umfangreich. Eine Tatsache, die sich auch in dieser Bibliographie widerspiegelt. Allgemein ist festzustellen, dass bei der Auseinandersetzung mit Themen der „Dritten Welt“ auch heute die Länder und Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

Bei der Behandlung der Kinder- und Jugendliteratur aus der „3.Welt“ ist der Schwerpunkt Afrika am deutlichsten. Literatur aus Lateinamerika wird anscheinend in weitaus geringerem Ausmaß rezipiert und wahrgenommen. Der bei Asien, Australien und Ozeanien bereits festgestellte Trend verstärkt sich weiter.

Literatur aus der „Dritten Welt“ hat es seit jeher schwer gehabt. Die Produktionsbedingungen in den einzelnen Ländern sind in vielen Fällen mehr als schwierig. Vom literarischen Schaffen eines Landes wird wieder nur ein Bruchteil übersetzt und so erst zugänglich. Wenige Verlage wie der Peter Hammer Verlag, Brandes & Aspel oder Lamuv haben sich zu Anwälten der Literatur aus der Dritten Welt gemacht.

In den letzten Jahren ist das Internet zu einem wesentlichen Forum für die Themen der Dritten Welt geworden. Umfangreiche Informationen finden sich zum Beispiel bei http://www.oneworld.at. Neben den in der Bibliografie genannten Institutionen sei besonders die Internationale Jugendbibliothek http://www.ijb.de hingewiesen, die 1946 die erste internationale Kinderbuchausstellung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg organisiert hat.

Literatur gilt heute als eines der wichtigsten Hilfsmittel für das Verständnis fremder Kulturen. Dennoch werden die Stimmen lauter, die auf mögliche Grenzen und Schwierigkeiten für ein interkulturelles Verständnis hinweisen. Der Vortrag der Brasilianerin Ana Maria Machado beim 24. IBBY-Kongress 1994 trug den Titel: „Ideologie und Kinderliteratur“. Machado betonte in ihren Ausführungen, dass es keinen schriftlich abgefassten Text gibt, der ideologisch gesehen unschuldig ist.

1. Einführung in das Thema „Dritte Welt“

1.1 Nachschlagewerke

Allgemein

UNICEF (Hrsg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 2001. Ort: Fischer Verlag 2001. (Fischer Sachbücher) ISBN 3-596-14913-4

> UNICEF informiert in diesem Bericht darüber, ob die hochgesteckten Ziele, der UN-Kinderrechtskonvention erreicht worden sind und stellt Projekte aus allen Teilen der Welt vor.

Jäger, Torsten; Riedle, Stefan: Kooperation und Vernetzung für globales Lernen. Eine annotierte Adressauswahl. Wiesbaden: World University Service 2000. ISBN: 3-922845-31-2

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.): Globale Trends 2000. Fakten Analysen Prognosen. Frankfurt/Main: Fischer 1999. (Fischer Taschenbücher) ISBN 3-596-14623-2

> Die „Globalen Trends 2000“ informieren über alle wichtigen Entwicklungstrends der Weltgesellschaft. Gestützt auf die neuesten Daten dokumentieren und analysieren sie Fakten, Trends und Zusammenhänge.

Dritte Welt

Betz, Stefan; Brüne, Stefan: Jahrbuch Dritte Welt: Daten, Übersichten, Analysen. 17. Jg 2000. München: Beck 1999. (Beck'sche Reihe). ISBN 3-406-42142-3

Nohlen, Dieter: Lexikon Dritte Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2000. (rororo Sachbuch) ISBN 3-499-60684-4

Dritte-Welt-Informationszentrum; Arbeitsgruppe f. entwicklungspolitische Information u. Bildung; Bundeskongress entwicklungspolitischer Aktionsgruppen; Österreichischer Informationsdienst f. Entwicklungspolitik (Hrsg.): Aktionshandbuch Dritte Welt. Stuttgart: Schmetterling Verlag 1994. ISBN 3-926369-95-7

> Dieses Handbuch enthält Adressen und eine Charakterisierung der Dritte Welt Szene in Österreich, Deutschland, Luxemburg und der Schweiz.

Geschichte

Iliffe, John: Geschichte Afrikas. München: Beck 1997. ISBN: 3-406-42811-8

> Diese Überblicksdarstellung erhebt den Anspruch, neuste Erkenntnisse zu jeder Epoche jeder Region angemessen zu berücksichtigen. Gut lesbar werden möglichst viele Aspekte der Geschichte Afrikas abgedeckt.

Galeano, Eduardo: Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents von der Entdeckung bis zur Gegenwart. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Dritte-Welt Laden e.V.. 15. Aufl. Wuppertal: Hammer 1992. (Peter Hammer Taschenbücher) ISBN 3-87294-162-3

1.2 (Literarische) Anthologien – Sammelbände

Allgemein

Lützeler, Paul Michael (Hrsg.): Der postkoloniale Blick. Deutsche Schriftsteller berichten aus der Dritten Welt. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1997. (Edition Suhrkamp) ISBN 3-518-12024-7

Schulz, Hermann (Hrsg.): Ein seltsamer Briefträger. Lesebuch aus 30 Jahren Peter Hammer Verlag. Wuppertal: Hammer 1996. ISBN 3-87294-711-7

Brunold, Georg: Afrika gibt es nicht. Korrespondenzen aus drei Dutzend Ländern. Frankfurt/Main: Eichborn 1994. (Die andere Bibliothek). ISBN 3-8218-4119-2

Der Auslandskorrespondent der Neuen Zürcher Zeitung vermittelt einen umfangreichen Einblick in die Hintergründe der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Afrikas.

Afrika

Frommelt, Wolfram (Hrsg.): Die Sonnenfrau. Neue Erzählungen aus Schwarzafrika der anglophonen Länder. 3. Aufl. Wuppertal: Hammer 1998. ISBN 3-87294-629-3

29 Geschichten erzählen vom modernen Schwarzafrika und stellen einen Querschnitt der literarischen Produktion des anglophonen Schwarzafrika vor.

Honke, Gudrun (Hrsg.): Die Mondfrau. Neue Geschichten aus dem frankophonen Afrika. Wuppertal: Hammer 1998. ISBN: 3-87294-805-9

23 Geschichten aus dem frankophonen Schwarzafrika und den Inseln des Indischen Ozeans erzählen davon, was die Menschen im Afrika der 90er Jahre bewegt.

Trojanow, Ilija (Hrsg.): Afrikanissimo : ein heiter-sinnliches Lesebuch. München u.a.: Piper 1994. ISBN 3-492-11654-X

Asien

Sontheimer, Günther D. (Hrsg.): Südasien-Anthologie. 44 Übersetzungen aus südasiatischen Literaturen. Stuttgart: Steiner 1993. (Beiträge zur Südasienforschung) ISBN 3-515-06025-1

Australien

Rühling, Cornelia: Unter dem Eukalyptusmond. Australien in Kurzgeschichten. Friedland: Klaus Bielefeld Verlag 1999. ISBN 3-932325-83-4

1.3 Zeitschriften

Allgemein

Mosquito. Die entwicklungspolitische Zeitschrift der Schweiz. Postfach 2681, CH-8033 Zürich. Tel. 01/451 68 88. http://www.geo.unizh.ch/~backhaus/mosquito.html E-Mail: mosquito@swissonline.ch

Südwind. Österreichs entwicklungspolitische Zeitschrift: Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) Berggasse 7, A–1090 Wien, Tel.: ++43/(0)1/317 30 90-0, Fax: ++43/(0)1/317 30 95. http://www.oneworld.at E-Mail: suedwind.red@nextra.at

ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e. V. Katharina-Petersen-Weg 9, D-30657 Hannover, Tel ++49/(0)69/784808

Themenhefte und Themenschwerpunkte

Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung. 1999, H. 263

Afrika I. Informationen zur politischen Bildung. 1999, H. 264

Afrika. Wespennest. 1998, H. 112

Globales Lernen im Paradigmenstreit. ZEP 21.1998, H. 3

Globales Lernen. Die Welt im Klassenzimmer. Mosquito. Die entwicklungspolitische Zeitschrift der Schweiz. 1998, H. 3.

Der ewige Konflikt. Streiflichter zur Nord-Süd-Problematik. Forum. Bulletin Jugend & Literatur 27.1999, H.9

„Dritte Welt“ – Eine Welt im Deutschunterricht. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138

Entwicklungsländer. Informationen zur politischen Bildung. 1996, H. 252

Fremdheiten und Eigenheiten. Praxis Deutsch 22.1995, H. 134

1.4 Literarische Produktion

Stein, Claudia: Afrikanische Kinderliteratur nach Deutschland? Thesen zu den Schwierigkeiten. Eselsohr 17.1998, H. 12, 31.

Loimeier, Manfred: Zum Beispiel afrikanische Literatur. Göttingen: Lamuv 1997. (Lamuv-Taschenbuch). ISBN 3-88977-472-5

> In der gleichen Reihe sind 2000 folgende Titel erschienen: Hunger, McDonald’s, Wasser, Entwicklungshilfe, Fairer Handel, Globalisierung, Tee.
>
> 1999: Kurden, Regenwald, Altkleider, Organhandel, Kinderarbeit, IWF und Weltbank, Behindertenfeindlichkeit, Blut.

Bösch, Ina: Song of Chickens. Wie afrikanisch ist Afrika? Südwind 18.1996, H. 3, 38-39.

Clork, Karin: Ignorierte Literatur. Treffen von Literatinnen und Verlegerinnen aus der Dritten Welt auf der Buchmesse. Südwind 15.1993, H.11, 33.

2. „Dritte Welt“ im Unterricht

2.1 Überblick, Informationsquellen

BAOBAB 1999/2000. Materialien und Medien zum Globalen Lernen. Berggasse 7, A–1090 Wien. Tel.: 01/319 30 73. Fax: 01/319 30 73-290. E-Mail: baobab@oefse.at

Die wichtigste Informationsquelle für Unterricht und entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Österreich.

Eine Welt im Unterricht 2000. „Brot für die Welt“, Stafflenbergstr. 76, D–70184 Stuttgart. Tel.: 0711/21 59-0 (-217). http://www.brot-fuer-die-welt.de

Der Prospekt informiert auf einen Blick über die wichtigsten neuen und bewährten Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.

Kirchner, Irmgard: Nicht für die Schule, für die Welt... Enwicklungspolitische Arbeit in Österreichs Schulen. Südwind 16.1994, H. 5, 36-37.

Rüthemann, Guido: Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen. Versuch einer Standortbestimmung. Linz: Edition Sandkorn 1994. ISBN 3-901100-48-2

Ausgehend vom Postulat des Scheiterns der Entwicklungspolitk entwickelt Rüthemann Konsequenzen für die Bildungsarbeit.

2.2 „Dritte Welt“ im Deutschunterricht

Lange, Thomas: Exotismus und Kulturwandel – Lateinamerikanische Literatur im Deutschunterricht. Diskussion Deutsch 23.1992, H. 123, 3-10.

Haas, Gerhard: Dem Fremden begegnen – die „Dritte Welt“ im Deutschunterricht. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 10-18.

Lutze, Lothar: Ferne Gegenwart. Indische Literatur an deutschen Schulen. Der Deutschunterricht 42.1992, H. 1, 53-79.

2.3 Weltbilder

Schmidt-Wulffen, Wulf: Die Interessen von Jugendlichen an Afrika: Fragen aus Deutschland – Antworten aus Ghana. In: Noormann, Harry; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1997. 269-293. ISBN 3-88939-405-1

Schmidt-Wulffen, Wulf: Jugendliche und „Dritte Welt“. Bewußtsein, Wissen und Interessen. ZEP 20.1997, H. 4, 10-14.

Tröger, Sabine: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik 1993. (Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen / Social Science in International Problems) ISBN 3-88156-598-1

2.4 Globales Lernen

Allgemein

Scheunpflug, Annette / Schröck Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2000. „Brot für die Welt“, Stafflenbergstr. 76, D–70184 Stuttgart. Tel.: 0711/21 59-0 (-217). http://www.brot-fuer-die-welt.de

Gugel, Günther / Jäger, Uli: Welt ... Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Mit der CD-ROM „Global Lernen“. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 1999. ISBN 3-932444-03-5

> Die Vielfalt des Themas wird durch eine klar strukturierte Auswahl von wichtigen Aspekten geordnet. Die Palette reicht vom Begriff Globalisierung über Globale Gefährdungen bis zu verschiedenen Aspekten der Wahrnehmung der Welt: Landkarten, Bilder, Fernsehen u. a., um schließlich mit den Stichworten Welt-Zivilisierung und Global Handeln zu schließen. Jedes einzelne der elf Kapitel ist durch Bilder, Schautafeln und einfache Statistiken, die genau kommentiert werden, sehr anschaulich gestaltet.

Gugel, Günther / Jäger, Uli: Global Handeln für Frieden und Entwicklung. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 1999. ISBN 3-932444-01-9

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik globalen Lernens im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“. Soest: Landesinstitut f. Schule u. Weiterbildung 1998. ISBN 3-8165-2256-4

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation 1996. ISBN 3-88939-115-X

Forum „Schule für *eine* Welt“ (Hrsg.): Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der pädagogischen Kommission des Forums „Schule für *eine* Welt“. Jona 1996.

Schreiber, Jörg-Robert: Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip. ZEP 19.1996, H. 1. 15-18.

Forum „Schule für *eine* Welt“ (Hrsg.): Globales Lernen/Apprentissage global. Bericht des Internationalen Seminars 1993. Jona 1994.

Seitz, Klaus: „Eine Welt“-Pädagogik und Bildungsarbeit. Südwind 14.1992, H. 11, 26-27.

Seitz, Klaus: Von der entwicklungspolitischen Bildung zum globalen Lernen. Drei Jahrzehnte Dritte-Welt-Pädagogik. Südwind 14.1992, H. 10, 17-19.

Praxis

Pilz, Brigitte: Dem Chamäleon Rassismus begegnen. Südwind 22.2000, H. 3, 26-28.

Einleitung zum Themenschwerpunkt „Antirassistische Bildung“.

Gugel, Günther: Vertretungsstunden mit Pfiff. Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht zum Themenbereich „Eine Welt“ in den Sekundarstufen. Hrsg.: Schulprojektstelle Globales Lernen; Zentrum f. Entwicklungsbezogene Bildung. Stuttgart: Verein f. Friedenspädagogik 1996. ISBN 3-922833-94-2

2.5 Interkulturelles Lernen

Allgemein

Reviere, Ulrike: Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1998. ISBN 3-88939-452-3

Holzbrecher, Alfred: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik des interkulturellen Lernens. Leverkusen: Leske + Budrich 1997. (Schule und Gesellschaft). ISBN 3-8100-1704-3

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995. ISBN 3-89678-300-9

Die Diskussion über interkulturelle Erziehung wird für den Leser überschaubar gemacht, indem der Autor verschiedene Zielperspektiven neben der antirassistischen und bikulturellen Erziehung herausarbeitet. Zusätzlich werden institutionelle Bedingungen und Methoden interkultureller und antirassistischer Erziehungspraxis in Schule und Jugendarbeit vorgestellt.

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311270-5

Reich, Hans H.; Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Münster u.a.: Waxmann 1993. ISBN 3-89325-193-6

Dieser Band stellt Ansätze interkultureller Didaktik in den Fächern Religion, Geschichte, Politische Bildung und Deutsch sowie in fächerübergreifenden Ansätzen der Grundschule und der weiterführenden Schulen vor.

Internet

Frederking, Volker; Berghoff, Matthias; Krommer, Axel: Virtueller Deutschunterricht. 'Umgang mit Fremdem und Fremden' eine Internet-Kooperation zwischen zwei achten Klassen. Deutsch Unterricht 53.2000, H. 3, 207-216.

Geisz, Martin: Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mülheim: Verlag an d. Ruhr 1999. ISBN 3-86072-404-5

3. Unterrichtsmaterialien

3.1 Materialstellen

Baobab. Kommentiertes Verzeichnis mit Materialien und Medien zum globalen Lernen, Videomagazin THEMA WELTWEIT, ReferentInnen-Vermittlung: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Berggasse 7, A–1090 Wien. ++43/(0)1/3193073

Deutsche Welthungerhilfe. Länder- und themenspezifische Materialien für den Unterricht zum Thema „3. Welt": Adenauerallee 134, D–53113 Bonn. Tel.: ++49/(0)228/22 88-0, Fax: ++49/(0)228/22 07 10, E-Mail: 100073.421@compuserve.com

„Global Lernen. Service für Lehrerinnen und Lehrer" (dreimal jährlich eine kostenlose Broschüre mit Tipps und Material für den Unterricht): Brot für die Welt in Zusammenarbeit mit der Schulprojektstelle Globales Lernen und dem Verein für Friedenspädagogik Tübingen.. „Brot für die Welt", Stafflenbergstr. 76, D–70184 Stuttgart. http://www.global-lernen.de

Südwind Buchversand, Baumg. 79, Postfach 90, A–1090 Wien. Tel.: ++43/(0)1/405 44 34, Fax: DW 5. www.suedwind.at E-Mail: buchwelt@suedwind.at

3.2 Filme, audiovisuelle Medien und CD-ROMs

Aktuelle Filme über Afrika:

- Alltag von Strassenkindern in Burundi, Senegal und der demokratischen Republik Kongo;
- Friedenserziehung von Vergangenheitsbewältigung am Beispiel der Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika;

– Kampf ums Wasser, einer der knappsten Ressourcen der Zukunft (Moçambique);
– Konflikt zwischen traditioneller Kultur und moderner Lebensweise, zwischen Mythologie und Schulwissen (Spielfilm aus Burkina Faso):

Alle Filme sind didaktisch aufbereitet und mit einer Arbeishilfe für Lehrerinnen und Lehrer versehen.

Aktion das andere Afrika. Fachstelle „Film für eine Welt“, Monbijoustrasse 21, Postfach 6074, CH–3001 Bern, Tel.: ++41/(0)31/398 20 88, Fax: ++41/(0)31 398 20 87. www. filmeeinewelt.ch E-Mail: mail@filmeeinewelt.ch

Neger Mohren Bimbos. Dia-Präsentation-on-demand zum Thema „Rasssimus im Kinder- und Jugendbuch“ Aktion 3. Welt Saar, Weiskirchener Str. 24, D–66679 Losheim am See. Tel: ++49/(0)6872/993056. Fax: -57. E-Mail: a3wsaar@t-online.de

Global Lernen. Lernen im Zeiten der Globalisierung. CD-ROM. 1998, Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, D–72070 Tübingen. Tel.: 07071/2 13 12. http.//www.friedenspaedagogik.de E-Mail: f-paed@gaia.de

Umwelt und Entwicklung 2000. Bildung auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. 40 Internet-Server auf 2 CD-ROMs. Landesinstitut für Schulen und Weiterbildung. Paradieser Weg 64, D–59494 Soest, Tel.: 02921/683-307. E-Mail: Rolf.Schulz@mail.lsw.nrw.de

3.3 Unterrichtsmodelle

Eine Welt in der Schule. 1996, H2, Projekt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Beiheft zu Praxis Deutsch Praxis Deutsch 23.1996, H. 138 (Schwerpunkt Indien)

Eine Welt in der Schule. 1995, H. 4, Projekt des Arbeitskreises Grundschule – Der Grundschulverband – e.V. Beiheft zu Praxis Deutsch Praxis Deutsch 22.1995, H. 134 (Klasse 1-10)

Bräunlein, Peter: Afrika – ein (koloniales) Abenteuer? Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 48-54. (9. Schuljahr)

Hannig-Wolfsohn, Doris; Wolfsohn, Matthias: Wo der Pfeffer wächst – Gewürze als „Treibstoffe“ der Weltgeschichte. Stefan Zweigs „Magellan“ und die Wurzeln des Kolonialismus. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 63-66.

Matthias, Dieter: Die Blumeninsel – oder warum die Menschen nach den Schweinen kommen. Elend in der Dritten Welt und seine Hintergründe in der Wort-Bild-Zange eines Kurzfilms. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 55-62. (Sekundarstufe I/II)

Schade, Dietmar; Kindermann, Detlef: Den fremden Alltag kennenlernen. Drei Jugendbücher aus Afrika im Deutsch- und Erdkundeunterricht. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 36-41. (7. Schuljahr)

Schmolke, Sven: Ein Mensch „verschwindet“. Menschenrechte in der Dritten Welt – Urs M. Fiechtner: „Annas Geschichte“. Praxis Deutsch 23.1996, H. 138, 42-47. (8.-10. Schuljahr)

3.4 Schulbücher

Nitsche, Gerald Kurdoglu (Hrsg.): Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch. 1. bis 4. Klasse Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995. ISBN 3-215-11603

4. Kinder- und Jugendliteratur

Leselisten Kinder- und Jugendliteratur

„Fremde Welten“. Eine kommentierte Empfehlungsliste für Kinder- und Jugendliteratur Kinderbuchfonds Baobab in Zusammenarbeit mit der „Erklärung von Bern“ und terre des hommes Schweiz. Kinderbuchfonds Baobab, Lauffenstr. 16, CH-4053 Basel, Tel 0041-61-3332727, Fax 0041-61-3332726, e-mail: baobab@access.ch. bzw. terre des hommes schweiz, Steinenring 49, CH-4051 Basel. Tel. ++41/(0)61/281 50 70. Fax. ++41/(0)61/281 52 10 oder Erklärung von Bern, Quellenstrasse 25, Postfach 177, CH-8031 Zürich.

„Guck mal übern Tellerrand“. Aktionszeitschrift, Dorotheenstr. 45, D–53111 Bonn. Tel.: ++49/(0)228/69 69 16, Fax: ++49/(0)228/69 69 14

Kommentierte Literatur-Empfehlungslisten, weiterführendes Material und Reader „Afrikanissimo macht Schule“. Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Postfach 10 01 16, D-60001 Frankfurt/Main, Tel: 0049-69-2102-270, Fax: 0049-69-2102-227, e-mail: litprom@book-fair.com

Literatur der Welt im Unterricht. Ein Lehrbehelf für Schulen. (Leseliste und Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur) Bd. 1: Altersstufe über 14, 1996. Bd. 2: Altersstufe 10 bis 14, 1997 sowie Praxisanregungen (o. J.): Initiative Minderheiten, Klostergasse 6, A–6020 Innsbruck. Tel./Fax: ++43/(0)512/586 783.

4.1 Allgemeines

Meyenbörg, Jörg: Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I. Frankfurt/Main: Lang 2000. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik). ISBN : 3-631-35327-8

Richter, Karin; Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur im Unterricht. Weinheim: Juventa 1998. (Lesesozialisation und Medien) ISBN: 3-7799-1344-5

Ewers, Hans Heino: Die Schule ist ein wichtiger Bündnispartner. Gedanken zum Verhältnis von Kinder- und Jugendliteratur und Schule. Eselsohr 16.1997, H. 2, 24-25.

Ennser, Charlotte: Hilft lesen verstehen? Der Beitrag der Kinder- und Jugendliteratur zum interkulturellen Lernen. Tausend und ein Buch 9.1994, H. 2, 10-19.

Franz, Kurt; Pointner, Horst (Hrsg.): Interkulturalität und Deutschunterricht: Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. München : ars una 1994 (ars una Deutschdidaktik 1) ISBN 3-89391-701-2

4.2 Antirassismus und „Dritte Welt“ in der Kinder- und Jugendliteratur

Afrikanissimo mach Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht der Sekundarstufen. Kettler Druckverlag, Bönen/Westfalen, 2000. ISBN 3-8165-2271-8.

Literatur der Welt im Unterricht. Lesen ohne Grenzen. Hrsg.: Initiative Minderheiten, Klostergasse 6, 6020 Innsbruck, 2000. http.//www.minorities.at E-Mail: im.tirol@minorities.at

Rösch, Heidi: Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000. ISBN 3-89676-240-0

> Im Zentrum dieses Buches stehen Texte international verbreiteter Kinder- und Jugendliteratur und die Führung des Nord-Süd- und Ost-/West-Dialogs in diesen Texten, sowie Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht.

Rösch, Heidi: Jim Knopf ist ~~nicht~~ schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000. ISBN 3-89676-239-7

> Dieses Buch will nicht entscheiden, ob Jim Knopf als rassistisch oder antirassistisch zu gelten hat. Vielmehr werden Rassismus und Antirassismus als im pädagogischen Diskurs eng miteinander verbundene synergetische Phänomene erkannt. Dieser Band enthält Analysen und Unterrichtsmodelle, die ausgehend von dokumentierten Rezeptionsweisen aufzeigen, wie sie sich im Kontext interkulturellen Lernens mit einsetzen lassen.

Schär, Helene: Dritte Welt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 2, Hrsg. von Günter Lange. Schneider Verlag Hohengehren 2000. ISBN 3-89676-238-9. 783-798.

Wenke, Gabriela: Gut gegen Böse. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Texten deutschsprachiger und übersetzter Kinder- und Jugendbuchautoren. JuLit 26.2000, H. 2, 30-37.

Wexberg, Kathrin: Wie fremd darf das Fremde sein. Tausend und ein Buch 15.2000, H. 3, 30-31.

Zelewitz, Klaus: Alte Barrieren, neue Barrieren – Offene und versteckte Formen von Rassismus und Chauvinismus im Kinder- und Jugendbuch. In: Kirnbauer, Franz; Malina, Peter (Hrsg.): Literatur für Kinder, Kinder in der Literatur. Die Kinder und Jugendbuchtage Marburg-Graz. Graz: Perplex 1999. 68-78. ISBN - 3-901510-01-X

Geisen, Thomas: Guck mal übern Tellerrand – Lies mal wie die Anderen leben! Bilder des Südens in der Kinder- und Jugendliteratur. ZEP 21.1998, H. 1, 20-23.

Hurrelmann, Bettina / Richter, Karin (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Juventa Verlag, 1998. ISBN 3-7799-1343-7

Bräunlein, Peter G. Von Peter Moor zu Kariuki. Afrika, Afrikaner und Afrikanerinnen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. JuLit 23.1997, H. 1, 2-34.

Bräunlein konzentriert sich in seiner Darstellung auf Abenteuerbücher zu Schwarzafrika. Die Skizzierung des historischen Hintergrundes wird durch eine Auswahl zeittypischer Texte illustriert.

Künnemann, Horst: Blickpunkt Afrika. Nachschlag zum Thema Dritte Welt in Kinder- und Jugendbüchern. Bulletin Jugend & Literatur 27.1996, H. 2, 7-11.

Schär, Helene: Fremde Welten – andere Alte? JuLit 21.1995, H. 4, 102-114.

Schär setzt sich in diesem Artikel mit dem Hang zur Verklärung des Altseins in den Entwicklungsländern auseinander. Es geht unter anderem um einen Vergleich des Altseins bei uns und in Afrika und die Art der Darstellung alter Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur über und aus Afrika.

Ziegenhagen, Beate: „Erste“, „Zweite“, „Dritte Welt“ – Fremde Welten in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dahrendorf, Kinder- und Jugendliteratur. Material. Berlin: Volk und Wissen 1995. 114-122 (Edition Literatur- und Kulturgeschichte). ISBN 3-06-102819-6

Künnemann, Horst; Vollmer, Dirk: Leben und Überleben in der Dritten Welt. Kinder- und Jugendbücher zu einem brisanten Thema. Bulletin Jugend + Literatur 25.1994, H. 12, 19-16.

Martini, Jürgen: Überall ist Afrika, oder: Das Eigene und das Fremde. In: Ewers, Hans-Heino: Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Stuttgart u. a.: Metzler 1994. (Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft), 92-96. ISBN 3-476-00989-0

Rösch, Heidi: Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt/M: Verlag für interkulturelleKommunikation, 1992. ISBN 3-88939-024-2.

Schär, Helene: Offenheit und Neugierde. Vorurteilslos und ohne Wertung – Bücher aus und über fremde Kulturen. Eselsohr 11.1992, H. 3, 32-33.

4.3 Kinder in der Dritten Welt

Renner, Erich (Hrsg.): Kindsein in fremden Kulturen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag 1997 (Veröffentlichung des Instituts für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung der Pädagogischen Hochschule Erfurt). ISBN 3-89271-690-0

Brezlanovits, Carola (Hrsg.): Kinderansichten. Göttingen: Lamuv 1994. (Lamuv Taschenbücher). ISBN - 3-88977-367-2

Kübler, Annette: Merdeka! Geschichten von Kindern, die arbeiten. Ort: terre des hommes 1993. ISBN 3-924493-19-7

Zeichnungen, Gedichte, Berichte und Lieder von arbeitenden Kindern aus Indonesien.

5. Literatur der Dritten Welt

Afrika

Schär, Helene: KJL in Afrika. Bulletin Jugend & Literatur 30.1999, H. 1, 11.

Ehling, Holger; Ripken, Peter (Hrsg.): Die Literatur Schwarzafrikas. Ein Lexikon der Autorinnen und Autoren. München: Beck 1997. (Beck'sche Reihe). ISBN 3-406-42033-8

Gottschligg-Ogidan, Annie: Mutter Afrika. Südwind 15.1993, H. 7-8, 36-37.

Lateinamerika

Riessner, Michael (Hrsg.): Lateinamerikanische Literaturgeschichte. Stuttgart u. a.: Metzler 1995. ISBN: 3-476-01202-6

Bei dieser Literaturgeschichte handelt es sich, abgesehen von einem älteren Versuch durch Rudolf Grossmann, um die erste systematisch orientierte Darstellung der Literatur Lateinamerikas in deutscher Sprache.

Reichardt, Dieter (Hrsg.): Autorenlexikon Lateinamerika. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994. (Suhrkamp Taschenbücher) ISBN 3-518-38828-2

Die Neuauflage dieses Standardwerks verzeichnet rund 1.000 SchriftstellerInnen mit Biografie, inhaltlicher Darstellung, Werkliste und weiterführender Literatur.

Strosetzki, Christoph: Kleine Geschichte der lateinamerikanischen Literatur im 20. Jahrhundert. München: Beck 1994. (Beck'sche Reihe). ISBN 3-406-37438-7

Links, Christoph (Hrsg.): Lateinamerikanische Literaturen im 20. Jahrhundert. Autoren, Werke. Berlin (u.a.): Lang 1992. ISBN 3-86032-016-5

Brasilien

Koppe, Susanne: BilderBuchReisen. Eselsohr 11.1992, H. 12, 8. (Kinderliteratur)

Neumann, Bettina: Der unbekannte Riese Brasilien. Aspekte der Vielfalt. Eselsohr 14.1992, H. 9, 4-7. (Kinderliteratur)

Ray-Güde, Martin: Traurige Tropen. Alltagsgesichter in der brasilianischen Literatur der Gegenwart. Der Deutschunterricht 42.1992, H. 1, 38-49.

Australien

Doderer, Klaus: „Diese bedauernwerten, unzivilisierten Menschen!" Der jugendliterarische Aufbruch bei den australischen Ureinwohnern. Bulletin Jugend + Literatur 25.1994. H. 8, 25-28.

Ozeanien

Gizycki, Renate von: Faikava – Begegnung mit der neuen Literatur Ozeaniens. Forschungsberichte, Essays und Gespräche mit Schriftstellern über Identität und Kulturwandel. Münster: LIT Verlag 1993. (Göttinger Kulturwissenschaftliche Schriften). ISBN 3-89473-968-1

✍ *Michaela Monschein ist freie Mitarbeiterin der „ide", Dr. Arthur Lemischplatz 1/2/6, A–9020 Klagenfurt; E-Mail: michaela.monschein@uni-klu.ac.at*

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Register

2000, 24. Jahrgang

1/2000 Erzählungen vom Anfang. Schöpfungsmythen
2/2000 Lesen in der Medienwelt
3/2000 Tempus
4/2000 Kinderliteratur aus dem Süden

Inhaltsverzeichnis

Inhalt der Hefte 2000 3

Themenregister 7
1. Deutschdidaktik allgemein .....
2. Sprachdidaktik allgemein 7
3. Sprechen – mündliche Kommunikation .....
4. Schreiben – schriftliche Kommunikation .....
5. Grammatik 7
6. Stilistik 7
7. Rechtschreiben .....
8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik 8
9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik 8
10. Leseerziehung – Leseforschung 10
11. Österreichische Literatur .....
12. Kinder- und Jugendliteratur 10
13. Unterhaltungsliteratur .....
14. Medien allgemein 11
15. Fernsehen und Radio .....
16. Computer 11
17. Theater .....
18. Leistungsbeurteilung .....
19. Politische Bildung 11
20. Feminismus .....
21. Sexualerziehung .....
22. Projektunterricht 11
23. Spiel(en) 11
24. Interkulturelles Lernen 12
25. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache 12
26. Deutsch an berufsbildenden Schulen .....
27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien 13
28. Lehrpläne 13
29. DeutschlehrerInnen – Ausbildung .....
30. DeutschlehrerInnen – Fortbildung .....
31. Pädagogik 13
32. Schul- und Bildungspolitik 13
33. Literarische und feuilletonistische Beiträge 13
34. Interviews .....
35. Rezensionen 14

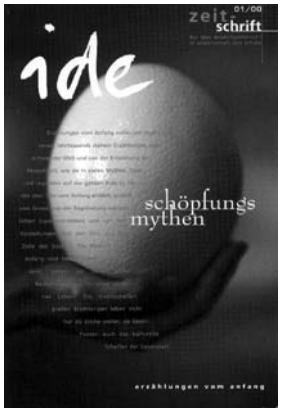
AutorInnenregister 15

Inhalt der Hefte

Heft 1/2000, 24. Jahrgang: Erzählungen vom Anfang. Schöpfungsmythen

Editorial

Werner Wintersteiner: Cantico Cosmico 4



Magazin

Veranstaltungen 9

Friedrich Janshoff: Goethe im Deutschunterricht. Eine bibliographische Nachlese 10

Info 15

Der gute Tipp 16

WIN 19

Kultur des Friedens 20

Zeitschriftenschau 22

Bazar 23

Zur Einstimmung

Herwig Gottwald: Die Welt bewohnbar machen. Mythen des Anfangs und Schöpfungsmythen im Vergleich 30

Die Bibel und die Folgen

Franz Böhmisch: Kommt Kain aus dem Paradies? Das sinnstiftende Potential der biblischen Schöpfungserzählungen 42

Johann Holzner: Von Gen 1, 1-2, 4a zur »Letzten Welt«. Biblische Schöpfungsmythen in der Gegenwartsliteratur 54

Quer durch die Welt

Natalia Gorbel: Einige Tropfen vom goldenen Zweig. Oder: Noch einmal über das Universelle im Verschiedenen 64

Jacob Sovoessi: Die Kosmogonie einiger westafrikanischer Völker 72

Friedl Grünberg: Indianische Schöpfungsmythen 75

Unterrichtsmodelle

Klaus Schenk: Varianten des Anfangs. Überlegungen und Unterrichtsentwürfe zur literarischen Mythenrezeption am Fallbeispiel *Prometheus* 81

Werner Wintersteiner: Mythos und Moderne. Eine Zitatensammlung für den Unterricht 96

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Mythen der Welt im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen ... 104

Ausser der Reihe

Maria E. Dorninger: Iwein. Der Ritter mit dem Löwen. Auguste Lechner versus Hartmann von Aue 108

Robert Saxer: „Lesen Sie Aufgabe 1 durch“ oder „Lesen Sie die Aufgabe 1 durch?“ Überdimensionale Analyse zu einem marginalen Stilproblem 119

16register00.p65 3 08.11.00, 14:04

Schwarz

Heft 2/2000, 24. Jahrgang: Lesen in der Medienwelt

Editorial

Werner Wintersteiner: „Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ 4

Magazin

News 7
Win 9
Der gute Tipp 10
KJL-News 14
Kultur des Friedens 16
Bazar 18

Zur Einführung

Ulf Abraham: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden 20
Cornelia Rosebrock: Literaturdidaktik und Lesekultur 35
Gerhard Falschlehner: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen 49

Empirische Befunde

Werner Graf: Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiographien 62
Margit Böck: Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich 73

Projekte aus der Praxis

Eva Burian / Annemarie Soyer: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen 84
Edith Zeitlinger: Projekt Lesebiographie und was daraus entstand 89
Manfred Huth: Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 94

Unterrichtsmodelle

Elfriede Windischbauer: Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied« 97
Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher: »Der Lesersteckbrief« 109
Johanna Schwarz: Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen 115

Bibliographie

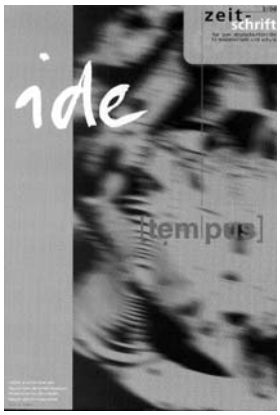
Michaela Monschein: Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte 130

16register00.p65 4 08.11.00, 14:04
Schwarz

Heft 3/2000, 24. Jahrgang: Tempus

Editorial

Eva Maria Rastner: Zur Versprachlichung der Zeit 4



Magazin

Veranstaltungen 9
Info 10
WIN 10
Kultur des Friedens 12
Bazar 13

Einführendes

Peter Heintel/Larissa Krainer: Zeitenbildung – Bildungszeiten 18
Richard Schrodt: Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld 27

Tempus kontrastiv

Peter Krämer: Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung 41
Gertraud Havranek: Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen 48
Eva Wieser-Krainer: Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen 59

Tempus, Zeit und Text

Anne-Marie Gauthier-Lebersorger: Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text 67
Christian Schacherreiter: Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe 77

Unterrichtsmodelle

Nikoline Poljski: »Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy. Zur Wiederholung der Vergangenheit in der sechsten Schulstufe 88
Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer: „Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe. 95

Materialien für den Unterricht

Ingrid Mörtl: Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt 109

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 120

16register00.p65 5 08.11.00, 14:04
Schwarz

Heft 4/2000, 24. Jahrgang: Kinderliteratur aus dem Süden

Editorial

Werner Wintersteiner: „Die Wirklichkeit einer Liebe“ 4

Magazin

Veranstaltungen 6
News 7
Der gute Tipp 10
Kultur des Friedens 12
Win 14
Bazar 15

Kinderliteratur im globalen Kontext

Heidi Rösch: Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik 18

KJL und „3. Welt“ – eine schwierige Beziehung

Jutta Kleedorfer: Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL 36
Gabriele Grunt: Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung 49
Kathrin Wexberg: Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur 55

Literatur aus dem Süden

Jacob Sovoessi: Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin 61
Eva Massingue: Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung 68

Eine afrikanische Geschichte für europäische Kinder

Kim Harms: Geschichten erzählen 77
Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 80

Unterrichtsmodelle und Unterrichtsprojekte

Christian Holzmann: Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse 95
Gerald Kurdoglu Nitsche: „Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild 101
Martin Auer: Mji wa Huruma. The first Slum on the Internet 107
Babátólá Alóba: Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen . 109
Eva Holzmann: Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika 112

Bibliographie

Michaela Monschein: Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung 120

16register00.p65 6 08.11.00, 14:04
Schwarz

Themenregister

2. Sprachdidaktik allgemein

Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/00, 120–127

5. Grammatik

„Lesen Sie Aufgabe 1 durch“ oder „Lesen Sie die Aufgabe 1 durch?“ Überdimensionale Analyse zu einem marginalen Stilproblem, von *Robert Saxer* 1/00, 119–126
Zur Versprachlichung der Zeit (Editorial), von *Eva Maria Rastner* 3/00, 4–8
Zeitenbildung – Bildungszeiten, von *Peter Heintel/Larissa Krainer* 3/00, 18–26
Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld, von *Richard Schrodt* 3/00, 27–40
Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung, von *Peter Krämer* 3/00, 41–47
Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen, von *Gertraud Havranek* 3/00, 48–58
Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen, von *Eva Wieser-Krainer* 3/00, 59–66
Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text, von *Anne-Marie Gauthier-Lebersorger* 3/00, 67–76
Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe, von *Christian Schacherreiter* 3/00, 77–87
»Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy. Zur Wiederholung der Vergangenheit in der sechsten Schulstufe, von *Nikoline Poljski* 3/00, 88-94
„Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe, von *Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer* 3/00, 95–108
Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt, von *Ingrid Mörtl* 3/00, 109–119
Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/00, 120–127

6. Stilistik

„Lesen Sie Aufgabe 1 durch“ oder „Lesen Sie die Aufgabe 1 durch?“ Überdimensionale Analyse zu einem marginalen Stilproblem, von *Robert Saxer* 1/00, 119–126
Zur Versprachlichung der Zeit (Editorial), *von Eva Maria Rastner* 3/00, 4–8
Zeitenbildung – Bildungszeiten, von *Peter Heintel/Larissa Krainer* 3/00, 18–26

16register00.p65 7 08.11.00, 14:04
Schwarz

Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld, von *Richard Schrodt* 3/00, 27–40
Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung, von *Peter Krämer* 3/00, 41–47
Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen, von *Gertraud Havranek* 3/00, 48–58
Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen, von *Eva Wieser-Krainer* 3/00, 59–66
Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text, von *Anne-Marie Gauthier-Lebersorger* 3/00, 67–76
Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe, von *Christian Schacherreiter* 3/00, 77–87
»Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy. Zur Wiederholung der Vergangenheit in der sechsten Schulstufe, von *Nikoline Poljski* 3/00, 88-94
„Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe, von *Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer* 3/00, 95–108
Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt, von *Ingrid Mörtl* 3/00, 109–119
Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/00, 120–127

8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik

„Lesen Sie Aufgabe 1 durch“ oder „Lesen Sie <u>die</u> Aufgabe 1 durch?“ Überdimensionale Analyse zu einem marginalen Stilproblem, von *Robert Saxer* 1/00, 119–126
Zur Versprachlichung der Zeit (Editorial), *von Eva Maria Rastner* 3/00, 4–8
„Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild, von *Gerald Kurdoglu Nitsche* 4/00, 101–106

9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik

Cantico Cosmico (Editorial), von *Werner Wintersteiner* 1/00, 4–8
Goethe im Deutschunterricht. Eine bibliographische Nachlese, von *Friedrich Janshoff* 1/00, 10–14
Die Welt bewohnbar machen. Mythen des Anfangs und Schöpfungsmythen im Vergleich, von *Herwig Gottwald* 1/00, 30–41
Kommt Kain aus dem Paradies? Das sinnstiftende Potential der biblischen Schöpfungserzählungen, von *Franz Böhmisch* 1/00, 42–53
Von Gen 1, 1-2, 4a zur »Letzten Welt«. Biblische Schöpfungsmythen in der Gegenwartsliteratur, von *Johann Holzner* 1/00, 54–63
Einige Tropfen vom goldenen Zweig. Oder: Noch einmal über das Universelle im Verschiedenen, von *Natalia Gorbel* 1/00, 64–71
Varianten des Anfangs. Überlegungen und Unterrichtsentwürfe zur literarischen Mythenrezeption am Fallbeispiel *Prometheus*, von *Klaus Schenk* 1/00, 81–95
Mythos und Moderne. Eine Zitatensammlung für den Unterricht, von *Werner Wintersteiner* 1/00, 96–103
Mythen der Welt im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen, von *Friedrich Janshoff* 1/00, 104–107

16register00.p65 8 08.11.00, 14:04
Schwarz

Iwein. Der Ritter mit dem Löwen. Auguste Lechner versus Hartmann von Aue, von *Maria E. Dorninger* 1/00, 108–118
„Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* .. 2/00, 4–6
Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden, von *Ulf Abraham* 2/00, 20–34
Literaturdidaktik und Lesekultur, von *Cornelia Rosebrock* 2/00, 35–48
Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiographien, von *Werner Graf* 2/00, 62–72
Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen, von *Eva Burian / Annemarie Soyer* 2/00, 84–88
Projekt Lesebiographie und was daraus entstand, von *Edith Zeitlinger* 2/00, 89–93
Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, von *Manfred Huth* 2/00, 94–95
Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied«, von *Elfriede Windischbauer* 2/00, 97–108
»Der Lesersteckbrief«, von *Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher* 2/00, 109–114
Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen, von *Johanna Schwarz* . 2/00, 115–129
Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte, von *Michaela Monschein* 2/00, 130–143
Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld, von *Richard Schrodt* 3/00, 27–40
Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text, von *Anne-Marie Gauthier-Lebersorger* 3/00, 67–76
Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe, von *Christian Schacherreiter* 3/00, 77–87
Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/00, 120–127
„Die Wirklichkeit einer Liebe“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* 4/00, 4–5
Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, von *Heidi Rösch* 4/00, 18–35
Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL, von *Jutta Kleedorfer* 4/00, 36–48
Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung, von *Gabriele Grunt* 4/00, 49–54
Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, von *Kathrin Wexberg* 4/00, 55–60
Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin, von *Jacob Sovoessi* 4/00, 61–67
Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung, von *Eva Massingue* 4/00, 68–76
Geschichten erzählen, von *Kim Harms* 4/00, 77–79
Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse, von *Christian Holzmann* 4/00, 95–100
Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika, von *Eva Holzmann* 4/00, 112–119
Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung, von *Michaela Monschein* 4/00, 120–133

16register00.p65 9 08.11.00, 14:04
Schwarz

10. Leseerziehung – Leseforschung

„Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* .. 2/00, 4–6
Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden, von *Ulf Abraham* 2/00, 20–34
Literaturdidaktik und Lesekultur, von *Cornelia Rosebrock* 2/00, 35–48
Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen, von *Gerhard Falschlehner* 2/00, 49–61
Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiographien, von *Werner Graf* 2/00, 62–72
Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich, von *Margit Böck* 2/00, 73–83
Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen, von *Eva Burian / Annemarie Soyer* 2/00, 84–88
Projekt Lesebiographie und was daraus entstand, von *Edith Zeitlinger* 2/00, 89–93
Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, von *Manfred Huth* 2/00, 94–95
Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied«, von *Elfriede Windischbauer* 2/00, 97–108
»Der Lesersteckbrief«, von *Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher* 2/00, 109–114
Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen, von *Johanna Schwarz* . 2/00, 115–129
Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte, von *Michaela Monschein* 2/00, 130–143
Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse, von *Christian Holzmann* 4/00, 95–100

12. Kinder- und Jugendliteratur

Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen, von *Eva Burian / Annemarie Soyer* 2/00, 84–88
„Die Wirklichkeit einer Liebe“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* 4/00, 4–5
JuLit Deutsch bei LISA, von *Christian Holzmann* 4/00, 8–9
Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, von *Heidi Rösch* 4/00, 18–35
Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL, von *Jutta Kleedorfer* 4/00, 36–48
Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung, von *Gabriele Grunt* 4/00, 49–54
Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, von *Kathrin Wexberg* 4/00, 55–60
Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin, von *Jacob Sovoessi* 4/00, 61–67
Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung, von *Eva Massingue* 4/00, 68–76
Geschichten erzählen, von *Kim Harms* 4/00, 77–79
Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 4/00, 80–94
Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse, von *Christian Holzmann* 4/00, 95–100
Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika, von *Eva Holzmann* 4/00, 112–119

16register00.p65 10 08.11.00, 14:04
Schwarz

Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung, von *Michaela Monschein* 4/00, 120–133

14. Medien allgemein

„Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* .. 2/00, 4–6
Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich, von *Margit Böck* 2/00, 73–83

16. Computer

Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich, von *Margit Böck* 2/00, 73–83
JuLit Deutsch bei LISA, von *Christian Holzmann* 4/00, 8–9
Mji wa Huruma. The first Slum on the Internet, von *Martin Auer* 4/00, 107–108

19. Politische Bildung

Zeitenbildung – Bildungszeiten, von *Peter Heintel/Larissa Krainer* 3/00, 18–26

22. Projektunterricht

Varianten des Anfangs. Überlegungen und Unterrichtsentwürfe zur literarischen Mythenrezeption am Fallbeispiel *Prometheus*, von *Klaus Schenk* 1/00, 81–95
Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen, von *Eva Burian / Annemarie Soyer* 2/00, 84–88
Projekt Lesebiographie und was daraus entstand, von *Edith Zeitlinger* 2/00, 89–93
Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, von *Manfred Huth* 2/00, 94–95
Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied«, von *Elfriede Windischbauer* 2/00, 97–108
Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen, von *Johanna Schwarz* . 2/00, 115–129
„Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe, von *Eva Maria Rastner/Hermann Wilhelmer* 3/00, 95–108
Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse, von *Christian Holzmann* 4/00, 95–100
„Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild, von *Gerald Kurdoglu Nitsche* 4/00, 101–106
Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika, von *Eva Holzmann* 4/00, 112–119

23. Spiel(en)

»Der Lesersteckbrief«, von *Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher* 2/00, 109–114

16register00.p65 11 08.11.00, 14:04
Schwarz

24. Interkulturelles Lernen

Cantico Cosmico (Editorial), von *Werner Wintersteiner* 1/00, 4–8
Die Welt bewohnbar machen. Mythen des Anfangs und Schöpfungsmythen im Vergleich, von *Herwig Gottwald* 1/00, 30–41
Einige Tropfen vom goldenen Zweig. Oder: Noch einmal über das Universelle im Verschiedenen, von *Natalia Gorbel* 1/00, 64–71
Die Kosmogonie einiger westafrikanischer Völker, von *Jacob Sovoessi* 1/00, 72–74
Indianische Schöpfungsmythen, von *Friedl Grünberg* 1/00, 75–80
Mythen der Welt im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen, von *Friedrich Janshoff* 1/00, 104–107
Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen, von *Gertraud Havranek* 3/00, 48–58
Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen, von *Eva Wieser-Krainer* 3/00, 59–66
Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text, von *Anne-Marie Gauthier-Lebersorger* 3/00, 67–76
„Die Wirklichkeit einer Liebe“ (Editorial), von *Werner Wintersteiner* 4/00, 4–5
Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik, von *Heidi Rösch* 4/00, 18–35
Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL, von *Jutta Kleedorfer* 4/00, 36–48
Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung, von *Gabriele Grunt* 4/00, 49–54
Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, von *Kathrin Wexberg* 4/00, 55–60
Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin, von *Jacob Sovoessi* 4/00, 61–67
Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung, von *Eva Massingue* 4/00, 68–76
Geschichten erzählen, von *Kim Harms* 4/00, 77–79
Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 4/00, 80–94
Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse, von *Christian Holzmann* 4/00, 95–100
„Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild, von *Gerald Kurdoglu Nitsche* 4/00, 101–106
Mji wa Huruma. The first Slum on the Internet, von *Martin Auer* 4/00, 107–108
Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen, von *Babátólá Alóba* 4/00, 109–111
Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika, von *Eva Holzmann* 4/00, 112–119
Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung, von *Michaela Monschein* 4/00, 120–133

25. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, von *Manfred Huth* 2/00, 94–95

16register00.p65 12 08.11.00, 14:04
Schwarz

27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

Mythos und Moderne. Eine Zitatensammlung für den Unterricht, von *Werner Wintersteiner* 1/00, 96–103
Mythen der Welt im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen, von *Friedrich Janshoff* 1/00, 104–107
Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte, von *Michaela Monschein* 2/00, 130–143
Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt, von *Ingrid Mörtl* 3/00, 109–119
Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/00, 120–127
JuLit Deutsch bei LISA, von *Christian Holzmann* 4/00, 8–9
Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung, von *Michaela Monschein* 4/00, 120–133

28. Lehrpläne

Lehrplanarbeit – so nicht!, von *Gerald Haas* 2/00, 7

31. Pädagogik

Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied«, von *Elfriede Windischbauer* 2/00, 97–108
»Der Lesersteckbrief«, von *Elfi Fritsche / Gudrun Sulzenbacher* 2/00, 109–114
Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen, von *Johanna Schwarz* . 2/00, 115–129
Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen, von *Babátólá Alóba* 4/00, 109–111

32. Schul- und Bildungspolitik

Lehrplanarbeit – so nicht!, von *Gerald Haas* 2/00, 7
Offener Brief an Frau Bildungsministerin Gehrer. Protest gegen die Abschaffung von Deutsch als Matura, *Werner Wintersteiner* 2/00, 8
Zeitenbildung – Bildungszeiten, von *Peter Heintel/Larissa Krainer* 3/00, 18–26
Keine verpflichtende Deutsch-Matura an HTLs, *Elisabeth Gehrer* 4/00, 9
Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen, von *Babátólá Alóba* 4/00, 109–111

33. Literarische und feuilletonistische Beiträge

Liebeserklärung ans Gulasch, von *Werner Wintersteiner* 1/00, 19
Widerstand, von *Werner Wintersteiner* 2/00, 9–10
Die kleinen Brüder des großen Bruders, von *Werner Wintersteiner* 3/00, 10–11
Wien war anders. Zum GermanistInnenkongress 2000, von *Hubert Lengauer* . 4/00, 7–8
Weindes Engel Jakob Dekan, von *Werner Wintersteiner* 4/00, 14
Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 4/00, 80–94

16register00.p65 13 08.11.00, 14:04
Schwarz

35. Rezensionen

Ivo Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, von *Werner Wintersteiner* 1/00, 16–18
Günter Bärnthaler/Ulrike Tanzer: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis, von *Ulf Abraham* 2/00, 10–13
Astrid van Nahl: Fünf Freunde und so weiter. Die Gestalt des Kinderdetektivs. Beiträge Jugendliteratur & Medien, Heft 4/1999 und Heft 1/2000, von *Erich Perschon* 2/00, 14
Eselsohr – Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien, 3/2000: Schwerpunktthema: „Neue Jungs“, von *Erich Perschon* 2/00, 14
Miriam Pressler: Nimm deine Kindheit und lauf, eine andere kriegst du nicht. 1000 und ein Buch, Heft 1/2000, von *Erich Perschon* 2/00, 15
Stephanie Jentgens: Vergangenheitsdeutung und Zukunftsvision. JuLit – Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 1/2000, von *Erich Perschon* 2/00, 15
Forum – Schwerpunktthema: Gewalt. Bulletin Jugend & Literatur, Heft 2/2000, von *Erich Perschon* 2/00, 15–16
Norbert Griesmayer/Werner Wintersteiner: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik, von *Immacolata Amodeo* 4/00, 10–12

16register00.p65 14 08.11.00, 14:04
Schwarz

Alphabetisches Verzeichnis der AutorInnen mit ihren Beiträgen

Abraham, Ulf: Günter Bärnthaler/Ulrike Tanzer: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis (Rezension) ... 2/00, 10–13
– Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden 2/00, 20–34
Alóba, Babátólá: Afrika in Österreich. Meine Erfahrung in den österreichischen Schulen 4/00, 109–111
Amodeo, Immacolata: Norbert Griesmayer / Werner Wintersteiner: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik (Rezension) ... 4/00, 10–12
Auer, Martin: Mji wa Huruma. The first Slum on the Internet 4/00, 107–108
Böck, Margit: Lesen in der neuen Medienlandschaft. Ergebnisse einer Befragung von 8- bis 14-Jährigen in Österreich 2/00, 73–83
Böhmisch, Franz: Kommt Kain aus dem Paradies? Das sinnstiftende Potential der biblischen Schöpfungserzählungen 1/00, 42–53
Burian, Eva / Soyer, Annemarie: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen 2/00, 84–88
Dorninger, Maria E.: Iwein. Der Ritter mit dem Löwen. Auguste Lechner versus Hartmann von Aue 1/00, 108–118
Falschlehner, Gerhard: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen 2/00, 49–61
Fritsche, Elfi / Sulzenbacher, Gudrun: »Der Lesersteckbrief« 2/00, 109–114
Gauthier-Lebersorger, Anne-Marie: Die gar nicht einfache Beziehung zwischen Passé simple und Passé composé. Konkurrierende Zeitformen der Vergangenheit im literarischen Text 3/00, 67–76
Gehrer, Elisabeth: Keine verpflichtende Deutsch-Matura an HTLs, ... 4/00, 9
Gorbel, Natalia: Einige Tropfen vom goldenen Zweig. Oder: Noch einmal über das Universelle im Verschiedenen 1/00, 64–71
Gottwald, Herwig: Die Welt bewohnbar machen. Mythen des Anfangs und Schöpfungsmythen im Vergleich 1/00, 30–41
Graf, Werner: Modelle der Retrospektion in Lektüreautobiographien 2/00, 62–72
Grünberg, Friedl: Indianische Schöpfungsmythen 1/00, 75–80
Grunt, Gabriele: Tanz auf der Mauer. Konstruktionen von Fremdheit und ihr Einfluss auf die kinder- und jugendliterarische Produktion und Vermittlung ... 4/00, 49–54
Haas, Gerald: Lehrplanarbeit – so nicht 2/00, 7
Harms, Kim: Geschichten erzählen 4/00, 77–79
– Zanele. Eine Geschichte aus Afrika 4/00, 80–94
Havranek Gertraud: Das englische Verbalsystem im Vergleich mit dem deutschen 3/00, 48–58
Heintel, Peter/Krainer, Larissa: Zeitenbildung – Bildungszeiten 3/00, 18–26
Holzmann, Christian: JuLit Deutsch bei LISA 4/00, 8–9
– Was ist eigentlich das Fremde? Ein Leseprojekt mit einer 2. Klasse 4/00, 95–100

16register00.p65 15 08.11.00, 14:04
Schwarz

Holzmann, Eva: Dambuza und kein anderer. Vier Unterrichtseinheiten zu einer Erzählung aus Afrika 4/00, 112–119
Holzner, Johann: Von Gen 1, 1-2, 4a zur »Letzten Welt«. Biblische Schöpfungsmythen in der Gegenwartsliteratur 1/00, 54–63
Huth, Manfred: Die Rucksackbücherei. Ganzschriften im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 2/00, 94–95
Janshoff, Friedrich: Goethe im Deutschunterricht. Eine bibliographische Nachlese 1/00, 10–14
– Mythen der Welt im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen 1/00, 104–107
– Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 3/00, 120–127
Kleedorfer, Jutta: Vom Wilden zum Menschen. Ein Streifzug durch die Dritte Welt in der KJL 4/00, 36–48
Krainer, Larissa / Heintel, Peter: Zeitenbildung – Bildungszeiten 3/00, 18–26
Krämer, Peter: Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung 3/00, 41–47
Lengauer, Hubert: Wien war anders. Zum GermanistInnenkongress 2000 ..... 4/00, 7–8
Massingue, Eva: Afrika macht Schule. Afrikanische Literatur im Unterricht. Eine Handreichung 4/00, 68–76
Mörtl, Ingrid: Zeitstufen und Zeitformen – Grammatikwerkstatt 3/00, 109–119
Monschein, Michaela: Medium Buch: Lesen und Leben. Lesenlernen, Leseförderung, Theorie und Geschichte 2/00, 130–143
– Dritte Welt und Kinder- und Jugendliteratur. Eine bibliographische Annäherung . 4/00, 120–133
Nitsche, Gerald Kurdoglu: „Nomenklatura“. Namensgebung und Interkulturalität. Ein Stundenbild 4/00, 101–106
Perschon, Erich: Astrid van Nahl: Fünf Freunde und so weiter. Die Gestalt des Kinderdetektivs. Beiträge Jugendliteratur & Medien, Heft 4/1999 und Heft 1/2000 (Rezension) 2/00, 14
– Eselsohr – Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien, 3/2000: Schwerpunktthema: „Neue Jungs“ (Rezension) 2/00, 14
– Miriam Pressler: Nimm deine Kindheit und lauf, eine andere kriegst du nicht. 1000 und ein Buch, Heft 1/2000 (Rezension) 2/00, 15
– Stephanie Jentgens: Vergangenheitsdeutung und Zukunftsvision. JuLit – Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 1/2000 (Rezension) 2/00, 15
– Forum – Schwerpunktthema: Gewalt. Bulletin Jugend & Literatur, Heft 2/2000 (Rezension) 2/00, 15–16
Poljski, Nikoline: »Das Lawinenspiel« von Ludwig Askenazy. Zur Wiederholung der Vergangenheit in der sechsten Schulstufe 3/00, 88-94
Rastner, Eva Maria: Zur Versprachlichung der Zeit (Editorial) 3/00, 4–8
Rastner, Eva Maria / Wilhelmer, Hermann: „Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe 3/00, 95–108
Rosebrock, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur 2/00, 35–48
Rösch, Heidi: Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik 4/00, 18–35
Saxer, Robert: „Lesen Sie Aufgabe 1 durch“ oder „Lesen Sie <u>die</u> Aufgabe 1 durch?“ Überdimensionale Analyse zu einem marginalen Stilproblem 1/00, 119–126
Schacherreiter, Christian: Die Zeit im Erzähltext. Poetologische Grundlagen für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe 3/00, 77–87

16register00.p65 16 08.11.00, 14:04
Schwarz

Schenk, Klaus: Varianten des Anfangs. Überlegungen und Unterrichtsentwürfe zur literarischen Mythenrezeption am Fallbeispiel *Prometheus* 1/00, 81–95
Schrodt, Richard: Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld 3/00, 27–40
Schwarz, Johanna: Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen 2/00, 115–129
Sovoessi, Jacob: Die Kosmogonie einiger westafrikanischer Völker 1/00, 72–74
– Kinderliteratur im frankophonen Afrika. Das Beispiel Benin 4/00, 61–67
Soyer, Annemarie / Burian, Eva: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen 2/00, 84–88
Sulzenbacher, Gudrun / Fritsche, Elfi: »Der Lesersteckbrief« 2/00, 109–114
Wexberg, Kathrin: Wie fremd darf das Fremde sein? Zur Darstellung kultureller Fremdheit in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur 4/00, 55–60
Wieser-Krainer, Eva: Das Tempussystem im Italienischen. Differenzen und Parallelen zum Deutschen 3/00, 59–66
Windischbauer, Elfriede: Leseerziehung und Offenes Lernen. Am Beispiel »Nibelungenlied« 2/00, 97–108
Wilhelmer, Hermann / Rastner, Eva Maria: „Sommer 2000 – Was habe ich vor, was möchte ich erleben, wie wird es sein?“ Zur Versprachlichung der Zukunft – ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe 3/00, 95–108
Wintersteiner, Werner: Cantico Cosmico (Editorial) 1/00, 4–8
– Ivo Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit (Rezension) 1/00, 16–18
– Liebeserklärung ans Gulasch 1/00, 19
– Mythos und Moderne. Eine Zitatensammlung für den Unterricht 1/00, 96–103
– „Nach intensivem Lesen unfallgefährdet...“ (Editorial) 2/00, 4–6
– Offener Brief an Frau Bildungsministerin Gehrer. Protest gegen die Abschaffung von Deutsch als Matura 2/00, 8
– Widerstand 2/00, 9–10
– Die kleinen Brüder des großen Bruders 3/00, 10–11
– „Die Wirklichkeit einer Liebe“ (Editorial) 4/00, 4–5
– Weindes Engel Jakob Dekan 4/00, 14
Zeitlinger, Edith: Projekt Lesebiographie und was daraus entstand 2/00, 89–93

16register00.p65 17 08.11.00, 14:04
Schwarz