



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Der Deutsch als Zweitsprache-Erwerb von
Nigerianerinnen und Nigerianern in Wien.
Eine empirische Untersuchung.

Verfasserin

Christine Maria Krennmayr

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Unterrichtsfach Deutsch/Geschichte

Betreuer:

Ao. Univ.Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Ich möchte mich bei allen bedanken, die diese Arbeit ermöglichten, allen voran bei meinen nigerianischen GesprächspartnerInnen. Danke Elfi, Gerti, Hermine, Ernst, Hans, Heinz, Helmut, Kurt und Klaus!

Besonderer Dank gebührt meinem guten Freund Joseph Omoregbe, der mir bei allen möglichen Fragen und Unklarheiten als Berater zur Seite stand. Danke Joseph!

Außerdem möchte ich an dieser Stelle die Deserteurs- und Flüchtlingsberatung erwähnen, denn im Zuge meiner Mitarbeit am Projekt „Deutschkurs“ wurde ich mit der Notwendigkeit einer zielgruppenorientierten Didaktik für MigrantInnen konfrontiert. Daraus entstand in weiterer Folge die Idee zu dieser Arbeit. Danke Dessi für die gute Zusammenarbeit und die vielen spannenden Erfahrungen!

Weiters gebührt Prof. Klaus-Börge Boeckmann ein Dankeschön für die Betreuung meiner Diplomarbeit!

Danke Mama fürs Korrekturlesen!

1. EINLEITUNG	9
1.1. Warum Nigeria?.....	9
1.2. Idee und Anliegen dieser Arbeit.....	10
1.3. Das Rahmen Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung	11
1.4. Methode und Vorgangsweise	12
1.5. Überblick über den Inhalt.....	13
 2. SPRACHLICHE SOZIALISATION UND SPRACHENPOLITIK IN NIGERIA	15
2.1. Sprachen in Nigeria.....	15
2.1.1. Nigerianische Sprachen	15
2.1.1.1. Hauptsprachen	15
2.1.1.2. Regional dominante Sprachen	17
2.1.1.3. Minderheitensprachen	18
2.1.1.4. Die afrikanischen Sprachen meiner GesprächspartnerInnen	19
2.1.2. Nigerian Pidgin (NP)	20
2.1.3. Nigerian Standard English	23
2.1.4. Fremdsprachen	27
 2.2. Kulturelle Identität(en) und Mehrsprachigkeit in Nigeria	29
2.2.1. Kulturelle Identität(en)	29
2.2.2. Mehrsprachigkeit.....	31
 2.3. Das (öffentliche) Schulsystem	32
2.3.1. Sprachen im nigerianischen Schulsystem.....	32
2.3.1.1. Primarstufe (Primary School).....	32
2.3.1.2. Mittelstufe (Junior/Senior Secondary School).....	34
2.3.1.3. Universitäten und Colleges.....	35
2.3.2. Eltern.....	35
2.3.3. LehrerInnen.....	36
2.3.3.1. ErstsprachenlehrerInnen	36
2.3.3.2. EnglischlehrerInnen.....	37
 3. EMPIRISCHER TEIL	39
3.1. Themenbereiche und Leitfragen	39
3.2. Die Gespräche.....	41
 3.3. Präsentation der Untersuchungsergebnisse	42
3.3.1. Sprachliche Sozialisation	42
3.3.1.1. Familiensprache(n) – „Muttersprache(n)“	42
3.3.1.2. Allgemeine Umgangssprachen.....	46
3.3.1.3. Schulsprachen.....	53

3.3.1.4 Zusammenfassung: Sprachliche Sozialisation.....	64
3.3.2. Mehrsprachigkeit.....	67
3.3.2.1. Wer beherrscht welche Sprachen wie gut?.....	70
3.3.2.2. Wer spricht welche Sprachen mit wem in Österreich?	71
3.3.2.2.1. Afrikanische Sprachen und Nigerian Pidgin	71
3.3.2.2.2. Englisch.....	74
3.3.2.2.3. Deutsch	75
3.3.2.3. Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit	79
3.3.3. Deutsch und die Aufnahmegesellschaft	83
3.3.3.1. Welche Erfahrungen haben die Befragten mit der Kontaktaufnahme und/oder Kommunikation mit „ÖsterreicherInnen“?	83
3.3.3.2. Welches Bild von Nigeria und NigerianerInnen „unterstellen“ die Befragten den „ÖsterreicherInnen und welche Rolle schreiben sie dabei den Medien zu?	93
3.3.3.3. Zusammenfassung: Deutsch und die Aufnahmegesellschaft	98
3.3.4. Deutschunterricht.....	100
3.3.4.1. Erfahrungen mit Deutschkursen in Österreich	100
3.3.4.2. Methoden, Medien, Sozialformen	106
3.3.4.3. Wie ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin?	111
3.3.4.4. Landeskunde	118
3.3.4.5. Gewichtung der Fertigkeiten	122
3.3.4.6. Lernstrategien und zeitliche Ressourcen	125
3.3.4.7. Erste Deutschstunde.....	128
3.3.4.8. Zusammenfassung: Deutschunterricht	130
3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	132
 4. ABSCHLIESSENDE REFLEXION: KONSEQUENZEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT	 144
 5. LITERATURVERZEICHNIS	 151

1. EINLEITUNG

1.1. Warum Nigeria?

„Natürlich“ wird es in der Unterrichtswirklichkeit kaum jemals der Fall sein, dass einE LehrendeR mit einer rein nigerianischen LernerInnengruppe arbeitet. Viele der in dieser Arbeit angesprochenen Punkte können exemplarisch für den DaZ-Erwerb und Unterricht mit MigrantInnen im Allgemeinen gesehen werden.

Einige Gründe -abgesehen von dem rein pragmatischen, eine Einschränkung der Zielgruppe vorzunehmen- sprechen für die explizite Beschäftigung mit NigerianerInnen: Ein Nebenziel dieser Arbeit besteht darin, diese Gruppe als eine äußerst heterogene sichtbar zu machen, immerhin beheimatet dieses Land etwa 400 verschiedene Sprachen und –soweit der Schluss von Sprache auf Kultur zulässig ist- damit auch 400 verschiedene Gesellschaften. Der undifferenzierten Sicht auf „Nigerianer“ mit all den damit verbundenen (rassistischen) Stereotypen –die ich an dieser Stelle nicht wiederholen möchte - sollen Informationen über Nigeria gegenüber gestellt werden.

Auch aus sprachenpolitischer Sicht erscheint mir Nigeria interessant. Österreich mit Deutsch als Nationalsprache steht ein multilinguales Nigeria gegenüber. Mehrsprachigkeit ist Normalität und alltägliche Praxis, die Bedeutung von Sprache(n) dementsprechend eine vollkommen andere. Andererseits begegnen uns Probleme der nigerianischen Sprachenpolitik gegenüber Minderheiten in erstaunlicher Ähnlichkeit in Österreich wieder. In der Zukunft wird auch die Frage nach ersprachlichem Unterricht für die Kinder der in Österreich lebenden NigerianerInnen zu beantworten sein.

1.2. Idee und Anliegen dieser Arbeit

Gleich an den Anfang möchte ich ein Zitat aus dem empirischen Teil stellen, das meine Beweggründe, diese Arbeit zu schreiben, auf den Punkt bringt:

“(T)hey use a general view of one person to just, one view to generalise everybody, which is different. We come from, Nigeria is made of different ethnic groups, different, even in Nigeria, when you get to Nigeria, you find out that this part of the country, their way of life is different, this part of the country, their way of life is different, you will be surprised in the country, how are they able to live with so much difference? So, and that’s also a view, that they should take into prospect when you are generalising, people come from different cultures and the way they behave is different, so, it doesn’t have to be, in some country they speak only one language, so their way of life will be the same, because that is one language. But when you come from a country where are more than 200 languages, you will behave differently. So that is why you don’t have to use one person to generalise. You make your result, find out, where is this person from, what was his life like, how did he begin, what are his influences and all that. So, then you can make the right judgement or conclusion” (Hermine).

Es geht mir darum, ein Bild von NigerianerInnen abseits der üblichen Zuschreibungen zu zeichnen und sie in ihrer Vielfalt zu zeigen. Bei den Interviewten handelt es sich um eine Auswahl von nur neun aus mehr als 140 Millionen (Volkszählung Nigeria 2006), beziehungsweise neun aus ungefähr 3437 (Statistik Österreich 1.1.2008) in Wien lebenden, NigerianerInnen.

Verallgemeinernde Aussagen über alle NigerianerInnen lassen sich auch deshalb nicht aus dem Interviews ableiten, weil es sich bei meinen GesprächspartnerInnen mehrheitlich um Personen handelt, die es sozusagen „geschafft“ haben: Sie leben seit Jahren in Österreich, haben einen halbwegs gesicherten Aufenthaltsstatus erreicht, können selbst mit legaler Arbeit für ihren Lebensunterhalt sorgen oder befinden sich in Ausbildungen, verfügen über – mehr oder weniger- soziale Kontakte, sprechen ausreichend Deutsch, um sich selbst um ihre Angelegenheiten zu kümmern... Dass das nicht der „Normalfall“ ist, ist bekannt.

In dieser Arbeit sind die strukturellen Hindernisse – vom Asyl- und Fremdenrecht bis hin zu Rassismus- jedoch bewusst weitgehend ausgeblendet, sie kommen erst wieder über die Erfahrungen der Interviewten ins Spiel. Mir geht es um einen anderen, weniger bekannten und diskutierten Aspekt: Das

Interesse liegt an den vielfältigen Sprachlernerfahrungen, welche die Sozialisation in einem multilingualen Staat wie Nigeria mit sich bringt, dem Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und den Erfahrungen mit dem Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb in Österreich.

1.3. Das Rahmen Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung

Im Jänner 2006 erschien das „Rahmen Curriculum“ für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Darin wird der „Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (2001) der Niveaustufen A1 und A2 für die Zielgruppe der MigrantInnen konkretisiert.

Diese Arbeit orientiert sich an den Eckpunkten, die auch die AutorInnen des „Rahmen Curriculums“ als wesentlich einschätzen: Sie sehen MigrantInnen im „Spannungsfeld von Integration und Diversität (...), also vor dem Hintergrund der Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft einerseits und den Anforderungen einer gemeinsamen Kommunikation als Grundlage von Partizipation andererseits“ (5). Es geht also darum, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben - bei gleichzeitiger „Bewahrung der mehrsprachigen Identität sowie unter Einbeziehung und Berücksichtigung ihrer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen“ (5) - zu ermöglichen. Krumm (2003; zitiert nach: Rahmen Curriculum 2006: 5-6) fordert die Entwicklung eines „Gesamtkonzeptes für die sprachliche Bildung aller Menschen (...), in dem die deutsche Sprache ebenso wie die Herkunfts- und Migrationssprachen der Zuwanderer ihren Platz haben, in dem aber auch wir Deutschsprachige einen sensiblen Umgang mit anders- und mehrsprachigen Menschen erlernen“.

Konkret den Unterricht betreffend nennt das „Rahmen Curriculum“ die folgenden Punkte als zentral: „Ein wichtiges kulturelles Merkmal ist die Art von Unterricht, den Lernende gewohnt sind (...) ihre Einstellung den Unterrichtenden gegenüber (...) und die Frage, wie sie mit den im Rahmen kommunikativen Unterrichts üblichen Arbeitsformen umgehen“. Dazu kommt die „Einstellung der Lernenden gegenüber der deutschen Sprache und Österreich

(...). Wenn Deutsch als „verpflichtende“ Herrschaftssprache angesehen wird und Österreich als fremdenfeindliches Land, so hat dies zweifellos Auswirkungen auf Motivation und Lernfortschritt“ (Rahmen Curriculum 2006: 11-12).

All diese Punkte werden im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt.

1.4. Methode und Vorgangsweise

Der erste Schritt meiner Auseinandersetzung mit dem DaZ-Erwerb von NigerianerInnen war eine intensive Literaturrecherche zu sprachlicher Sozialisation und Sprachenpolitik im Herkunftsland¹. Ich interessierte mich besonders für die Rolle der indigenen Sprachen in Schule und Gesellschaft, sowie für Fragen der kulturellen Identität und Mehrsprachigkeit in Nigeria. Eine Zusammenfassung der diesbezüglichen Ergebnisse bildet den ersten Teil dieser Arbeit.

Mit Hilfe dieser Vorarbeit formulierte ich einen Fragenkatalog zu den vier Bereichen „Sprachliche Sozialisation“, „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch und die Aufnahmegesellschaft“ und „Deutschunterricht“ und machte mich auf die Suche nach NigerianerInnen, die bereit waren, mit mir über diese Fragen zu sprechen. Da ich eine möglichst große Bandbreite an verschiedenen Erfahrungen abdecken wollte, achtete ich darauf, Personen aus Haupt-, mittleren -, und Minderheitensprachen zu finden, vom Land und aus der Stadt, Männer und Frauen, Menschen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen in Österreich.

Die Gespräche fanden in Form von halbstrukturierten Interviews statt. Ich stellte sehr offene Fragen, um Raum für die Erinnerungen, Meinungen, Erklärungen usw. der Befragten zu lassen und bat meine GesprächspartnerInnen, ihre

¹ An dieser Stelle möchte ich Herrn Georg Ziegelmeyer vom Institut für Afrikanistik an der Universität Wien meinen Dank für die Bücher und Zeitschriftenartikel aus seiner privaten Bibliothek aussprechen. Ohne seine Hilfe wäre es kaum möglich –oder zumindest äußerst langwierig und mit erheblichen Kosten verbunden- gewesen, die erforderlichen Informationen von Wien aus zu recherchieren.

Antworten auch zu begründen. Die Auswahl von Ort und Sprache überließ ich den Interviewten, die Gespräche fanden zum Teil bei mir zu Hause, bei den Interviewten daheim oder in den Räumlichkeiten der ARGE Schottengasse statt. Sieben der neun Gespräche waren auf Deutsch, die anderen beiden auf Englisch. Anschließend an die Gespräche fertigte ich eine anonymisierte Transkription an, diese bildet die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit.

Schon nach den ersten Gesprächen wurde klar, dass mein ursprünglicher Plan, neben der inhaltlichen auch eine sprachliche Auswertung der Interviews vorzunehmen, aufgrund der Länge der Interviews nicht umsetzbar sein würde. Die Einschränkung auf den inhaltlichen Aspekt erleichterte vor allem die Transkription, da diese nunmehr nicht in jedem Detail –in allen „ahs“ und „okays“- wortgetreu sein musste und ich grammatikalische Fehler korrigieren konnte, soweit das für das Verständnis hilfreich war. Hinsichtlich des Deutschunterrichts wäre eine sprachliche Analyse der Gespräche natürlich sehr aufschlussreich gewesen, sie kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

1.5. Überblick über den Inhalt

Der theoretische Teil dieser Arbeit bietet einen Überblick über die Rolle der verschiedenen in Nigeria verbreiteten Sprachen in Schule und Gesellschaft.

Im ersten Kapitel werden die indigenen Sprachen, Englisch und Nigerian Pidgin zueinander in Verhältnis gesetzt und in ihren jeweiligen kommunikativen Funktionen charakterisiert.

Der zweite Abschnitt beleuchtet das Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, eine gemeinsame nationale Identität (inklusive einer Nationalsprache) für alle NigerianerInnen zu schaffen, gegenüber der Haltung der einzelnen Volksgruppen, die sich dadurch in ihrer kulturellen Identität bedroht fühlen.

Schließlich folgt ein Kapitel zum Stellenwert der einzelnen Sprachen im Schulsystem.

Der empirische Teil ist in die Abschnitte „Sprachliche Sozialisation“, „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch und die Aufnahmegesellschaft“ und „Deutschunterricht untergliedert.

Im Kapitel zur „Sprachlichen Sozialisation“ geht es um das Verhältnis von „Muttersprache(n)“ im wörtlichen Sinn, Erstsprache(n), in der Alltagsumgebung gesprochenen Sprache(n) und den in der Schule gebräuchlichen und erlernten Sprache(n). Daraus ergibt sich ein Einblick in eine Gesellschaft, in der mehrere Sprachen, die mit unterschiedlich viel Prestige ausgestattet sind, praktiziert und in verschiedenen Kommunikationszusammenhängen gebraucht werden.

Es folgt der Abschnitt zur Mehrsprachigkeit in Österreich mit einer Selbsteinschätzung der Kompetenz in den einzelnen Sprachen und der Frage, mit wem und in welchen Situationen welche Sprache gewählt wird.

Der dritte Teil, „Deutsch und die Aufnahmegesellschaft“ stellt zuerst die Frage nach den Erfahrungen, die die Interviewten bei der Kommunikation mit Einheimischen machen, auf welche Hindernisse sie dabei stoßen und/oder in welchen Situationen die Kommunikation funktioniert. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Frage, welche Vorstellung von Nigeria und NigerianerInnen meine GesprächspartnerInnen bei den ÖsterreicherInnen vermuten und welche Rolle sie dabei den Medien zuschreiben.

Der letzte Teil schließlich ist dem „Deutschunterricht“ gewidmet. Neben Erinnerungen an besuchte Deutschkurse geht es um in Österreich gebräuchliche Methoden, Sozialformen und Medien (konkret: Spiele und Rollenspiele, Gruppen- und PartnerInnenarbeiten, Medien und Exkursionen und Hausübungen), die Frage nach den Erwartungen an Lehrende, die Rolle von Landes- und Kulturkunde im Unterricht, die Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten, sowie die persönlichen Lernstrategien und zeitlichen Ressourcen.

2. SPRACHLICHE SOZIALISATION UND SPRACHENPOLITIK IN NIGERIA

2.1. Sprachen in Nigeria

2.1.1. Nigerianische Sprachen

Die ungefähr 400 afrikanischen Sprachen, die in Nigeria beheimatet sind, verfügen über unterschiedliche Verbreitungsgrade, abhängig von der Anzahl ihrer SprecherInnen, ihrem sozialen Status, ihren Funktionen im öffentlichen Raum.

„Nigeria is a classical multilingual mosaic in which minority languages, which are very many in number, live cheek by jowl with major languages which, at a micro-level, are only three in number or, at a macro-level, are nine or twelve in number” (Ememanjo 1990: VI).

Zu unserem Zweck macht es Sinn, der Einteilung in “Haupt-“, „regional dominante“ und „Minderheiten-“ Sprachen zu folgen, da die Zugehörigkeit der jeweiligen Erstsprache zu einer dieser Gruppen beträchtliche Unterschiede für ihreN SprecherIn und seine/ihre sprachliche Sozialisation mit sich bringt.

Als Kriterien für die Klassifikation der einzelnen Sprachen nennt Bamgbose (1992; zitiert nach Ndimele 2003: 353) die Anzahl der SprecherInnen, den Status im Erziehungssystem, die Verbreitung als Zweitsprache sowie die Verfügbarkeit schriftlichen Materials.

2.1.1.1. Hauptsprachen

Die drei größten Sprachen des Landes –Hausa, Yoruba und Igbo- laufen unter dem Begriff „major languages“, keine der drei wird jedoch von einer absoluten Mehrheit der Bevölkerung beherrscht. Alle drei zusammen decken als Erstsprachen um die 60 Prozent ab. Insgesamt sprechen circa 80 Prozent der nigerianischen Gesamtpopulation eine der drei Hauptsprachen als Erst- oder

Zweitsprache (vgl. Sofunke 1990: 40-41)². Geographisch dominiert Hausa den Norden, Yoruba den Westen und Igbo den Osten des Landes, wo sie als regionale Linguae Francae dienen (Ejele 2003: 112).

Im Rahmen der staatlichen Sprachenpolitik nehmen diese drei Sprachen eine herausragende Stellung ein, sie sind konstitutionell anerkannt und dienen neben Englisch auch als offizielle Sprachen der Nationalversammlung (Ejele 2003: 112). Außerdem sieht die National Policy on Education (1981; zitiert nach Ejele 2003) die flächendeckende Implementierung dieser Sprachen im Schulsystem vor:

„(T)he National Policy on Education... provides for the three major languages to be taught throughout the secondary school level. ... At the Junior Secondary School (JSS) level, students are expected to learn one major language that is not their MT (mother tongue; C.K.), in addition to the language of their own area” (Ejele 2003: 113).

Die Hauptsprachen gelten als “entwickelt”, verfügen also über eine etablierte Orthographie und Standardvarietät, eine lange Tradition an geschriebener Literatur -damit auch zugängliches schriftsprachliches Material-, sowie eine dynamische Metasprache (Ejele 2003: 114).

Schon seit der Zeit des Kolonialismus dienen sie als offizielle Sprachen des staatlichen Rundfunks (der „National Broadcasting Corporation“ (NPE)), auch für den Alltag nötige Informationen –wie z.B. Warnhinweise in Zügen und Ähnliches- sind meist auf Englisch und in den drei Sprachen gedruckt (vgl. Jibril 1990: 110)

Die „Erfolgsgeschichte“ des Nigerian Pidgin (vgl. Kapitel 2.1.2.) erfolgt in erster Linie zu Ungunsten der drei Hauptsprachen, die im Zuge seiner Verbreitung schrittweise ihre Funktion als Linguae Francae einbüßen.

Über das Internet, zum Beispiel das Online-Lexikon Wikipedia, sind die Hauptsprachen auch international zugänglich.

Über <http://de.wikipedia.org/wiki/Portal:Nigeria> ist Wikipedia auf Hausa, Yoruba, Igbo und Fulfulde zu finden.

² Als Folge der administrativen Neuordnung Nigerias dürfte der Anteil der Personen, die eine der Hauptsprachen als Zweitsprache sprechen, seit dem Jahr 1991 jedoch zurückgehen

„Ẹ kú àbò si ojú-ewé Íntánẹ̀tì ti Wikipéédíà ni èdè Yorùbá!“ (YorubaWikipedia; 20.5.2008)

lautet die Begrüßung auf der Startseite der Yoruba-Version, mit

„I meela bja na Wikipedia ndi Igbo“ (IgboWikipedia; 20.5.2008) begrüßen die Igbo ihre Community.

Noch auf ihre Entstehung wartet dagegen die Seite der Hausa. Sie ist zwar auffindbar, besteht jedoch bisher (20.5.2008) aus nur 27 Artikeln:

„Hausa/ هَوُسَا - Barka da zuwa!

Idan har kai bahaushen ne, kuma kana kwadayin taimakawa domin rubuta littafin bayanai a cikin harshen Hausa, to zaka iya taimakawa a nan. Zaka iya share wannan rubutu ka zana naka, ko karin bayani domin amfanin masu jin harshen Hausa.

This subdomain is reserved for the creation of a Wikipedia in the **Hausa** language, in which there are currently 27 articles. (To see what it could look like, you can look at the English Wikipedia, or if you want to use the Arabic script, compare the Arabic or Farsi Wikipedias.) For more information, go to the main website“ (HausaWikipedia; 20.5.2008).

Die Seite in Yoruba hat fast 6000 Einträge, Igbo immerhin 548.

2.1.1.2. Regional dominante Sprachen

Auf der Ebene der Bundesstaaten kommen noch einige weitere Sprachen dazu, die – in ihrem jeweiligen Gebiet- von einer Bevölkerungsmehrheit als Erst- oder Zweitsprache gesprochen werden, die regionalen *Linguae Francae*. Seit der Bildung neuer Bundesstaaten entlang ethnolinguistischer Grenzen im Jahr 1991 sind einige dieser Sprachen zu regionalen Sprachen der Verwaltung und Justiz aufgestiegen. Dazu gehört z.B. Edo/Bini in Edo-State, ehemals Teil der Mid-Western Region (seit 1976 Bendel-State) mit Yoruba als *Lingua Franca*³.

³ Ich habe Edo als Beispiel gewählt, weil der Anteil der Edo in der österreichischen nigerianischen Community sehr groß ist und auch einige meiner InterviewpartnerInnen dieser Volksgruppe angehören.

Ejele (2003: 114) charakterisiert die regional dominanten Sprachen als „sich entwickelnde“ (developing) mit entstehender Schriftkultur, bei denen eine Standardvarietät gerade dabei ist, sich durchzusetzen, und sich eine Metasprache entwickelt. Sie sind über den unmittelbaren Privatgebrauch hinaus verbreitet, es gibt in diesen Sprachen auch regionale Radio- und Fernsehsendungen (vgl. auch Jibril 1990: 110-111).

Die NPE sieht auch für diese regional dominanten Sprachen eine Implementierung im Schulsystem vor. Sie sollen in der Grundschule als Unterrichtssprache dienen und bis zur Junior Secondary School als Gegenstand unterrichtet werden (Ejele 2003: 118).

Trotz dieser Entwicklung haben diese Regionalsprachen offensichtlich ein Prestige-Problem, beziehungsweise können der Konkurrenz nicht standhalten:

“On the attitude of main language speakers to their own languages, one observes that they have a laissez faire attitude ... and aspire to master English and Pidgin to the detriment of their languages. ... With respect to the major languages, main language group speakers are proud to be able to speak them...” (Ejele 2003: 119).

2.1.1.3. Minderheitensprachen

Die weitaus größte Anzahl der Sprachen gehört in die Gruppe der Minderheitensprachen. Ejele (2003: 120) charakterisiert sie als „underdeveloped“ oder „undeveloped“, das heißt, dass sie über keine standardisierte (oder überhaupt keine) Orthographie, keine Standardvarietät, keine schriftliche Literatur und auch keine Metasprache verfügen (Ejele 2003: 114)

Über die unmittelbare Gemeinschaft -oft nur ein paar hundert SprecherInnen, manchmal sind es aber auch Hunderttausende- hinaus, greifen die Angehörigen der Minderheitssprachen auf andere afrikanische Sprachen, Pidgin oder Englisch zurück (Ejele 2003: 120).

Zwar war auch im Fall der Minderheiten in der ursprünglichen Fassung der NPE die Erstsprache als Unterrichtssprache in der Vorschule (pre-primary) und den ersten drei Jahren der Grundschule, sowie als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe vorgesehen. In der neuesten Fassung (1998) ist davon jedoch keine Rede mehr (Ejele 2003: 120-121).

Die Situation der Minderheitensprachen ist eine schwierige: zwar ist „a people`s language ... a visible index of their identity and culture“ und es gibt damit verbunden ein durchaus angebrachtes „feeling of discrimination because of the preferential treatment given to the major... languages“ (Ndimele 2003: 353), jedoch stehen der gleichberechtigten Stellung dieser Sprachen handfeste Hindernisse entgegen: die fehlende Standardisierung der Sprachen erschwert die Produktion von Unterrichtsmaterialien, ganz abgesehen von der kleinen Anzahl an potentiellen KäuferInnen, die eine kommerziell rentable Produktion derselben verunmöglicht:

„No commercial publisher is attracted to languages with small market/readership because of little profit... None of the languages has texts published privately for commercial purposes. The texts available were published with government subsidies“ (Ndimele 2003: 363).

Dazu kommt das Problem der LehrerInnen und ihrer Ausbildung (vgl. Kapitel 2.3.3.).

Eine weitere nicht zu vernachlässigende Frage ist die nach dem Prestige und der ökonomischen Verwertbarkeit einer Sprache.

Babajide (2001: 2) nennt die folgenden Faktoren als relevant für Akzeptanz und eine positive Einstellung gegenüber einer Sprache: zuerst braucht sie eine hinreichend große Zahl von SprecherInnen, im Idealfall internationale Verbreitung. Dazu kommen ihre Assoziation mit Urbanität und politischer und ökonomischer Macht und nicht zuletzt eine verbindliche Kodifizierung. Es liegt auf der Hand, dass die Minderheitensprachen diese Kriterien nicht erfüllen können.

2.1.1.4. Die afrikanischen Sprachen meiner GesprächspartnerInnen

Gemeinsam decken die TeilnehmerInnen der empirischen Untersuchung alle oben genannten Bereiche ab. Die Hauptsprachen sind mit Igbo als Erstsprache, Yoruba und Hausa als Zweitsprachen vollständig vertreten.

Dazu kommt die mittlere Sprache Edo, die als regionale Verwaltungssprache in Edo-State dient und laut dem „Atlas of Nigerian Languages“ (Blench 1992: 33)

im Jahr 1987 von einer Million Menschen gesprochen wurde. Gordon (2005) nennt ebenfalls eine Million für das Jahr 1999.

Die Vertreter der Minderheiten sind die Sprachen Etsako, Itsekiri und Urhobo. Etsako wird in erster Linie in Edo-State gesprochen. Blench (1992: 36) beziffert die SprecherInnen für das Jahr 1987 mit 150 000, im Jahr 1995 waren es 274 000 (Gordon 2005). Itsekiri ist in Delta State beheimatet und verfügte 1987 über eine Anzahl von 500 000 SprecherInnen (Blench 1992: 51). Gordon (2005) spricht von 510 000 für das Jahr 1991. Eine weitere der vielen Sprachen in Delta-State ist Urhobo mit 340 000 SprecherInnen im Jahr 1973 (Blench 1992: 96) bzw. 546 000 für 1993 (Gordon 2005).

2.1.2. Nigerian Pidgin (NP)

Entgegen der verbreiteten Meinung, Pidgin wäre so etwas wie eine vereinfachte Version des Englischen, handelt es sich hierbei um eine eigene Sprache, auch wenn sie keinen offiziellen Status innehat.

„Scholars now recognize Pidgin and creoles in their own right as languages which have an independent structure. They are not simplified or parasitic systems or corrupted versions... make a distinction between Nigerian Pidgin, Broken English and Standard Nigerian English“ (Ejele 2003: 124).

Daher entspricht der Begriff „Nigerian Pidgin“ nicht, beziehungsweise nicht in all seinen Erscheinungsformen, den Kriterien einer Pidgin-Sprache, wie sie zum Beispiel Klein (1992: 41) definiert, vor allem hinsichtlich der Einschränkung auf ganz bestimmte kommunikative Zwecke. Nigerian Pidgin hat sich in vielen Fällen zu einer Kreolsprache, die alle kommunikativen Bedürfnisse abdeckt, weiterentwickelt. Auch die Annahme, dass Pidgin-Sprachen „eine extreme soziale Distanz, z.B. zwischen Kolonialherren und Eingeborenen (sic!)“ (ebd.) überbrücken, trifft meinen Recherchen zufolge auf Nigerian Pidgin nicht zu, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Auch wenn der Begriff „Nigerian Pidgin“ also nicht genau mit seiner wissenschaftlichen Definition übereinstimmt, betrachte ich ihn -in Ermangelung einer Alternative und als Eigenbezeichnung - als angemessen.

Faraclas (1996: 3) setzt die Entstehung des nigerianischen Pidgin schon vor der Ankunft der britischen Kolonialherren an, erst im Zuge der Kolonisation

fanden immer mehr englische Wörter Aufnahme in den Wortschatz. Er betont auch die Funktion als innernigerianische Verkehrssprache:

„Nigerian Pidgin has been used primarily as a means of communication among Nigerians rather than between Nigerians and traders, missionaries or other foreigners” (Faraclas 1996: 3).

Nigerian Pidgin ist die am weitesten verbreitete Sprache in Nigeria und unterscheidet sich von allen afrikanischen Sprachen dadurch, dass es von Angehörigen aller religiösen, ethnischen und regionalen Gruppen beherrscht und im Unterschied zum Nigerian Standard English (NSE) auch in allen sozioökonomischen Schichten gesprochen wird (Faraclas 1996: 2). In seiner „konservativen Schätzung“ kommt Faraclas (1996: 1) auf eine Zahl von 40 Millionen SprecherInnen und über eine Million Menschen, die Pidgin als Erstsprache erworben haben. „Both these numbers are increasing rapidly“ (Faraclas 1996: 1).

Nigerian Pidgin tritt in drei verschiedenen Versionen auf: als „Akrolekt“ (Faraclas 1996: 2), einer dekreolisierten Form mit signifikanten Einflüssen des Nigerian Standard English, als „basilektale“ (ebd.) Varietät in enger Anlehnung an die eine oder andere indigene Sprache oder als die „mesolektale“ (ebd.) kreolisierte Version derjenigen, die Nigerian Pidgin als Erstsprache sprechen (Faraclas 1996: 2).

Vor allem in den südlichen Bundesstaaten Nigerias – Rivers State und Bayelse State- ist Pidgin die bevorzugte „Language of Wider Communication“:

„Most, if not all the linguistic communities in the states understand the Nigerian Pidgin. Politically, it is seen as a self imposed language that cuts across ethnics, cultural, political and psychological barriers. The use is not restricted to any group of speakers. For the older generation, it serves as a second language while the young ones especially in the cities use it as a first language. ... Nigerian Pidgin is an acceptable language of wider communication, though it is yet to be adopted as an official language in the state” (Ndimele 2003: 356-357).

Obwohl Nigerian Pidgin weder offiziell anerkannt ist, noch über eine einheitliche Orthographie und Standardvarietät verfügt, steigt die Akzeptanz in der nigerianischen Gesellschaft (Ejele 2003: 124), „Pidgin is heard at every level of the educational system. ...Pidgin is used in almost all state radios“ (ebd.). Eine

Liste von Radio- und Fernsehsendungen in Nigerian Pidgin findet sich zum Beispiel bei Egbokhare (2001: 112).

Auch in schriftlichen Dokumenten lässt sich eine Veränderung des Pidgin-Gebrauchs feststellen. War Nigerian Pidgin in literarischen Texten in der Vergangenheit assoziiert mit einer niedrigen sozialen Position und humoristischen Texten, so dient es heute der Vermittlung von Informationen, Nachrichten, Bildungsprogrammen und politischer Propaganda. Die Printmedien drucken Artikel und Cartoons in Nigerian Pidgin, einige Zeitungen veröffentlichen auf Pidgin verfasste Gedichte, Geschichten und Artikel ihrer LeserInnen (Egbokhare 2001: 113).

Einen großen Anteil an der Aufwertung und „Nationalisierung“ des Nigerian Pidgin hat auch die Musik von Fela Kuti, dem großen, international anerkannten Star der nigerianischen Musikszene. „He enjoyed national acceptance and became a „nationalizing“ factor in the development of Nigerian Pidgin“ (Egbokhare 2001: 119). Heute ist ein großer Teil der populären Musik auf Pidgin, sofern sie nicht für den europäischen und/oder amerikanischen Markt adaptiert/produziert ist.

Wie Egbokhare schreibt, ist es nicht mehr möglich, Pidgin-SprecherInnen unhinterfragt der untersten gesellschaftlichen Schichte zuzuordnen, wie es noch Anfang der 70er Jahre der Fall war, als diese als „generally made up of unskilled labourers..., petty traders, store keepers; market women; taxi and lorry drivers, ...“ (Agheyisi 1971: 30; zitiert nach Egbokhare 2001: 114) abgestempelt wurden.

Zwei historischen Ereignissen spricht Egbokhare herausragende Bedeutung für die Erfolgsgeschichte des Nigerian Pidgin zu: dem Nigerianischen Bürgerkrieg („Biafra-Krieg“; 1967-1970) und der politischen Neuordnung Nigerias mit der Entstehung neuer Bundesstaaten und der Verlegung der Hauptstadt nach Abuja (1991).

Im Zuge des Nigerianischen Bürgerkriegs verringerten sich Zahl und politischer Einfluss der Igbo im Niger Delta beträchtlich, dazu kam Feindseligkeit gegenüber den Igbo und ihrer Sprache. Es kam zu einem Rückzug derselben in ihr „Stammland“ im Osten Nigerias. Den Platz des Igbo als Lingua Franca

übernahm Nigerian Pidgin: „Where Igbo lost, Nigerian Pidgin gained“ (Egbokhare 2001: 117). Vielleicht noch einflussreicher war aber die Etablierung von Pidgin als Sprache des Militärs im Zuge dieses Krieges: „The Nigerian civil war contributed to the nationalization of Nigerian Pidgin. ... The rank and file of the army and police was dominated by minorities. They adopted Nigerian Pidgin freely during the war and employed it subsequently as the lingua franca of the Nigerian Security forces“ (Egbokhare 2001: 118-119).

Der raschen Urbanisierung des Landes – in Nigeria gibt es acht Städte mit einer Million oder mehr BewohnerInnen, darunter Lagos mit knapp 10 Millionen EinwohnerInnen, Kano und Ibadan mit jeweils circa 3,8 Millionen Menschen (Nigerianische Städte 2007) – folgte die Verbesserung der Verkehrsverbindungen und Kommunikationswege und schließlich die Schaffung neuer Bundesstaaten im Jahr 1991. Die urbanen Zentren zeichnen sich durch eine hohe ethnische Heterogenität aus, wobei das Verhältnis der einzelnen Gruppen zueinander oft von „mutual suspicion, competition for resources, ethnic and religious conflicts“ gekennzeichnet ist. Trotzdem ist ein gewisses Maß an Kommunikation zwischen den Gruppen nötig, wofür sich das einfach zu erwerbende und „neutrale“ Pidgin anbietet (Egbokhare 2001: 117).

Die administrative Neuordnung Nigerias wirkte sich in zweierlei Hinsicht auf die weitere Verbreitung von Pidgin aus: erstens kam es zu Migrationen in die neue Hauptstadt Abuja, zweitens führte die Schaffung neuer Bundesstaaten entlang ethno-linguistischer Grenzen zur Verringerung der ethnischen Heterogenität, und der Aufwertung der regional dominanten Sprachen. Die Hauptsprachen Hausa, Yoruba und Igbo verloren ihre Funktion als Linguae Francae zugunsten von Nigerian Pidgin (Egbokhare 2001: 117-118).

2.1.3. Nigerian Standard English

Englisch dient in Nigeria als eine der Linguae Francae und ist die offizielle Staatssprache, die Sprache des Handels und des Bildungssystems ab der Mittelstufe. Trotz des Bekenntnisses der NPE zugunsten der drei indigenen Hauptsprachen bleibt Englisch de facto die einzige Sprache in der Politik (Ejele 2003: 125). Englisch ist jedoch keineswegs weit verbreitet, Bamgbose (1983: 5; zitiert nach Elugbe 1990: 10) schätzt die Zahl der SprecherInnen auf gerade

einmal zehn Prozent der Gesamtbevölkerung: „Perhaps ...90 per cent of our people in both urban and rural areas are untouched by (the) alleged communicative role (of English)“. Anderen Schätzungen zufolge beherrschen bis zu 30 Prozent der NigerianerInnen Englisch, auf jeden Fall handelt es sich aber um eine Minderheit.

In seiner Funktion als Sprache der Politik und des Handels ist das Englische in Nigeria die Sprache des „record keeping“, der schriftlichen Aufzeichnungen. Auch offizielle Gespräche, die in einer der indigenen Sprachen geführt wurden, werden auf Englisch protokolliert (Udofot 2003: 135).

Osundare (1982: 104-105; zitiert nach Okoh 1994: 30) betrachtet den Gebrauch der englischen Sprache als Fortsetzung der kolonialen Politik der Unterdrückung und Ausgrenzung weiter Kreise der Bevölkerung:

„English in Nigeria is a weapon of oppression and exclusion. It is a language spoken by about 10 percent of the population, yet most newspaper, ... and nearly all public notices are written in it. ... The English language was used to colonize Nigeria. Now the English-speaking minority is using it to colonize the masses.“

Auch Fafunwa (1987: 467; zitiert nach Okoh 1994: 29) hält Englisch für ein Mittel zur Exklusion der Massen, er erklärt es sogar zur Ursache von Armut, Krankheit und Analphabetismus:

„English and French in former colonies still serve as imperialist languages spoken by the black elites who have replaced the old imperialists and are now lording it over their own people. ... After decades of independence the Third World has not been able to shake of poverty, disease and galloping illiteracy primarily because of the foreign language input.“

Seit dem 19. Jahrhundert (Udofot 2003: 133) koexistiert Englisch mit den vielen afrikanischen Sprachen und hat sich dadurch verändert:

„The English language ... has been pidginized, nativised, acculturated and twisted to express unaccustomed concepts and modes of interaction“ (Bamgbose 1995: 26; zitiert nach Udofot 2003: 133).

Auch Babajide (2001:3) betont die Spezifik des nigerianischen Englisch: “English language has sojourned in Nigeria for more than three centuries now. ... (it) stayed for such a long time that it has become domesticated and acculturated... There is no gainsaying the fact that English has become a Nigerian language”

Noch ausständig sind jedoch verbindliche Maßstäbe, welche der Nigerianismen in den Bereich des Akzeptablen fallen, auch scheitern diese einheimischen Adaptionen oftmals an der Akzeptanz der gebildeten Gesellschaftsschichten und der EnglischlehrerInnen (Udofot 2003: 134). Udofot (2003: 137) prognostiziert für die Mitte des 21. Jahrhunderts die Koexistenz zweier Erscheinungsformen des Englischen in Nigeria:

„...by the middle of the twenty-first century Nigerian English may have two main varieties: the Standard Variety used by everybody including the educated Nigerians for communication outside official circles and many Nonstandard varieties. The Nonstandard variety will likely reflect the language of the community where they flourish. ... They will constitute dialects rather than accents of Nigerian English which in time are likely to creolise. The Standard Variety on the other hand may become more nigerianised”.

Das staatliche Schulsystem sieht Englisch als Unterrichtssprache ab dem vierten Schuljahr vor, in den drei Jahren davor soll es als Gegenstand unterrichtet werden. Bei der Umsetzung dieser Vorgaben gibt es aber beträchtliche Stadt-Land-Unterschiede: so dient in urbanen Gegenden Englisch als Unterrichtssprache ab der ersten Klasse, da im mehrsprachigen Umfeld die gemeinsame Erstsprache der Kinder fehlt. Auf dem Land hingegen bringt der Wechsel in der vierten Schulstufe oft beträchtliche Schwierigkeiten mit sich und kann nur zum Teil realisiert werden (Udofot 2003: 134-135).

Trotz seiner Geschichte als Sprache der ehemaligen Kolonialherren bevorzugen vor allem Angehörige der Minderheitensprachen Englisch vor den einheimischen Hauptsprachen:

„... the multi-ethnic situation in Nigeria and the consequent emotional feeling of ethnic identity and fear of marginalisation of the less populous ethnic groups have favoured the preference of English because of its neutrality...” (Udofot 2003: 135).

Das bestätigt auch die Studie von Igboanusi und Ohia (2001) mit jeweils 250 Befragten in den überwiegend von Minderheiten bewohnten Staaten Kaduna, Benue, Rivers State und Delta State⁴. Fast die Hälfte der Befragten (49,6%) ist der Meinung, dass die Angehörigen der Hauptsprachen schlecht über

⁴ Anzahl der in den jeweiligen Bundesstaaten verbreiteten Sprachen: Kaduna 43, Benue 10, Rivers State 27, Delta State 8 (Egbokhare 2001: 116). Benue und Kaduna befinden sich im Norden Nigerias, Delta State und Rivers State im Süden (vgl. Karte im Anhang)

Minderheiten denken (Igboanusi/Ohia 2001: 130), beinahe ebenso viele (45,6%) fühlen sich von den SprecherInnen der Hauptsprachen diskriminiert (130). 59,8% fühlen sich von den drei größten Gruppen dominiert (130) und über 60% sind der Meinung, dass der Gebrauch der Hauptsprachen sich negativ auf die lokalen Sprachen auswirkt. (130-131). Als ihre Lieblingssprachen nennen die Befragten mit 49,6% Englisch, dicht gefolgt von ihren lokalen Sprachen mit 41,8%. Auf die drei Hauptsprachen entfallen jeweils zwischen 3,5 und 2,4%. (132). Demgegenüber stehen als „am meisten gehasste Sprachen“ Hausa mit 39,4%, Igbo mit 26,7% und Yoruba mit 20,5%. Am wenigsten gehasst wird Englisch mit 2,9%. (132) Als Präferenz für eine zukünftige Lingua Franca sprechen sich 65,7% der Befragten für Englisch aus, 19,3% nennen (unrealistischerweise) ihre lokale Sprache, die drei Hauptsprachen kommen nur auf zwischen 3,6 und 6,1% (134).

Aber auch unter den Igbo und Yoruba genießt das Englische hohe Akzeptanz, wie Babajide (2001) in seiner Studie mit jeweils 40 Hausa, Yorubas, Igbos und Angehörigen von Minderheiten aus der Mittel- und Oberschicht feststellt: 85% der Igbos und 75% der Yorubas geben an, in fast allen Situationen Englisch zu gebrauchen. Bei den Hausa fallen nur 37,5% in diese Kategorie (Babajide 2001: 5). Diese Differenz erklärt Babajide mit dem muslimischen Einfluss im Norden Nigerias und der daraus resultierenden Präferenz für die arabische Sprache:

„...in states like Kano, Katsina, and Sokoto, the attitudes of the majority of the population towards English is generally indifferent, negative or downright hostile,... whereas most Hausa-speaking Muslims... would encourage, nurture and promote the speaking of Arabic... and speak it along with Hausa with fanatical zeal, in homes, schools, mosques, and even government offices and functions, the English language is often openly resented” (Adegbiya 1994: 151; zitiert nach Babajide 2001:6).

Neben seiner “Neutralität” sprechen aber vor allem Argumente der kommerziellen Verwertbarkeit für Englisch: „English is better for their business“ (Udofot 2003: 136). Englischkompetenz garantiert Akzeptanz und Erfolg nicht nur in einem Teil, sondern überall im Land, sodass „even the most ardent nationalist would not deny his children full access to English for the simple reason of its role as a dominant language“ (Essien 2002: 2).

Im Zusammenhang mit der Bildungs-Debatte wird oft auf die Rolle des Englischen als Sprache von Wissenschaft und Technik verwiesen: solange die afrikanischen Sprachen nicht die notwendige Terminologie aufweisen, um angemessen über abstrakte Dinge wie z.B. Mathematik oder Literatur sprechen zu können, bleibt Englisch die einzige Möglichkeit für die mittlere und höhere Schulbildung (Bamgbose 1991: 71-73). Damit soll nicht suggeriert werden, dass die indigenen nigerianischen Sprachen dazu prinzipiell nicht in der Lage wären - das Gegenteil beweist z.B. das Ife Yoruba Project. Für die Entwicklung eines entsprechenden Wortschatzes werden aber noch einige Bemühungen nötig sein.

Bamgbose (1985; zitiert nach Oyetade 2001: 21) bezeichnet die Einstellung der nigerianischen Elite als eine von „linguistischem Imperialismus geplagte“, die die weitere Verwendung der europäischen Sprachen in allen „fortgeschrittenen“ (advanced) Gesellschaftsbereichen nach der Unabhängigkeit als normal hinnimmt. Aus dem Glauben heraus, je früher ihre Kinder mit dem Englischen beginnen desto besser würden diese die Sprache lernen, schicken sie ihre Kinder in private Schulen mit ausschließlich englischer Unterrichtssprache. Manche Eltern gehen sogar so weit, die indigenen Sprachen auch aus dem häuslichen Bereich völlig zu verbannen. Es gibt auch Schulen, in denen der Gebrauch jeder anderen Sprache streng verboten und unter Strafe gestellt ist. Ein weiteres Indiz für die „Minderwertigkeit“ der afrikanischen Sprachen stellt die Benachteiligung dieser im Curriculum sowie die ihrer Lehrenden dar (Oyetade 2001: 21).

Aber nicht nur bei der Elite, auch in den unteren gesellschaftlichen Schichten genießt Englisch eine hohe Anerkennung. „Non-literate are no less positively disposed towards European languages than their literate counterparts“ (Oyetade 2001: 22), ist es doch die unumstößliche Voraussetzung für sozialen Aufstieg.

2.1.4. Fremdsprachen

Der Vollständigkeit halber sollen an dieser Stelle noch zwei weitere Sprachen erwähnt werden, die eine nicht unwichtige Rolle spielen: erstens ist - wie bereits

erwähnt- Arabisch aus religiösen Gründen vor allem im Norden des Landes weit verbreitet.

„...quite a number of African children in countries in which there are large populations of adherents of Islam have their introduction to literacy through the Arabic script. ... This is the situation in certain parts of Northern and Western Nigeria where children go to such schools (Koranschulen; C.K.) in the afternoons after a normal full day in the formal school system” (Bamgbose 1991: 98).

Die zweite Fremdsprache von herausragender Bedeutung ist Französisch, sind doch Nigerias Nachbarländer allesamt frankophon: Niger im Norden, die Republik Benin im Westen, sowie die östlichen Nachbarn Tschad und Kamerun. Auch im Schulsystem spielt Französisch eine Rolle: in öffentlichen Schulen steht es ab der Sekundarstufe auf dem Stundenplan, in privaten Schulen - die auf Unterricht in den indigenen Sprachen meistens völlig verzichten- schon ab der ersten Schulstufe (Babajide 2001: 8). Babajide nennt zwei Faktoren, die die Beliebtheit des Französischen erklären: die Anziehungskraft der frankophonen Länder Europas, aber auch die engen wirtschaftlichen Beziehungen mit den leicht erreichbaren westafrikanischen Ländern Senegal, Benin, Togo und Kamerun.

An einigen nigerianischen Universitäten werden auch Studien in Deutsch und Portugiesisch angeboten, Babajide (2001) betont dabei jedoch, dass nur wenige der StudentInnen tatsächlich an diesen Sprachen interessiert sind, sondern „the students...wait patiently for the a-year-abroad scheme which they see as easy passage to continental Europe. When they go, they abscond and never return home...” (9).⁵

Eine Aufstellung der StudienbewerberInnen an der Universität von Ibadan zwischen 1987 und 1991 weist Deutsch mit 368 Bewerbungen als die nach Englisch (1919) zweitbeliebteste Fremdsprache aus. Es folgen 143 Bewerbungen für Russisch und 103 für Französisch. Yoruba⁶ kommt immerhin noch auf 132 Bewerbungen, weit abgeschlagen liegt Igbo mit 32 (Oyetade 2001: 24).

⁵ wobei sich hier die Frage stellt, ob darin nicht die beste Motivation besteht, eine Sprache zu lernen.

⁶ Ibadan liegt im laut Egbokhare (2001: 116) einsprachigen Bundesstaat Oyo im Westen Nigerias

2.2. Kulturelle Identität(en) und Mehrsprachigkeit in Nigeria

2.2.1. Kulturelle Identität(en)

Zwei große Bereiche dominieren die nigerianische Debatte um die kulturelle(n) Identität(en): Auf der einen Seite steht der Versuch, eine gemeinsame nationale Identität für alle NigerianerInnen zu konstruieren, auf der anderen die Forderung nach dem Erhalt der Identität der einzelnen ethnischen und sprachlichen Gruppen. Der Verdacht, dass diese beiden Anliegen sich nicht einfach miteinander vereinbaren lassen, liegt auf der Hand und soll in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden.

„Since ethnic divisions are often along linguistic lines, it is assumed, that the existence of many languages means the existence of many basically antagonistic ethnic nationalities trying to form a nation” (Elugbe 1990: 11).

Kann also bei einer Zahl von 400 Sprachen von 400 ethnisch unterschiedlichen Gruppen ausgegangen werden? Elugbe führt viele diese Gemeinschaften auf eine gemeinsame Wurzel zurück, sieht sie in Analogie z.B. zur Herausbildung der romanischen Sprachen in Europa: „It is my belief that the ancestral ties between scores (even hundreds) of these indigenous languages can be exploited to show Nigerians that they have a common history in fact“ (Elugbe 1990: 12).

Im Sinne dieser Suche nach einem Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit argumentiert auch Williamson (1980: 81; zitiert nach Elugbe 1990: 15) gegen die Bemühungen um die vielen einzelnen Sprachen: „...to encourage the reading and writing of a multiplicity of small languages will seriously hinder the development of a feeling of national...unity“. Eng verbunden mit dieser Frage ist diejenige nach der Nationalsprache Nigerias, also einer Sprache, die allen BürgerInnen des Landes zugänglich ist, und damit erst die Demokratisierung Nigerias ermöglicht: „Democracy, which is our goal, cannot truly exist where only a elitist few (in the case the speakers of English) can participate“ (Elugbe 1990: 14)

So einleuchtend dieses Argument scheint, bleiben dabei zwei Fragen offen: erstens, welche diese „Nationalsprache“ sein soll, und zweitens, welche

Auswirkungen ihre Implementierung für die Angehörigen der 400 Anderen nach sich ziehen wird.

Zum ersten Punkt kommen drei bis fünf Sprachen in Frage: die drei Hauptsprachen Hausa, Yoruba und Igbo, beziehungsweise Pidgin und Englisch. Bei den indigenen Sprachen ist ein Konkurrenzkonflikt vorprogrammiert, verfügen doch alle drei über einen ähnlichen Anteil (circa 20%) der Gesamtbevölkerung. Für welche der drei soll „man“ sich also entscheiden?

„The truth remains that the Hausa-speaking people will not agree to the use of Igbo or Yoruba as a national language neither will any of Yoruba/Igbo-speaking people succumb to the use of Hausa as a national language. The fear of being politically dominated, economically marginalised and culturally belittled is reasonably being entertained by each of these ethnic groups” (Babajide 2001: 10).

Fällt die Entscheidung auf Englisch (die Aufrechterhaltung des Status Quo) bleibt alles beim Alten. Pidgin ist zwar am weitesten verbreitet, leidet jedoch unter einem Mangel an sozialer Akzeptanz. Realistischerweise ist eine Entscheidung in dieser Frage also nicht absehbar.

Welche Auswirkungen hätte die Implementierung einer solchen Nationalsprache für die Minderheiten (denen in jedem Fall eine große Mehrheit der NigerianerInnen abgehören würde) und ihre kulturelle(n) Identität(en)? Ein Blick auf die aktuelle „Gefühlslage“ erhellte die Situation:

„Many ethnic groups in Africa see themselves as doubly-squeezed and marginalized. ... The „whoness“ and „weness“ must be established in order to be at par or near par with other cultural groups. Language is a priority index in this struggle” (Charles 2003: 370).

Es geht um die relative Stellung einer Sprache/Gruppe gegenüber anderen, der Anerkennung, die einer Gruppe in ökonomischer und politischer Hinsicht zuteil wird (Charles 2003: 367). Eine weitere Verstärkung der bereits sehr ausgeprägten Hierarchie unter den Sprachen bedeutet für die Angehörigen der schwächeren Gruppen eine weitere Marginalisierung bis hin zur völligen Bedeutungslosigkeit. Schon der Begriff „Minderheit“ suggeriert eine gewisse Inferiorität und ist daher nicht besonders beliebt bei den Betroffenen:

„The speakers of minority languages do not react favourably to the tag „minority“ on their languages because of the interrelatedness of language, culture and ethnicity. A people`s language is a visible index of their identity and culture. This relationship between language, culture and identity, in

addition to other social variables such as economic and political status tied up with the concept of linguistic minority, elicits unfavourable sentiments from the speakers. ... There is also a feeling of discrimination because of the preferential treatment given to major languages” (Ndimele 2003: 353).

Die SprecherInnen der “Minderheitensprachen” befinden sich in einem Dilemma. Ihre primäre Sozialisation und die damit verbundene Identitätsbildung sind mit einem Gefühl von sozialer, politischer und ökonomischer Minderwertigkeit verbunden. Ihre Sprache ist schlicht und einfach nicht verwertbar, total unwichtig sozusagen, keineR –abgesehen vielleicht von einigen LinguistInnen– würde sich die Mühe machen, sie als Zweitsprache zu erlernen. Erst die Kompetenz in einer oder mehreren prestigeträchtigeren Sprachen ermöglicht ihnen die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben außerhalb des unmittelbaren persönlichen Umfeldes.

2.2.2. Mehrsprachigkeit

„Language use involves choices made by speakers who have communicative competence in a number of languages, when they have to make the choice of which one to use, depending on the situation. This is typical for a multilingual/multicultural society like Nigeria” (Ejele 2003: 111).

Dirven (1991; zitiert nach Oyetade 2001: 15) unterscheidet zwischen primären und sekundären Domänen des Sprachgebrauchs. Die Erste bezeichnet er als „soft sector“. Sie beinhaltet Familie, Verwandtschaft, Freundschaften, lokale Märkte, das kulturelle Leben und Ähnliches. In den sekundären Bereich gehören die „advanced areas of life“, wie Bildung, Wissenschaft und Technologie, Politik und Verwaltung und Justiz.

In Nigeria deckt sich der Gebrauch des Englischen, beziehungsweise der indigenen Sprachen, weitgehend mit dieser Unterscheidung: sämtliche Erlässe, Gesetze, politischen Entscheidungen, Formulare werden zuerst auf Englisch veröffentlicht (und nur teilweise später in die indigenen Hauptsprachen übersetzt). Auch im Bereich der Wissenschaft gilt Englisch unumstößlich als die einzig mögliche Sprache, verfügen die einheimischen Sprachen doch meist nicht über die dafür benötigte Terminologie. Zur Rolle des Englischen im nigerianischen Bildungssystem vgl. Kapitel 2.3. Der mündliche Gebrauch indigener Sprachen ist auf den untersten Ebenen von Verwaltung, Justiz und

Politik zwar möglich, die schriftliche Fixierung erfolgt aber in allen Fällen auf Englisch. Tatsächliche Bemühungen um die afrikanischen Sprachen gibt es nur im Bereich der Landwirtschaft (Oyetade 2001: 16).

2.3. Das (öffentliche) Schulsystem

Besonders interessant ist im Zusammenhang mit dem Deutscherwerb und/oder Unterricht natürlich die Frage nach dem nigerianischen Schulsystem, genauer die Frage, wie, wo, wann die verschiedenen Sprachen im Schulsystem verankert sind, und welche Funktionen sie dort einnehmen.

Die Schule bildet eine wichtige Instanz der sprachlichen Sozialisation und bestimmt vor allem unseren Zugang zum Lernen an sich, also alles, was im Zusammenhang mit bewusstem Lernen (Strategien, Methoden, Hilfsmittel usw.) steht. Nicht ganz unwichtig für uns als Lehrende ist auch die Frage nach dem gesellschaftlichen Status und der Ausbildung der LehrerInnen.

2.3.1. Sprachen im nigerianischen Schulsystem

In diesem ersten Abschnitt soll geklärt werden, welche Sprachen auf welchen Ebenen des Schulsystems überhaupt vorgesehen sind. Mit Bamgbose (1991: 63) unterscheide ich hier drei grundsätzliche Funktionen von Sprache im schulischen Kontext: erstens als Sprache, in der die Alphabetisierung erfolgt, zweitens Sprache als Unterrichtsgegenstand und drittens als Metasprache für die Kommunikation in anderen Gegenständen als dem eigentlichen Sprachunterricht.

2.3.1.1. Primarstufe (Primary School)

Die „National Policy on Education“, im Folgenden NPE, (1981 Section 3:15 (4); zitiert nach Elugbe 1990: 14) bestimmt die Muttersprache beziehungsweise die Sprache der unmittelbaren Umgebung zur Unterrichtssprache in den ersten drei Jahren der Grundschule.

So klar und einfach das auf den ersten Blick erscheinen mag, scheitert die Umsetzung des muttersprachlichen Unterrichts jedoch in vielen Fällen schon auf der untersten Stufe:

1. Wie wir festgestellt haben, verfügen viele der Sprachen weder über standardisierte Orthographie und Grammatik noch haben sie eine allgemein anerkannte Standardvarietät.
2. Oft stehen keine geeigneten Materialien und Lehrende (vgl. Kapitel 2.3.3.) zur Verfügung.
3. Die Minderheitensprachen sind mit geringem sozialem Prestige ausgestattet und ökonomisch kaum verwertbar. Daher werden sie oft als unwichtig betrachtet und ihre Position im Schulsystem in Frage gestellt.
4. Neben den bisher genannten „Hindernissen“, die mit viel Mühe vielleicht zu bewältigen wären, steht jedoch ein prinzipielles Problem, nämlich das der Zusammensetzung der nigerianischen Gesellschaft als einer multikulturellen. In vielen Schulklassen, vor allem in urbanen Gebieten, gibt es nämlich keine gemeinsame Erstsprache aller Kinder. Realistischer erscheinen daher Alphabetisierung und Unterricht in der „Sprache der unmittelbaren Umgebung“, bei der davon ausgegangen werden kann, dass sie von den Kindern „ausreichend“ beherrscht wird, um den Inhalten des Unterrichts zu folgen.

Eine Sonderstellung nehmen dabei wieder die Städte und Bundesstaaten ein, in denen Nigerian Pidgin als allgemeine Umgangssprache - in vielen Fällen auch als Erstsprache- dient, im Unterricht jedoch verboten ist: „Pidgin is one of the commonest languages used outside the classrooms. Officially it is forbidden in the school system“ (Gani-Ikilama 1990: 220). Dieses Verbot, verbunden mit Alphabetisierung und Unterricht in der Fremdsprache Englisch, führt zu Stille im Klassenzimmer: „... classrooms are found usually to be very quiet. One of the reasons for this „quietness“ may be that children neither fully understand what is taught them in English, nor can they express themselves in it“ (Gani-Ikilama 1990: 220), Gani-Ikilama (1990) spricht weiter von der „absolute impossibility of the effective use of English at this early stage of education“ (220). Dazu kommt, dass das Englische im außerschulischen Leben der Kinder kaum eine Rolle spielt (220-221).

Vor allem in der Primarstufe zieht der mangelhafte Englischunterricht - „they do not only teach English badly but provide a poor model for the pupils to imitate (Bamgbose 1991: 81) - weitreichende Konsequenzen nach sich, da die Kinder spätestens ab der 4. Schulstufe auch die anderen Unterrichtsgegenstände auf Englisch zu bewältigen haben. Schlechte Leistungen und hohe Drop-Out Raten sind nicht selten auf mangelndes Verständnis der Unterrichtssprache zurückzuführen (Bamgbose 1991: 81).

Als weiteres Problem nennt Capo (1990: 2) die Art und Weise, wie Englisch („European languages“) unterrichtet wird - „in many cases as if they were the first languages of the students“. Er macht diesen Umstand verantwortlich für hohe Drop-Out-Raten und ökonomische Probleme im Allgemeinen.

2.3.1.2. Mittelstufe (Junior/Senior Secondary School)

Die Rolle der afrikanischen Sprachen in der Sekundarstufe ist die eines Unterrichtsgegenstandes, verbunden mit Problemen des Curriculums, der Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien, der Position im Stundenplan, der LehrerInnenausbildung und nicht zuletzt des (fehlenden) Prestiges.

Das Curriculum für die Sekundarstufe erinnert mit seiner Betonung auf Verständnis, Wortbildung, Übersetzung und den Gebrauch von Phrasen und Sprichwörtern eher an den Fremdsprachenunterricht und auch die Materialien entsprechen mit ihren „old-fashioned grammar-translation texts based on traditional grammar“ (Bamgbose 1991: 93) nicht gerade den Anforderungen modernen Sprachunterrichts. Ebenfalls nicht ideal erscheint die zeitliche Positionierung des Erstsprachenunterrichts in den Nachmittagsstunden, „when it is quite hot and the pupils are not very alert. The prime teaching periods in the morning usually go to English, Mathematics and other subjects considered to be more important“ (Bamgbose 1991: 92-93).

Eindeutig bevorzugt wird der Englischunterricht aber auch in der dafür zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. In den Yoruba-sprechenden westlichen Bundesstaaten nimmt der Englischunterricht, geteilt in die beiden Bereiche Sprache und Literatur, insgesamt acht wöchentliche Einheiten (zu je 40 Minuten) ein, Yoruba dagegen muss mit drei Einheiten auskommen (Oyetade 2001: 22).

Als das ernsthafteste Hindernis für die afrikanischen Sprachen in der Sekundarstufe betrachtet Bamgbose (1991: 94) das niedrige Prestige derselben.

2.3.1.3. Universitäten und Colleges

Im Unterschied zur Sekundarstufe wird den einheimischen Sprachen in der Tertiärstufe des nigerianischen Bildungssystems wieder ein höherer Stellenwert zugestanden. „African languages teaching is increasingly being taken more serious in higher institutions, particularly in universities and Colleges of Education“ (Bamgbose 1991: 95).

2.3.2. Eltern

In einer Studie mit 160 Eltern in Ibadan und Lagos kommt Iruafemi (1988; zitiert nach Oyetade 2001: 19) zu folgendem Ergebnis: „(The) majority of parents are not favourably disposed towards early education in the mother tongue. A negligible percentage of 6,3 of them supported the use of mother tongue. The use of English alone was supported by 23,7 percent... while the majority of 70 percent of them supported using both of the mother tongue and English simultaneously“.

Interessant sind die Argumente, die die Befragten für, beziehungsweise gegen den muttersprachlichen Unterricht vorbrachten: für den ausschließlichen Gebrauch von Englisch steht an erster Stelle die Behauptung, keine nigerianische Sprache wäre so „vollständig“ wie das Englische, gefolgt vom ökonomischen Argument der Produktionskosten von Unterrichtsmaterialien. Außerdem sind die Eltern der Meinung, dass die Kinder ihre Muttersprache sowieso von ihrer Umgebung lernen und glauben, dass es für die Kinder, die ja auch in anderen Fächern auf Englisch unterrichtet werden, hilfreich sei, so früh und intensiv wie möglich Englisch zu lernen. Für den gleichzeitigen Unterricht auf Englisch und in der Muttersprache bringen die Eltern folgende Gründe vor: die Muttersprache soll eine Basis für das Englische bieten und denjenigen unter den SchülerInnen, die vor dem Schuleintritt noch kein Englisch gelernt haben, durch muttersprachliche Übersetzungen und Erklärungen beim Englischlernen

helfen. Abgesehen von der Wertschätzung der eigenen Kultur zielen also auch diese auf den Englischerwerb ab (Oyetade 2001: 19-20).

Die Studie von Adegbiya (1994; zitiert nach Oyetade 2001: 20) bestätigt die negative Einstellung gegenüber ersprachlichem Unterricht. In einer Befragung von 600 zufällig gewählten Personen in Kwara-State⁷ sprechen sich 76,6% gegen die lokale Sprache (also Yoruba) als Unterrichtssprache und nur 10,8% dafür aus. „(A)n overwhelming percentage believed that major Nigerian languages could not cope with the modern sciences, so there is no point replacing English with any of them“ (Oyetade 2001: 20).

2.3.3. LehrerInnen

Zu dem Problem der Auswahl einer geeigneten Unterrichtssprache kommen strukturelle Hindernisse für den (Sprach)unterricht, vor allem das Problem des LehrerInnenmangels. Riesige Klassen mit bis zu 100 Kindern sind keine Seltenheit in Nigeria:

„The society sends so many children to school without employing adequate number of teachers to teach these children. The school itself humps so many children in a small available space and assigns only one teacher to teach and mark writing to a short-cut measure: the use of multiple choice questions... where very little writing is done“ (Umoh 2003: 313-314).

“One of the weakest points in the teaching of African languages is the area of teacher preparation. In the past, it was believed that any native speaker... could teach the language“ (Bamgbose 1991: 93), “in particular, methodology for first language teaching is often neglected...” (79).

2.3.3.1 . ErstsprachenlehrerInnen

Im Zuge der Aufwertung einheimischer Sprachen auf universitärer Ebene verbesserte sich die Ausbildung der Lehrenden in den letzten Jahrzehnten. Heute unterrichten gut ausgebildete Personen in der Sekundarstufe und an den Colleges of Education, also den Ausbildungsstätten der zukünftigen LehrerInnen, die dieses Wissen als MultiplikatorInnen an ihre SchülerInnen weitergeben. Die universitäre Auseinandersetzung mit den afrikanischen

⁷ Kwara-State liegt in Westen Nigerias (vgl. Karte im Anhang). Neben den dominanten Sprache Yoruba sind dort laut Egbokhare (2001: 116) sechs Minderheitensprachen verbreitet.

Sprachen führte darüber hinaus auch zur Entwicklung einer Metasprache. Leider konkretisiert Bamgbose an dieser Stelle nicht, für welche der nigerianischen Sprachen diese Verbesserungen tatsächlich zutreffen, er verweist auf die Möglichkeit des Studiums der drei Hauptsprachen Hausa, Yoruba und Igbo. Wie die Situation der mittleren und kleinen Sprachen aussieht, bleibt offen (Bamgbose 1991: 99-100).

Dieser optimistischen Sicht widerspricht Ejele (2003) mit seinem Verweis auf die negative Einschätzung afrikanischer Sprachen in der Bevölkerung, er attestiert sogar eine Verschlechterung der Situation seit Anfang der 90er Jahre:

„No student wants to introduce himself as studying a Nigerian language. Students choose to study a Nigerian language only as a last resort if no other offer comes. Parents also feel embarrassed and ashamed to inform people that their children are studying a Nigerian language in the university. ... This attitude is even more pronounced today than years ago” (Ejele 2003: 117).

Als Folge dessen beschreibt er die Moral der StudentInnen als sehr gering und charakterisiert diese als wenig selbstbewusst und ohne Selbstvertrauen (Ejele 2003: 118).

Zu einer ähnlichen Ausfassung kommt Oyetade (2001: 25). Auch er schreibt, die Studierenden der nigerianischen Sprachen entschieden sich vor allem aus Mangel an Alternativen für das Studium einer afrikanischen Sprache, mit dem Hintergedanken, später in einen anderen Kurs zu wechseln. In einigen Fällen sei sogar unter den Studierenden eine tiefgehende Ignoranz bezüglich der Sinnhaftigkeit eines Studiums wie Yoruba oder Igbo zu finden. „This derives from them stigma that is attached to the indigenous languages“ (Oyetade 2001: 25). Gleichzeitig räumt Oyetade aber ein, dass eine hohe emotionale Bindung zu den indigenen Sprachen besteht und die Studierenden diese Sprachen nicht nur als die Sprache ihrer Vorfahren und wichtiges Bindungsglied zu anderen Angehörigen der eigenen Kultur wertschätzen, sondern diese auch als „sweet sounding“, „pleasant“ und „satisfying“ charakterisieren (Oyetade 2001: 25).

2.3.3..2. EnglischlehrerInnen

Traditionellerweise ist die Ausbildung der EnglischlehrerInnen auf Englisch als Erstsprache ausgerichtet, im Mittelpunkt der Ausbildung steht die

englischsprachige Literatur. Wie bereits ausführlich geschildert, entspricht das jedoch keineswegs den tatsächlichen Anforderungen des Unterrichts und führt zur Reproduktion der eigenen Erfahrungen im Englischunterricht:

„When a graduate of English has spent practically all his time on literature, and goes out to teach... what he teaches in and about the English language is simply what he remembers his teachers to have taught at that level. Usually, he slavishly follows the teacher's book and displays hardly any initiative in presentation or explanation" (Bamgbose 1991: 103).

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1. Themenbereiche und Leitfragen

Im Anschluss an die Literaturrecherche zum Thema „Sprachliche Sozialisation und Sprachenpolitik in Nigeria“ werde ich nun die Betroffenen zu Wort kommen lassen, ihnen die Möglichkeit geben, ihre Sicht der Dinge zu schildern. Ich habe für diese Arbeit mit NigerianerInnen in halbstrukturierten Gesprächen über ihre Sprachenbiographie und den Deutscherwerb gesprochen und mich dabei an den folgenden Rahmenthemen orientiert. Die einzelnen Unterfragen wurden „selbstverständlich“ nicht Punkt für Punkt nacheinander abgefragt (das wäre auf Grund der relativ offenen Gesprächsgestaltung auch gar nicht möglich gewesen) und müssen auch nicht in jedem einzelnen Interview vollständig abgehandelt werden. Sie dienen in erster Linie als Leitfaden für mich und Gliederungshilfe für die nachfolgende Auswertung.

Sprachliche Sozialisation

1. Die Stellung der Erstsprache im Herkunftsland und ihre Verankerung im Schulsystem.
2. Erfahrungen mit Sprachunterricht im Herkunftsland.

Mehrsprachigkeit

1. Welche Sprachen werden wie gut beherrscht, wie und wann wurden sie erworben? Welchen (emotionalen) Stellenwert schreiben sie ihnen zu?
2. Welchen Stellenwert haben die bisher erworbenen Sprachen in Österreich?
3. In welchen Situationen gebrauchen die Betroffenen welche Sprache(n)?
4. In welchen Situationen wird Deutsch gebraucht?
5. Welche Fertigkeiten benötigen die Betroffenen, um diese Situationen erfolgreich zu bewältigen?

Deutsch und die Aufnahmegesellschaft

1. Gibt es Kontakte zu „ÖsterreicherInnen“⁸, wie wird mit ihnen kommuniziert?
2. Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Kommunikation mit ÖsterreicherInnen?
3. Was denken –ihrer Meinung nach- ÖsterreicherInnen über NigerianerInnen?

Deutschunterricht

1. Was erwarten die Befragten vom Deutschunterricht?
2. Welche Erfahrungen haben die Betroffenen bisher mit Deutschkursen in Österreich?
3. Welche Methoden halten die Befragten im Deutschunterricht für sinnvoll und erfolgreich?
4. Was halten die Betroffenen von „modernen“ Unterrichtsformen (z.B. Gruppenarbeiten, Rollenspielen, Spielen im Unterricht, Projektorientierung, authentischen Materialien, Globalverständnis, ...)? Was können diese ihrer Meinung nach leisten?
5. Welchen Platz soll die „Landeskunde“ im Deutschunterricht einnehmen?
6. Welche der Fertigkeiten halten die Befragten für wesentlich?
7. Was ist für die Betroffenen ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin?
8. Warum ist Deutsch so „schwierig“ bzw. was ist an Deutsch eigentlich so schwierig?
9. Wie viel Zeit und Energie können/wollen sie in den Deutscherwerb investieren?
10. Was sind die Lernenden bereit, außerhalb der Unterrichtszeit aktiv für den Deutscherwerb zu leisten?
11. Welche Kommunikations- und Lernstrategien setzen die Betroffenen ein?

⁸ „ÖsterreicherInnen“ steht in diesem Fall unter Anführungszeichen, da mit diesem Begriff nicht nur Menschen mit österreichischem Pass gemeint sind, sondern alle, die - auf den ersten Blick- nicht von österreichischen StaatsbürgerInnen zu unterscheiden sind.

3.2. Die Gespräche

Bei der Auswahl der Interviewten habe ich mich bemüht, eine möglichst große Bandbreite an Herkunftsgesellschaften und „Muttersprachen“ abzudecken, auch hinsichtlich der momentanen Lebenssituation in Österreich ist die Zusammensetzung sehr heterogen.

Es ist mir gelungen, zwei Angehörige der nigerianischen Hauptsprache Igbo für ein Gespräch zu gewinnen, vier Personen aus Edo, einer der mittelgroßen Sprachen und drei Menschen aus Minderheitengruppen. In jeder der drei Gruppen konnte ich auch eine Frau finden, die sich zu einem Interview bereit erklärte, das macht, wie ich zugeben muss, einen Frauenanteil von nur einem Drittel aus. Angesichts der mangelnden Präsenz nigerianischer Frauen in der Öffentlichkeit war es aber schon schwierig, wenigstens diese drei aufzutreiben⁹. Hinsichtlich der sozialen Stellung in der österreichischen Gesellschaft reicht die Auswahl von Elfi, einer Asylwerberin mit kaum vorhandenen Deutschkenntnissen und Kontakten zu Einheimischen, bis hin zu Hans, einem Studenten, und Gerti, einer seit über 20 Jahre in Österreich lebenden Altenpflegerin, die - meines Erachtens- auch in manchen ihrer Ansichten dem Klischee einer „Wiener Hausmeisterin“ zum Verwechseln ähnelt.

Die Kontakte kamen auf verschiedene Arten zu Stande. Klaus, Kurt, Ernst, Heinz und Helmut kannte ich aus meiner eigenen Tätigkeit im Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung, Hans und Hermine lernte ich über die Vermittlung von Bekannten kennen. Elfi und Gerti erklärten sich freundlicherweise bereit, mit mir zu sprechen, als ich sie auf der Straße um ein Interview bat.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass die Gespräche in sehr angenehmer Atmosphäre verliefen und nicht nur für mich, sondern auch für mein Gegenüber interessant waren. Dafür sprechen auch die offenen und ausführlichen Schilderungen, Einschätzungen und Erklärungen, die die Interviewten bereit waren, mit mir zu teilen.

⁹ Statistische Angaben über den Frauenanteil an der nigerianischen Community in Wien konnte ich leider keine finden.

3.3. Präsentation der Untersuchungsergebnisse

3.3.1. Sprachliche Sozialisation

Im folgenden, ersten Kapitel des empirischen Teils werde ich die sprachlichen Biographien meiner InterviewpartnerInnen vor der Ankunft in Österreich vorstellen. Zu diesem Zweck habe ich die Sprachen in drei Gruppen - die sich zum Teil überschneiden- unterteilt. Der erste Abschnitt ist den „Muttersprachen“ (im Wortsinn) und den in den Herkunftsfamilien gebräuchlichen Sprachen gewidmet, im zweiten Teil folgen die allgemeinen Umgangssprachen in den Herkunftsgesellschaften. Den Abschluss bilden die „Schulsprachen“, in denen zumindest irgendeine Form von Unterricht erfolgte.

3.3.1.1. Familiensprache(n) – „Muttersprache(n)“

Klaus nennt Igbo und Yoruba als seine „Muttersprachen“, die Familiensprache ist Igbo: „(M)eine Muttersprache ist Igbo und dann habe ich Yoruba als zweite Muttersprache. (...)Ich kann Yoruba, weil meine Mutter hat dort gewohnt, jahrelang gewohnt und ich habe ein bisschen von meiner Mutter gelernt und dann habe ich später, dann bin ich später nach Lagos gefahren, also habe ich dort gewohnt, auch jahrelang, dann habe ich dort gelernt, ich war auch dort in der Schule. (...) Zu Hause mit meiner Mutter, wir haben Igbo gesprochen“. Ich frage ihn, ob er in diesen Sprachen auch liest, er antwortet: „(A)ls Kind nein (...). Später dann schon, Igbo, aber Yoruba, später auch Yoruba, hab ich auch Yoruba gelesen“. Er sagt, dass er aber nicht so gerne auf Yoruba liest, „weil bis jetzt habe ich nicht so tief, weil Yoruba-Sprache ist auch schwer, so wie meine Muttersprache, ist wirklich so schwer. So wie, die Yoruba-Leute sagen, meine Muttersprache ist so schwer, genauso wie wir zu Yoruba-Sprache sagen, aber miteinander unterhalten ist schon normal, aber nicht so tief, dann verstehe ich nicht mehr und es kommt auch vom Dialekt“.

Schreiben fällt ihm auch auf Igbo schwer: „(E)igentlich bin ich so schwach in Igbo schreiben, ich kann schon schreiben, aber nicht so viel wie Englisch (...V)ielleicht bin ich zu faul. (...I)ch schreibe mehr Englisch als Igbo. Aber Sprechen sprech` ich schon mehr Igbo als Englisch oder gemischt. (...I)ch

schreib` ganz wenig in Igbo, ich schreib` schon, aber momentan, ich weiß nicht warum, mit meiner Schwester, wenn ich meiner Schwester einen Brief schreibe, dann muss ich auf Englisch schreiben, ich weiß nicht warum, aber ich muss auf Englisch schreiben, obwohl meine Schwester kann schon auch in Igbo zu mir schreiben, aber ich kann nicht auf Igbo schreiben, sondern ich muss in Englisch schreiben“.

Auch Hermine kommt aus einem Igbo-Dorf: “My first language is Igbo.(... E)verybody speaks Igbo there, from where I come everybody speaks Igbo, from the state to the neighbouring states too. (...) Actually I will tell you that I started speaking from maybe my first year, as a baby, but it still goes on when I went to the Kindergarten, they speak both, Igbo and English, those are the languages they use. So, you kind of learn both of them concurrently. (...) Ja, in the house you speak English, but not often. Not often, but you speak English with your siblings, neighbours”. Meistens hat sie aber Igbo gesprochen. English-Igbo Codeswitching stand in ihrer Familie auf der Tagesordnung: “They just fuse the English words into the Igbo, it was, like me, sometimes when I was a kid, I thought some words that we use were Igbo words, like pocket, I thought pocket was Igbo, because even when I was a kid we used pocket. But when I learned English, I found out it was an English word, so you see, that is why, my mother telling me, get me a cup, so it was, we are telling cup, so cup was an English word, but my mother used it in the house when she speaks Igbo. So it was kind of, not a strange word anymore”.

Kurts „Muttersprache“ ist Edo, seine „Vatersprache“ Yoruba. Er ist in Benin City aufgewachsen, in seiner Familie wurde Edo gesprochen: „Meine Muttersprache ist Edo, in Nigeria heißt das Bini. Mein Vater und meine Mutter sind von verschiedenen Dörfern, mein Vater ist aus Yoruba. (...) Ich spreche Edo sehr gut, weil ich in Benin City, wo man Edo spricht, aufgewachsen bin. Yoruba kann ich nicht so gut, nur ein paar Wörter“. Weil er in der Stadt aufgewachsen ist, ist sein Edo gemischt mit Englisch und Pidgin, seine Mutter spricht die Sprache aber sehr gut: „Ja, das ist, weil sie im Dorf aufgewachsen ist und die Leute vom Dorf können sehr gut Edo, wir in der Stadt nicht, nur gemischt Edo und Pidgin English und English, gemischt alle Wörter. (...) Manchmal, wenn ich rede, mit

meiner Mutter meinen Dialekt rede, sie sagt „Bist du deppat? Was sagt du hier, das ist nicht korrekt.“, weil ich rede Blödsinn. Mein Edo ist gemischt, Edo und Englisch, Edo, Englisch und Pidgin English und sie sagt „Deppat, was ist das?“. Auch Ernst ist in Benin City aufgewachsen, seine Familiensprache war Edo, manchmal haben die Eltern aber auch Englisch gesprochen – um die Kinder an diese fremde Sprache zu gewöhnen: „Meine Muttersprache ist Edo. (...S)eit ich geboren bin, seit ich noch ein Kind war, habe ich diese Sprache gesprochen, das ist meine Muttersprache, meine Eltern sprechen in dieser Sprache und auch meine Schwestern, ich bin mit dieser Sprache aufgewachsen. (...) Ja, mit meiner Familie habe ich immer Edo gesprochen. Aber manchmal sprechen die Eltern Englisch, weil sie sind beide Lehrer, manchmal sprechen sie Englisch mit mir, weil meine Eltern, eigentlich mein Vater (...) wollte immer, dass seine Kinder die ganze Sprache, diese fremde Sprache ...sich gewöhnen? (...D)er Unterricht fängt von zu Hause an, mit den Eltern, mit der Sprache und Englisch, (...) Pidgin English war auch dort. (...) Aber normalerweise, zu Hause, sprechen die meisten Eltern mit dem Kind die eigene Sprache, die Muttersprache, es ist ganz notwendig, die Sprache ist ganz stark in der... Society? (...) In der Gesellschaft. So ist das“.

In Helmut's Familie wurde neben der „Muttersprache“ Edo auch Englisch und Pidgin gesprochen: „Ich bin mit zwei verschiedenen Sprachen aufgewachsen, das ist Englisch und Edo, meine Muttersprache, zu Hause haben wir immer gemischt, manchmal Englisch, manchmal Edo. (...M)eine Eltern sprechen immer Pidgin English mit mir, aber meine Mutter manchmal auch normales Englisch, aber mein Vater spricht fast immer Pidgin English und Edo“.

Sein Interesse für die „Muttersprache“ hält sich in Grenzen: „Also, ich habe keine Lust auf Edo zu lernen als ich Kind war, ich habe wirklich kein Interesse, deswegen ich habe kein Buch, es ist nur im Unterricht lerne ich und wenn ich zu Hause bin, ich habe keine Lust mehr zu lesen auf Edo oder, es war nicht meins, ich habe nicht, ich mag das zum Reden, aber zum Lernen in der Schule, es war nicht so interessant“.

Elfi sprach mit ihrer Familie Edo: "Yes, in my family, everybody speak our language". Gelesen hat sie in ihrer "Muttersprache" nie: "(W)hen I am speaking the Edo, I know how to speak it, so I don't need to learn it".

Hans` „Muttersprache“ ist Urhobo, da er aber in Lagos aufgewachsen ist, wurde diese Sprache hauptsächlich innerhalb der Familie gesprochen: „(M)eine Muttersprache, das ist Urhobo, das ist meine erste Sprache. (...) Ja, wir haben das gesprochen, aber nicht in der Schule gelernt. (...) So, ich komme aus Delta-State, aber ich bin in Lagos geboren. Es ist so, ich kann sagen, mein ganzes Leben habe ich vielleicht nicht einmal zwei Monate insgesamt in Delta verbracht, insgesamt in meinem ganzen Leben. So, das heißt, ich habe in Lagos gewohnt, ich wurde in Lagos geboren, aber mein Vater, meine Eltern sprechen mit uns diese Sprache. (...) Aber nur mein Vater, Mutter, nur die Eltern sprechen Urhobo, aber wir, die Kinder, (...) heutige Generation, also damals, das interessiert uns nicht. Aber die Eltern sprechen unter sich schon, zum Beispiel meine Mutter bis jetzt spricht Urhobo“.

Hans` eigentliche Erstsprachen sind aber Yoruba und Pidgin, weil er die ersten fünf Jahre seines Lebens bei seiner Tante in „Yoruba-Land“ gelebt hat: „(D)ie ersten fünf Jahre meines Lebens habe ich in Ijebo-Ode, Ogun-State, verbracht, fünf Jahre meines Lebens, so ich komme nur immer wenn ich Ferien habe, dann komme ich zu meinen Eltern nach Lagos. So das heißt, in Ijebo-Ode wurde Yoruba gesprochen und ich habe auch in der Schule alles Yoruba gelernt, also, meine Tante spricht mit uns Yoruba oder meine Muttersprache, wenn ich zurück nach Lagos, es ist klar, dass ich nicht so gut Urhobo sprechen kann, weil es wird nicht in der Schule gelernt, wir sind eine Minderheit in Nigeria, es wird nicht in der Schule gelernt, also mein Vater hat keine Wahl außer mit Pidgin English oder Englisch mit mir zu reden. (...) Also, das kommt automatisch, so wie wenn die Mutter Kleinkinder aufzieht, kommt automatisch diese deutsche Sprache und das Kind lernt dann richtiges Deutsch in der Schule. Aber normales Deutsch lernt das Kind von der Mutter, also so ist das Pidgin English, so habe ich Pidgin English gelernt, von meinen Eltern und von meiner Umgebung“. Er erzählt mir von gescheiterten Versuchen seinen Vaters, Urhobo als Familiensprache zu etablieren: „(M)ein Vater hat bemerkt, dass langsam verlieren wir diese Sprache, dann fangen wir an und sagt, „Schaut, ab

heute wird nur Urhobo hier zu Hause gesprochen“, (...) dann er hat versucht uns zu belohnen mit Zuckerl oder Geld und er selber konnte das nicht behalten, weil wenn er kommt, er vergisst und spricht wieder in Englisch und dann wir sagen, „Papa, du sprichst selber mit uns Englisch“, er konnte das auch nicht“.

Heinz` „Muttersprache“ ist Itsekiri: „(M)eine Muttersprache in Nigeria ist eine nigerianische Sprache, Itsekiri heißt diese Sprache. (...) Itsekiri sind die, wie sagt man das, minority, (...) Minderheit“. Itsekiri hat er aber erst später gelernt, „weil ich bin nicht mit meiner Mutter aufgewachsen, ich war bei meiner Stiefmutter und dann mit zehn, zwölf Jahren bin ich zu meiner Mutter gekommen und da hab ich dann Itsekiri gelernt. Ich rede normalerweise Pidgin English“.

Er sagt, dass er Itsekiri auch schreiben kann, er musste das gar nicht extra lernen: „(I)ch kann es schon schreiben, weil ich kann schon normalerweise auf Englisch schreiben, bevor ich zu meiner Mutter gegangen bin und dann, die Buchstaben von Itsekiri sind ganz normal, so wie Englisch und dann kannst du einfach schreiben auch“.

Gerti bezeichnet ihre Muttersprache Afenmai¹⁰ als einen Dialekt von Edo: „Meine erste Sprache ist meine Muttersprache Afenmai. (...) 3000 oder 2000 Leute kennen diese Sprache, das ist Edo-Sprache, aber dies ist bestimmt, bei uns, wenn jemand sagt, Tiroler und Kärntner, obwohl Deutsch ist, aber ein bisschen andere Ausdrücke. (...U)nsere Mutter redet bei uns diese Sprache, eigentlich in der Schule wir haben nur Englisch gehabt, aber Zusatzsprache ist meine Muttersprache. Wir sind nicht in der Muttersprache unterrichtet worden, nein“.

3.3.1.2. Allgemeine Umgangssprachen

Die allgemeine Umgangssprache bei Klaus war, solange er in seinem Dorf in Ostnigeria lebte, Igbo. Schon ein paar Kilometer weiter war es aber schon nicht mehr ohne Weiteres möglich, sich in Igbo zu unterhalten und Pidgin übernahm die Funktion der Lingua Franca: „Ja, alle sprechen Igbo und auch, und dann

¹⁰ Afenmai ist eine alternative Bezeichnung für den allgemein gebräuchlichen Namen Etsako

sagen wir fünf Kilometer oder zehn Kilometer zu anderer Stadt, dort spricht man meistens Pidgin English, Englisch und auch verschiedene Sprachen, weil auch viele Leute wohnen dort“. Pidgin English ist auch in „Igbo-Land“ weit verbreitet: „Ja, Pidgin English kann ich auch, sowieso kann das fast jeder, Pidgin English, auch wenn man kann gar kein Englisch, also normales Englisch, dann kann schon Pidgin English, weil es versteht fast jeder (...) Nicht nur in Lagos, sondern in ganz Nigeria spricht man Pidgin English. Außer wenn man in die Schule geht. Wenn nicht, sonst ist nur Pidgin“.

Auch für ihn selbst spielte Pidgin eine wichtige Rolle, mit seinen Freunden hat er es gesprochen, weil es „Spaß macht“: „Ja natürlich, weil wir machen Spaß mit Pidgin English, (...) es ist Englisch ja, manche Leute sprechen etwas falsch, dann kommt schon auf Pidgin, ja, ich glaub es ist, ich weiß nicht, wie kommt Pidgin English, aber wenn man Pidgin English mit mir spricht, dann verstehe ich schon, was die, egal wie ausgesprochen, egal wie, ich weiß schon, was er meint, es ist, würde ich sagen, eigentlich umgekehrt wie Englisch, oder ich weiß nicht, so, meine Mutter kann kein, also normales Englisch, aber Pidgin English kann sie schon, weil damals viele Leute waren überhaupt nicht in der Schule. (...) Aber momentan ist schon (...) viele Leute sprechen auch weiter Pidgin English, weil es macht lustig“.

Klaus glaubt, dass es Menschen aus der Stadt leichter fällt, Englisch zu lernen, in seinem Dorf war Englisch nicht unbedingt nötig, sogar Nachrichten gab es auf Igbo: „Englisch war für mich auch schwer, weil es ist auch eine ganz andere Sprache, so, Fremdsprache, es ist nicht eine afrikanische Sprache sondern aus England und ich habe Englisch gelernt, aber wenn ich in der Stadt geboren, dann geht es wahrscheinlich leichter als in einem Dorf, weil in der Stadt, also die Nachrichten sind auf Englisch und es gibt auch Muttersprache-Nachrichten, aber die Zentral-Nachrichten sind Englisch, es kommt darauf an, woher man kommt. Und in meinem Ort meistens Nachrichten sind auch in Englisch, aber auch in Igbo. Also, wenn man gar kein Englisch versteht, dann muss man die Nachrichten auf Igbo schalten“.

Als Jugendlicher ist Klaus dann mit seiner Familie nach Lagos –also in eine Yoruba Stadt- übersiedelt, dort hat er auch als „Geschäftsmann“ gearbeitet. Für diese Tätigkeit waren Französisch-Kenntnisse nötig: „(D)u musst auch woanders leben, zum Beispiel, damals war ich schon ein Geschäftsmann, dann

muss ich auch in andere Stadt fahren und kaufen, was ich in meinem Geschäft brauche. Und dann muss ich das kaufen und zu meinem Geschäft bringen. Dann die Leute kommen von woanders und kaufen bei mir wieder, ja es geht einfach so. (...) Das (Geschäft) war international, so wie, meistens sind die Leute auch von Cote d'Ivoire, von Guinea, von Mali, von Burkina Faso, ich habe viele Kunden von dort, sie sind nach Nigeria gekommen. Also, wir unterhalten uns mit French, also kann ich schon, damals habe ich auch ein bisschen French, weil manche Leute verstehen kein Englisch und auch Yoruba. Also, wir mussten in French reden. (...) Ich habe es von der Arbeit gelernt und in der Schule ist ganz wenig, ganz wenig“.

Klaus erzählt mir von Fernsehsendungen und Filmen in Pidgin und indigenen Sprachen: (...E)s gibt auch eine Sendung und ein TV-Programm, wo man Pidgin English sprechen kann, wo nur Pidgin English gesprochen wird oder auch im Film, im Film muss auch, der ganze Film ist in Pidgin English gesprochen, (...) weil es gibt viele, ah viele, wie sagt man das, viele Actor? Schauspieler und Schauspielerinnen, die überhaupt kein normales Englisch sprechen können und dann muss ich auch in Pidgin English oder so seine eigene Muttersprache. (...) In Igbo gibt's, in Hausa gibt's, in Yoruba gibt's und allen verschiedenen Sprachen gibt es auch schon Filme, in allen Sprachen“.

Im Alter von acht Jahren ist Hermine mit ihrer Familie vom Osten in den Norden Nigerias übersiedelt: „Actually after my few years in school, I travelled with my parents to the northern part of Nigeria, that was where I completed my primary education. And in the northern part you speak Hausa. (...) I was about, I was in my second class, that was about 8 years, when I learned Hausa language. (...) I just learned by mixing up with the kids in the neighbourhood and in school, because we were taught and naturally as a kid you learn faster, you learn languages faster“.

Dort, in urbaner Umgebung, spielte neben Hausa Pidgin eine wichtige Rolle: “(I)n the northern part of Nigeria, Pidgin English is more prominent than in the eastern part. Because we had so many different ethnic groups, from different parts of the country, so Pidgin English was like the common language that we use, and then Hausa. Because when people from different ethnic groups come together, they try to find a language that is easier from all of them to understand,

so we used Pidgin English there (...) So, when you wanted to say something to the other person and he or she understand Hausa and you don't, so the language of communication is English, or Pidgin English".

Hermine lebte also in drei- (mit Pidgin vier-) sprachiger Umgebung. "We had Hausa classes and the teachers used English for teaching and then at home, I have to speak Igbo, which is my father tongue, so I had to speak the three languages. And because I came from the eastern part of Nigeria to the northern part, I had to learn the language fast, you know, to converse with my neighbours and my peer groups and in school too. Otherwise it will be difficult for me to learn".

Die allgemeine Umgangssprache –vor allem unter den jungen Leuten- in Benin City ist laut Kurt Pidgin: „(I)n der Stadt gibt es viele Leute von verschiedenen Dialekten, so die Sprache ist ganz allgemein für alle jungen Leute in der Stadt, ist Pidgin English, alle sprechen so. (...) Das lernt man auf der Straße, mit Freunden auf der Straße oder irgendwo. Zum Beispiel wenn ich einen Freund besuchen gehe oder einen Freund treffe, sprechen die jungen Leute immer Pidgin English“.

Aber auch Englisch spielt eine wichtige Rolle, vor allem in formellen Kommunikationssituationen: „Englisch spricht man in der Schule, Englisch spricht man in der Arbeit, Englisch sprichst du, wenn du in ein Büro gehst und etwas fragen willst oder du etwas brauchst und mit Freunden, es gibt Leute, die können nicht so gut Pidgin English, mit denen spricht man richtiges Englisch“. Kurt erzählt, dass es auch Familien – „ganz wenige“ - gibt, in denen Englisch als einzige Sprache fungiert: „Und dann gibt es einige Familien in Nigeria, da ist das eine Regel, diese Leute wollen nur Englisch und in der Familie sprechen diese Leute nur Englisch, kein Pidgin English, keinen Mutter-Dialekt“.

Sein Studium absolvierte Kurt in einer anderen Stadt: „Ich habe an der technischen Universität in einer anderen Stadt studiert, diese Stadt heißt Auchu und in Auchu spricht man einen anderen Dialekt, der Etsako heißt. Ich war vier Jahre dort und habe diese Sprache gelernt und kann fast 50 Prozent von dieser Sprache“.

Ernst kann Pidgin, seit er ein kleines Kind ist, er hat es parallel zu seiner „Muttersprache“ gelernt: „Ich wohne in der Stadt, (...) die Stadt, wo du wohnst ist auch ein großer Einfluss für die Kinder, zum Beispiel Kinder, die im Dorf aufgewachsen sind, konnten nicht von Anfang an Pidgin English, weil die Umgebung, es ist immer die native Sprache oder die eigene Sprache und so, so ist es. Aber ich bin in der Stadt aufgewachsen und mit so vielen Menschen, so vielen Fremden auch, Pidgin English ist überall. (...) Pidgin English kommt, wie man aufwächst, man wächst auf mit Pidgin English, es ist so parallel, (...) jeder spricht Pidgin English, (...) auch ganz kleine Kinder. Ja, du weiß schon, wie es funktioniert mit Kindern, mit zwei Jahren, die schon angefangen haben zu sprechen, so es ist immer so, was die Kinder hören, sprechen sie nach, so ist das“. Auch in seinem Freundeskreis war Pidgin die allgemeine Umgangssprache: „(D)as Kind kann auch mit seinen Freunden, in der Umgebung die Leute sprechen auch Pidgin English, meistens und so, wenn das Kind aufwächst und dann, ja sicher gibt es diesen Einfluss von der Umgebung, mit den anderen Kindern, mit den anderen Leuten auch“.

Er sagt, dass Pidgin die Sprache ist, in der sich die Menschen –auch er selbst– am besten ausdrücken können: „I mean, Pidgin English is, was once defined by us as one of the languages which the common man, I mean, die Menschen, can best explain, express themselves, with which the people can actually express themselves, you understand? (...S)o, wie ich schon gesagt habe, Pidgin English ist eine gewohnte Sprache, so es ist, ich weiß nicht (...) Für mich selber, ja ich bin auch dazu, dass Pidgin English, ja ich...“

Helmut kommt ebenfalls aus Benin City, in seinem persönlichen Umfeld gebrauchte er eher Pidgin als Edo: „Ja, weil viele Leute können sich besser ausdrücken, wenn du mit Pidgin English sprichst, weil jeder versteht das (...) und es gibt auch Kinder, die nicht so gut Englisch können, es gibt sehr viele, ja, und es ist besser für diese Kinder, Pidgin English zu reden“. Auch er selbst hält seine Pidgin-Kompetenz für besser als die in der „Muttersprache“ oder Englisch. Als Jugendlicher ist Helmut mit seiner Familie nach Lagos übersiedelt, die dortige indigene Sprache Yoruba hat er aber nicht gelernt: „Ich hab nur manchmal, als ich in Lagos war, ich hab nicht gelernt, aber ich hör, wenn die Leute reden Yoruba, ich hör das nur, aber (...ich verstehe es) gar nicht“.

In Elfis Dorf beherrschen alle Edo: "I was born in the village, so in the village, we speak only the language". Nur mit Menschen, die kein Edo können oder nicht sprechen wollen, wechselt die Sprache zu Englisch oder Pidgin: "It`s only when you are with the friends, the friends who don`t understand, because when you are with your friends, maybe there is a friend, they don`t want to speak the Edo, they want to speak to you with English, so you will still also use English to speak with them. So, when you are with a friend, that wants to speak Edo, you can use Edo to speak. (...) With the friends, we speak Pidgin English".

Die Sprachen in Hans` Umfeld waren Englisch, Pidgin und Yoruba: „Ich war in Lagos und wenn man in die Schule geht, haben wir natürlich eine Amtssprache, das heißt Englisch, muss man auch in der Schule lernen, das heißt, wir reden mit anderen Leuten Englisch oder unseren Dialekt sozusagen, dieses Pidgin English, (...) oder Yoruba. (...)Ich kann auch Yoruba sprechen, weil ich in den ersten 5 Jahren Kindergarten und (die) ersten 3 Jahre in der Volksschule hab` ich in Ogun State gemacht, in Ijebu-Ode, dort hab ich wirklich Yoruba gelernt in der Schule, also, dort wurde mit Yoruba unterrichtet, deswegen habe ich diese Basis von Yoruba, das ist besser als meine eigene Muttersprache“.

Er betont die Wichtigkeit von Pidgin in Nigeria: „Pidgin English ist wirklich sehr wichtig in ganz Nigeria, das muss man, weil (...) Englisch sollten wir eigentlich können, aber wenn man kein Englisch, richtiges Englisch sprechen kann, dann ist Pidgin English das Nächste. Nicht die anderen Sprachen, Yoruba, Igbo, also Pidgin English ist sehr wichtig, weil das sollte jeder können, das ist automatisch, wenn du zum Beispiel in Lagos wohnst, hörst du immer Pidgin (...)“. Außerhalb der Schule spielte Englisch für Hans keine Rolle.

Die Stadt, in der Heinz aufgewachsen ist, ist mehrsprachig, die allgemeine Umgangssprache Pidgin: „(D)iese Stadt heißt Sapele, dort gibt es bis zu 5 Sprachen, weil es gibt in Delta-State, zum Beispiel von dieses Öl ist, es gibt Itsekiri, es gibt andere Sprachen, Urhobo, Isoko, es gibt ungefähr 5 Sprachen dort und dieses Sapele, wo meine Eltern wohnen, ist eine Stadt von einer anderen Sprache, aber wir wohnen dort, es ist so gemischt, (...) sie sind alle so gemischt in Delta-State. (...) Bei uns gibt es Pidgin English. In Delta-State ist

Pidgin meistens so die normale Sprache, weil nicht alle können gut Englisch, Pidgin English können schon fast alle. (...) Pidgin English ist, sagt man bei uns, ist so dynamisch, weißt du, es ändert sich jeden Tag. Wenn du etwas sagst heute, dann morgen ist es etwas anderes und wenn du willst das schreiben, dann ist..., es gibt eh im Internet, ich kann mich noch erinnern, eine Frau hat mir gesagt, sie hat im Internet gesucht, Pidgin English, sie will Pidgin English lernen, ich habe gesagt, Pidgin English ist keine Sprache, das ist nur so wie Slang und sie hat gesagt, na, sie will das und sie hat eine Seite im Internet gefunden, doch das ist schon altes Pidgin English, heutzutage ist es anders“.

Er erzählt, dass Pidgin in Delta-State entstanden ist: „Pidgin English ist von dort so, ich kann nicht sagen erfunden, aber es ist in diesem Staat so stark und die anderen Städte, so wie zum Beispiel im Norden oder im Westen von Nigeria, es gibt nur eine Sprache, so im Westen zum Beispiel ist nur Yoruba und sie sprechen alle Yoruba dort. Weißt du, sie lernen Pidgin English von uns“.

Heinz erzählt, dass es „sehr viele“ Leute gibt, die auch zu Hause nur Englisch reden: „(M)anche Leute, wie sagt man, reiche Leute, sie sprechen normales Englisch zu Hause auch, aber, wie soll ich sagen, normale Leute auf der Straße sprechen Pidgin English. Aber wenn sich deine Eltern das leisten können, einen Lehrer nach Hause zu bringen, sie sagen okay, in dieser Wohnung sprechen wir nur normales Englisch, kein Pidgin English. (...) Aber auf dem Markt und so, auf der Straße es ist Pidgin English“.

In Gertis Heimatdorf sprachen alle Leute Afenmai, Pidgin spricht man dort auch, „aber nicht so oft, selten“: „(W)enn die Leute kommen, das ist wie zum Beispiel in Tirol, in Tirol diejenigen, die von Wien kommen, es ist so irgendwie eine Ebene, wenn sie kommen aus anderen Ländern, anderer Stadt, Lagos, Leute von Yoruba oder Igbo kommen, die verstehen meine Muttersprache nicht, kann man das reden, Broken English. (...) Pidgin English ist normalerweise, durch die Kolonialisierung die nigerianische Sprache offiziell ist Englisch. Aber für diese offizielle Sprache der Kolonialherren muss jemand geschult werden, wenn du nicht gut geschult wirst, kannst du dich nicht ordentlich ausdrücken, Pidgin English ist meistens für die Leute, die nicht in die Schule gegangen sind, dadurch hat Nigeria diese Ebene so gemacht, dass jeder die Sprache kennt, es

versteht jeder diese Sprache, sprechen kann, (...) Broken-English können auch ungebildete Menschen“.

3.3.1.3. Schulsprachen

Klaus` Grundschule war größtenteils in seiner Erstsprache Igbo: „In Primary School haben wir, also, damals haben wir meistens, der Lehrer, die Lehrerin kann auch Igbo sprechen, aber natürlich der Unterricht ist auch auf Englisch. (...)Aber im Ort natürlich ich habe nur, würde ich sagen, wir haben nur Igbo gesprochen, (...) auch in der Schule. (...) Gemischt, ja, Igbo, Englisch, aber mehr Igbo. Dann in der Stadt haben wir nur Englisch, der ganze Unterricht ist in Englisch. Also Chemie, Physik, Mathematik, was noch Agriculture oder History, alles in Englisch. Außer Yoruba. Da muss man in Yoruba unterrichten“.

Er sagt, dass der Unterricht auf Englisch für ihn eine Hürde darstellte: „Natürlich ist es schwer für mich, weil Englisch ist nicht meine Muttersprache, es ist so, so wie du jetzt, ja, du bist hier geboren, in Österreich geboren, deine Muttersprache ist Deutsch und Unterricht ist in Deutsch. Also musst du nur andere Sprache extra dazu lernen. Aber für mich ist anders, weil wir sind von Englisch-Kolonie, es ist immer gemischt, wir haben keine einzige Sprache fix, die man in der Schule lernen muss (...) außer Englisch“.

Er sagt, dass in seiner Schule in Lagos auch Pidgin zu hören war: „Ja, in Lagos schon. (...) Manchmal die Lehrerin oder der Lehrer unterrichten auch in Pidgin English, ja, manchmal schon. In der Universität ist etwas anderes, in Universität, die Studenten auch, also miteinander auch Pidgin English, aber sie können schon normal Englisch reden, aber, Pidgin English schon“. Ich frage nach, ob es offiziell verboten war, Pidgin zu sprechen: „Nein, überhaupt nicht, das ist erlaubt, denn es macht jedem Spaß (...)“.

Die ersten zwei Jahre in Hermines Schullaufbahn waren in Igbo und Englisch, “we speak English and Igbo. (...T)hey wanted us to learn English and they wanted us not to forget the mother tongue”. Die Alphabetisierung erfolgte auf Englisch. Sie sagt, dass es für sie nicht schwierig war, Englisch zu lernen, weil in ihrer eigenen Sprache so viele englische Wörter vorkommen: “(W)hen, as a kid, right even at home, they started using words, like, in the eastern part of

Nigeria, most times (...) it was, was a mix, a mixture of English and the language, so it wasn't that difficult, because already from the house we were mixing the languages. That is why it was not so difficult". Die Unterrichtssprache war Englisch, nur im Unterrichtsfach Igbo wurde die Erstsprache gesprochen. Ich frage Hermine, was man in diesem Igbo-Unterricht lerne, sie antwortet: "In the Igbo class, we learned numbers like at that age I learned Igbo numbers". Ich wundere mich, dass sie das im Unterricht lernen musste: "That is what I was telling you, even though we use concurrently the words, some of the words, I had to find out, okay, this was English what I was using and this is the Igbo word for it. And the Igbo we speak was not kind of the, well I say, the real Igbo. (...) So, the textbook we have to comprise of Igbo words that have been proved to be true, pure Igbo words. Like I was telling you, there are some words and I never knew they were English words or not correct Igbo words, but I was thinking I was speaking the right Igbo, in school you learn the real words. Real standard Igbo". In der Schule hatte sie auch ein Igbo-Buch, "Ibidi Igbo, that is beginning of Igbo, that is the name of the book, it teaches how you can start reading the ABCD, the 123 and writing familiar words, writing storys, reading storys. (...T)he class comprises of learning the traditions, learning about the language, because, you have textbooks that you read, they have stories, storylines, they kind of tell you a story. This is to prove your fluency with the Igbo language, to help you read".

Nach dem zweiten Jahr in der Grundschule zog die Familie in den Norden, „where the culture is also different and the language is different“ und Hermine hörte auf, weiter Igbo zu lernen. Heute sagt sie von sich selbst, dass sie Hausa besser beherrscht als Igbo: "I started Igbo, but I was not, because I was only in second class there, so I just started learning the beginning, then I moved to north, I had to drop it and start learning Hausa. So I would say, the Hausa, I am more fluent in Hausa than in the Igbo".

Ich frage auch nach dem Englischunterricht: "In the English lesson, you learn about noun, pronoun and the same it was in the languages. Yes, in the Hausa class, it was also about the language, the culture of the people, I learn about noun, pronoun and all this, just like you learn in English".

Pidgin war in ihrer Schule verboten: "Pidgin English, you speak it with your classmates, but when you are in English class, you are expected to speak the

Standard English. Because the teacher is listening (...) to what you are saying and vetting what you are saying, if it is correct or not or you used Pidgin English. If you did that, then, tomorrow you are going to clean the class. (...) So you have to be conscious of where you are. When you are in class, you change automatically to Standard English. But when you are with your friends or in the market or anywhere, you can speak the Pidgin English. (...T)he teachers wanted you to speak Standard English, not Pidgin English, but Pidgin English is more fun, so everybody will prefer to speak the Pidgin English than the Standard English. But because they wanted us to speak more Standard English, they had to kind of put a rule, if you do that, this is the result and if you don't want to clean the class, then try and speak the good English, the Standard English".

Kurt erzählt, dass Edo –zusammen mit Französisch- in seiner Schule das unwichtigste Fach, Englisch dagegen sehr wichtig war: „Wir brauchen kein Edo, weil Edo ist das niedrigste Subject in der Hauptschule, Edo und French, es ist egal, sagen wir, du hast 30 Prozent, du gehst weiter. Aber mit 30 Prozent in Englisch gehst du nicht, du bleibst noch in dieser Klasse. (...D)er Lehrer, er heißt Edo-Master, wenn er kommt, alle Studenten sagen „Edo-Master is coming“, alle Leute laufen von der Klasse weg, niemand will in den Unterricht gehen. Genauso mit der Französisch-Lehrerin, „French-teacher ist coming“, alle laufen weg“. Kurt ist der Meinung, dass der Edo-Unterricht für ihn nicht wichtig war: „So ich denke, dieser Edo-Unterricht in der Schule war (nicht) nötig, so für mich, aber für andere Leute, die nicht Edo sprechen können, vielleicht war es auch wichtig, es ist eine Möglichkeit, dass sie es ein bisschen lernen können. Mir nicht“.

Er erzählt, dass der Edo-Unterricht schwierig war, weil dort ein ganz anderes Edo gesprochen wurde als er von zu Hause kannte: „(I)ch kann Edo richtig sprechen und wenn ich es in der Schule lerne, im Unterricht, es war ganz anders. (...E)s gibt viele neue Wörter, bis jetzt ich kann mich nicht mehr erinnern, der Lehrer, es war ein Lehrer, sagt, wie heißt ein Fernseher und wie heißt ein Schiff, es gibt für verschiedene Dinge einen richtigen Namen auf Edo. (...) Ich weiß, dass es einen richtigen Namen gibt, aber das interessiert uns nicht, weil zum Beispiel es gibt einen Kühlschrank, auf Englisch heißt Fridge

und wenn ich zum Beispiel mit meiner Mutter Edo spreche, sie fragt mich etwas, „Wo ist diese Suppe?“, ich kann zu meiner Mutter sagen, „Ich habe die Suppe in Afridge gelassen“. Alle englischen Wörter sagt man mit a am Anfang und dann auf Englisch die Wörter. A-Fridge (...). Der Grund für diese Sprache in der Hauptschule ist, alle die in Edo-Staat wohnen, müssen den Hauptdialekt von diesem Staat gut lernen, aber alle wollen nur Hoch-, wie Hochdeutsch“. Kurt hat auch Grammatik und Schreiben auf Edo gelernt: „Wie macht man einen Satz in Edo-Sprache. (...E)s gibt wie heißt das und wie macht man einen Satz, es gibt auch Grammatik in Edo. Aber das Problem ist, das ist ganz schwer, wir brauchen nur das Hoch-Edo zu sprechen. (...) Ja, auch schreiben. Ja, weil es gibt ein Lernbuch, Textbook, du musst auch ein eigenes Notebook haben für Edo, es gibt Lernbook, Textbook und auch ein eigenes Notebook, wenn der Lehrer etwas auf die Tafel schreibt, musst du es auch in dein Buch schreiben. Es gibt Hausaufgaben und im nächsten Unterricht muss er schauen, ob du es richtig gemacht hast“. Eigene Texte hat er jedoch nie geschrieben.

Sein Englisch bezeichnet Kurt als „sehr gut“: „Okay, ich kann schon Englisch sehr gut. Alle Nigerianer haben Englisch ab dem Kindergarten gelernt und bis zur Uni und wenn du arbeitest, im Büro oder irgendwo, spricht man Englisch und in der Schule braucht man in Englisch eine gute Note, sonst gehst du nie zur Uni oder in eine andere Klasse. Also, ich habe Englisch ab dem Kindergarten gelernt. (...) In „English Language“, so heißt das Fach, lernt man die Grammatik, wie macht man einen Satz, was ein Verb ist und was ein Noun ist und was ein Adjektiv ist und es gibt immer, wie macht man einen Satz und wie benutzt man ein Adjektiv, was passiert, wenn es ein Adjektiv gibt, oder ein Noun oder ein Verb in einem Satz oder einem Nebensatz. Alles. (...W)ir haben Englisch-Unterricht, vier Mal pro Woche und jedes Mal bekommen wir ganz viel Hausaufgabe (...), der Lehrer) sagt „Geh heim, schreib etwas, 500 Wörter. (...) Egal was du denkst, es interessiert den Lehrer nicht, was du denkst, er will nur wissen, was ist deine Reaktion in diesem Moment, was kommt in diesem Moment in deinen Kopf, er will das wissen und dann, wie gut du die Grammatik schreibst, wie viele Fehler machst du und deine Rechtschreibung“.

Pidgin war an Kurts Schule offiziell verboten: „Der Englischlehrer, oder Lehrerin, „Bitte, wenn du willst gut Englisch sprechen, spricht miteinander gutes Englisch“ Das ist ein Rat, du sagst „Ja ja ja“ , aber wenn wir rausgehen, alle

reden Pidgin English, weil das ist einfacher, ohne Regel. (...) Vielleicht du brauchst etwas von deinem Lehrer, du willst etwas fragen, man muss denken, welche Wörter muss ich benutzen. „Excuse me sir, I want...“, du sprichst langsam und ganz deutlich, du darfst nicht einen Fehler machen, sonst du bekommst Probleme von deinem Lehrer. (...) In der Schule und im Unterricht ist Pidgin English Verbot, aber vielleicht wenn es gibt eine Pause und alle Schüler gehen spielen in dem Spielplatz und wir reden Pidgin English miteinander, weil in der Schule und im Unterricht, wenn der Lehrer ist da, darf man nicht Pidgin English, sonst du bekommst eine Strafe“.

Außer Englisch und der „Muttersprache“ Edo hatte Kurt auch drei Jahre lang Französisch. Unterricht in den „Hauptsprachen“ gab es keinen.

Ernst erzählt, dass in seiner Schule auch die „Muttersprache“ sehr wichtig war: „Wir haben schon Englisch und unsere Muttersprache war auch ganz wichtig. (...)Jeder Staat hat eine eigene Sprache, okay, und das ist auch ganz wichtig für jedes geborene Kind, das dort aufgewachsen ist. Es lernt diese Sprache in der Schule, Volksschule, und deshalb war die Edo-Sprache auch wichtig in der Volksschule zu lernen“. Er hat in der Grundschule sechs Jahre lang Edo gelernt. Der Unterricht war normalerweise auf Englisch. „Mathematik war auf Englisch, die anderen Fächer waren auf Englisch. Ausgenommen Edo, Yoruba, Hausa und Igbo, diese 4 Fächer haben ihre eigene Sprache (...) Ich hab Yoruba gehabt, ich habe einmal Hausa auch gehabt, aber es war nicht so notwendig, es waren nicht so viele, wir hatten nicht so viele Lehrer oder Lehrerinnen von diesen Sprachen, okay, deswegen habe ich diese Sprachen nicht gut gelernt. Manchmal kommt ein Lehrer von Hausa oder ein Lehrer von Yoruba, meistens, aber Igbo war nicht wirklich dort, aber ich hab einmal Unterricht von Yoruba und Hausa gehabt“.

Ich frage Ernst, was man im Edo-Unterricht lernt: „Der Edo-Unterricht war auch, ja es gibt auch Grammatik in Edo, aber die Grammatik habe ich nicht viel gelernt. (...) Und, ich weiß es nicht warum, aber es war nicht so stark wie Englisch, Englisch war die Hauptsprache in Nigeria, (...) Englisch war so wichtig für uns. (...W)ir haben Texte gelesen, wir haben Edo Literatur. Es gibt auch eine (...) hohe Institution, wo man Edo-Sprache wirklich lernen kann, dort hat meine Mutter studiert, meine Mutter hat Edo-Sprache wirklich studiert und

sie war auch, sie ist noch gut in der Sprache und von ihr habe ich, ja ich habe auch Lust, Edo-Sprache zu lernen und ich habe immer gute Noten bekommen. (...) Ja, ich kann noch Edo schreiben, (...das ist) so schwierig“.

Ich erkundige mich bei Ernst, wie ich mir eine Englischstunde vorstellen kann: „(I)ch kann das vergleichen mit dem Deutschunterricht hier und es ist über Grammatik, es ist über Wörter, Verben und die anderen Sachen, die zur Grammatik gehören und es ist über die Sprache, wie die Sprache funktioniert, wie man Sprache wirklich gut sprechen kann und so. (...W)ir müssen viel schreiben, wir müssen viel lesen, wir müssen viel hören. (...) Es gibt 3 Phasen in Englisch, wir haben das schriftlich, wir haben die, ja es gibt zum Beispiel einen Artikel lesen, Artikel verstanden und dann haben wir die oral, das heißt oral in Englisch (...M)ündliches Englisch, mündliches Englisch war ganz, ja Englisch war wirklich, Englisch war wirklich ein Problem, ja, das war wirklich für uns alle ein Problem, also es war wirklich nicht so leicht und so (...). Ja, aber Gott sei Dank, das ist vorbei“.

Besonders angetan hat es Ernst die Literatur: „Literatur war der schönste Teil von Englisch, (...) das war ganz interessant, mein Interesse war auch in dieser Richtung, weiß du, und das Geheimnis hinter der englischen Literatur hängt von dem Lehrer, der Lehrerin ab. Bei jeder Sprache, bei jedem Fach, es hängt von dem Lehrer oder der Lehrerin ab, das weißt du schon. (...W)enn der Lehrer gut ist oder die Lehrerin gut ist, wenn er hat Lust, wenn er genießt seine Arbeit, dann hast du Lust auf diese Sache und diese Literatur war auch für mich persönlich interessant“

Ich frage Ernst, welche Rolle Pidgin in der Schule spielt: „Nicht wirklich in der Schule, aber in der Schule auch, es geht auch in der Schule, aber nur wenn wir, die Kinder, wenn wir zusammen sitzen ohne die Lehrerin. Okay, wenn niemand dort ist, niemand von den Offiziellen, die Lehrerin oder der headmaster, wie sagt man? (...) Wenn der Direktor nicht dort ist, dann sprechen wir zusammen Pidgin English. Ja, aber wenn der Direktor da ist oder die Lehrerin da ist und dann ist es, siehst du, alles ist plötzlich leise, ob ich das sagen kann, ja, richtiges Englisch, das war für uns wirklich schwierig, das war so, aber ich spreche, wir sprechen Pidgin English, Pidgin English ist genug, für uns war Pidgin English genug. Aber (...) wir haben den Lehrer verstanden, wenn er in richtigem Englisch uns lehrt, aber es ist wirklich schwierig, die Grammatik zu

konstruieren. Aber in der Schule haben wir richtiges Englisch gesprochen, aber das war wirklich schwierig, aber vor dem Lehrer, vor dem Direktor wir haben es versucht, richtiges Englisch zu sprechen, okay, aber wenn wir zusammen waren, dann sprechen wir einfach Pidgin English“. Ich frage ihn, wie er sich dieses Pidgin-Verbot erklärt, er vergleicht es mit den österreichischen Dialekten: „Keine Ahnung, ja, es ist über Ausbildung oder so und mit, es ist einfach so, auch zum Beispiel in Österreich, ihr habt eure Dialekte, es gibt verschiedene Dialekte, aber manche Schulen oder viele Schulen hier, gibt es das Hochdeutsch und der Lehrer oder der Professor lehrt immer in Hochdeutsch. So es war fast gleiche Situation bei uns dort in Nigeria“.

Helmuts Schulbildung war ab dem Kindergarten offiziell auf Englisch, Edo und Pidgin spielten dabei keine Rolle. „Ja Englisch, immer Englisch, kein Edo, (...) ich meine, offiziell nicht. Ja offiziell, aber manchmal, vielleicht, es kann sein, ja manchmal“. In der Grundschule gab es dann eine Stunde wöchentlich Edo-Unterricht.

Ich frage ihn, was er da gelernt hat: „Wie man Edo schreibt und, ja, prinzipiell wie man schreibt. Reden kann fast jeder, weil es die Muttersprache ist. (...E)s gibt auch Edo-Bücher. Mit Texten haben wir gelernt und wie man schreibt“.

Normalerweise fand der Unterricht auf Englisch statt. Er sagt, dass für ihn die englische Sprache kein Problem war. „Das war nicht schwierig, weil, auch mit Bekannten, mit meiner Familie rede ich auch Englisch, fast immer Englisch, nur manchmal auch Edo“. Im Fach „English Language“ hat er vor allem die Grammatik und Schreiben gelernt.

Pidgin war in seiner Schule streng verboten, wer dabei erwischt wurde, dem drohten Schläge: „Also mit den Lehrern haben wir nicht Pidgin English gesprochen, immer normales Englisch mit den Lehrern, aber mit den Mitschülern haben wir manchmal, aber es ist verboten, man darf das nicht in der Klasse sprechen, weil damals haben wir immer Strafe bekommen, wenn wir während dem Unterricht, ja wenn der Lehrer oder die Lehrerin ist, dann darf man nicht Pidgin English sprechen“. Er vergleicht Pidgin mit den deutschen Dialekten: „(E)s ist so, dass der Lehrer oder die Lehrerin will, dass wir besser Englisch können, nicht Pidgin English. Weil Pidgin English ist so wie, (...) ich kann das mit Dialekt vergleichen, ja weil die Kinder, es gibt auch Kinder in

Österreich, die dürfen nicht, ich meine, zu Hause, ich habe auch gesehen in meiner Familie, zu Hause darf man nicht Dialekt sprechen, weil die will, dass die besser Hochdeutsch lernen. Das ist ähnlich“.

In der Secondary School hat Helmut auch noch ein Jahr lang Französisch gelernt: „Ja, und dann in Senior Secondary School hab ich ein Jahr Französisch gemacht, aber ich hab gesagt, nein, ich will nicht mehr, es war nicht interessant für mich. (...) Ein Jahr musste man das machen, nach einem Jahr kannst du auswählen, ob du das wirklich willst“.

Elfis Grundschule war gemischtsprachig: “In the village, we have the Edo language and English language (...) Most of time is English, in the school is where we learn English”. Vor dem Schuleintritt konnte sie noch kein Englisch. “Even my parents don’t speak English, this is why in school I learned how to speak English”, sie sagt, dass das schwierig war, aber als Kind lerne man schnell: “Yes, it is difficult, but, you know when you are a child, when you are a little child, all the things they are teaching you, you take it (...). It is also like here, now I have two children and at home I speak English with them and my language and when they go to school, they are speaking Deutsch to them. So, most of the time, since they are in school now they are used to speak German language. (...) So now when they are in school, they are learning the Deutsch”. Sie hatte auch Edo-Unterricht: “(I)n the school, I don’t need to, I don’t need to learn anything about the language anymore, because it is my language, so what they are teaching me in my language I will understand it. (...W)hat we are saying in Edo, so when you speak Edo, you can be able to write it. When you say anything in Edo, so you have to write it. So, what we learn in the Edo for the school, how to write”.

Auch in ihrer Schule war der Gebrauch von Pidgin verboten und wurde bestraft: “(W)hen you are in primary school, when we are speaking English, we always speak Pidgin English. (...) The teachers, they will tell you when you speak Pidgin English, they will write your name, they will tell you, you have to pay. So, in the school, the teachers try to teach you how to speak correct English, not with Pidgin English. (...M)aybe when you are in a, when you say you are going to school, when you come, they are trying to speak correct English for you, you are speaking Pidgin English, it is not so good for you”.

Die "Secondary School" war dann vollständig auf Englisch, dazu kam Französisch: „(W)e have English language, so we are learning with English. The other subjects, you are also learning with English, except the only study we are doing that is, they are teaching us how to speak French. (...) So, we only learned the French, the other language we don't learn it".

Hans' Grundschule in Ogun-State war zweisprachig auf Englisch und Yoruba, in der Schule in Lagos wurde auf Englisch unterrichtet, Yoruba gab es als Fach. „Vom Kindergarten bis zum dritten Jahr in Volksschule habe ich Yoruba und Englisch und dann bin ich zurück, als meine Eltern glaubten, ja ich soll nicht mehr bei der Tante bleiben, kommt wieder zu uns in die Familie, dann fang ich wieder eine neue Schule an und ja, mit Englisch, diesmal war nur mit Englisch, keine andere Sprache von Nigeria. Aber wir haben die Wahl, also damals hat ein Politiker versucht, dass wir diese drei, jeder Nigerianer soll diese drei Sprachen beherrschen. Oder wenn nicht, dann sollte er wenigstens zwei, so, ich habe auch eine gute Schule besucht damals und ich habe die Möglichkeit Yoruba und ich habe noch Interesse an Hausa damals, ja, aber das habe ich dann nicht gemacht. (...) Mein Vater war ein Militär und die Schule in dieser Kaserne, also, damals hat das Militär regiert und wir haben viele Vorteile, das war eine Militärschule“.

Pidgin war auch in seiner Schule verboten „Pidgin English wir haben unter uns gesprochen, wenn wir spielen, die Kinder spielen, dann sprechen wir Pidgin English. Aber die Lehrer und Lehrerinnen, die sprechen kein Pidgin English mit uns. (...) Bei uns damals, bei mir damals war es sehr streng, ich glaube bis jetzt in unserer Schule ist es sehr streng. (...W)enn du irgendeine Frage hast, dann in korrektem Englisch, richtiges Englisch musst du mit deinen Lehrern reden“. Er erzählt, dass es auch unter den Schülern üblich war, „richtiges“ Englisch zu sprechen: „(W)enn wir in die Schule kommen, mit Freunden sprechen und wenn man ein falsches Englisch spricht, dann wirst du von den anderen Mitschülern ausgelacht, „Ah er kann nicht so gut Englisch“ und so was. Dann wirst du dich bemühen, ein gutes Englisch, irgendwie, auch nicht perfekt, zu sprechen“. Er sagt, dass es ihm keine Schwierigkeiten bereitete, dem Unterricht auf Englisch zu folgen und selbst einfaches Englisch zu sprechen. Englisch ist aber bis heute eine Fremdsprache für ihn geblieben: „Also Englisch bis jetzt ist auch

eine Fremdsprache für mich, vor allem jetzt, dass ich „Transkulturelle Kommunikation“ studiere und ich habe Englisch als meine Muttersprache, das heißt Deutsch als meine erste Fremdsprache und Französisch als zweite Fremdsprache, so es gibt diese Herausforderung, ich sehe das schön langsam, dass Englisch kann ich nicht so perfekt (...)“.

Auch Französisch begann er bereits in Nigeria zu lernen. „In der Schule, zu Hause. (...)ich weiß, irgendwann werde ich von zu Hause weggehen oder so, da habe ich schon gedacht, okay, du wirst schon, wenn du weg bist von zu Hause, du wirst schon eine Fremdsprache brauchen, dann habe ich im Gymnasium Französisch begonnen“.

Heinz` Ausbildung war ab dem Kindergarten auf Englisch, er sagt, dass ihn das überforderte: „(V)on Anfang an, Kindergarten auch auf Englisch, (...) das ist das Problem. Zum Beispiel in Österreich ist Deutsch Schule, Deutsch zu Hause, aber bei uns, Englisch Schule, Pidgin English oder Muttersprache zu Hause, das ist ein bisschen zu viel“. Trotzdem hatte er mit dem Englischen kaum Probleme, nur beim Schreiben: „Naja, von der ersten Klasse haben wir angefangen, gleich angefangen mit Englisch, aber, es ist so, es ist nicht so schwierig, nur beim Schreiben, da machen wir Fehler, weil Pidgin English ist so ähnlich wie Englisch, aber wenn du so Pidgin English zu Hause sprichst, dann bist du in der Schule und Englisch ist so ähnlich, aber wenn du schreibst, dann siehst du Fehler, Grammatikfehler, weil du denkst in Pidgin English, aber du schreibst auf normales Englisch, dann kommen Fehler. Das ist nur das einzige Problem“.

Da die Mehrheitssprache in seiner Stadt Urhobo war, hatte er in der Grundschule auch Urhobo gelernt, „aber nicht so genau“: „(B)ei uns in der Schule, es gibt, so in diesem Sapele, wo ich gewohnt habe, es gibt, die normale Sprache von dieser Stadt ist Urhobo und in der Schule gibt es auch Urhobo-Sprache und Englisch“. Ich frage nach, was er da gelernt hat: „Das ist nur, dass man weiß, wie man das liest, wenn ein Urhobobuch oder so was kommt, dann kann man es einfach lesen und einfach schreiben, sonst nichts, das ist nur so wie ein Orientierungs-, wie soll ich sagen, über die Sprache, dass du, okay, wenn du eine Tafel oder was siehst, die auf Urhobo ist, dann kannst du sie lesen“. Unterricht in den indigenen Hauptsprachen gab es in seiner Schule nicht.

Heinz erzählt, dass es in seiner Schule immer wieder „Probleme“ mit Pidgin gab, „weil in der Klasse reden wir auch Pidgin Englisch miteinander und vielleicht kommt der Lehrer oder Lehrerin, sagt, wenn du so was, wie sagt man, auf Englisch sagt man vernacular, so Pidgin English ist vernacular, das ist nicht normales Englisch, keine Sprache, die so in der Schule erlaubt ist, sondern andere Sprache, dann kriegst du Strafe und so was. (...) Ja es ist so, es gibt verschiedene Wege, manche sagen, du musst so geschlagen werden oder manche sagen, du musst etwas zahlen oder du musst etwas waschen, so vielleicht Klo musst du waschen oder irgendwas musst du machen, (...) weil sonst wird gleich, in der Schule, alle reden Pidgin English, weil es ist einfacher für uns, weißt du“.

Gerti hatte keinen muttersprachlichen Unterricht, ihre Schule war von Anfang an auf Englisch. Ich frage sie, wie das funktioniert, wenn ein Kind in einer Fremdsprache unterrichtet wird: „Naja, das ist der Unterschied, darum habe ich gesagt, muss ich sagen, die afrikanischen Leute, wir sind sehr gescheit, wenn ich vergleiche, die österreichischen Kinder haben alles, Fernsehen und überall ist alles Deutsch, bei uns wir haben nicht gehabt, kein Fernsehen, der Lehrer ist gekommen, hat uns gezeigt ABC, von ABC haben wir gelernt, von dort haben wir die Buchstaben gelernt, wie können sie ihren Namen aufschreiben, Buchstaben und Mathematik, alle möglichen Fächer gelernt. (...) Dann (nach sechs Jahren), wenn du in einer guten Schule bist, du hast ordentliches Englisch gut gelernt. Und wenn du nicht, wenn deine Eltern haben nicht genug Geld, wenn du gehst zu normaler, öffentlicher Schule, da, es ist auch so wie Wien, diese öffentliche Schule ist öffentliche Schule, es gibt weiße Kinder, wollen nicht lernen, nur spielen, alle weißen Kinder haben auch nicht Interesse, alle Fächer zu lernen“.

Zusätzlich zu Englisch hatte Gerti auch Yoruba-Unterricht: „(I)ch bin in die Hauptschule gegangen, ich kenne diese Sprache, ich habe ein bisschen Yoruba Sprache, (...) da lernt man auch die Hoch-, wie man die Worte ordentlich ausdrückt, nicht dass wir sagen, sowieso als ein Kind, du weißt schon, was heißt „Sofa“ in deiner Sprache, aber du musst wissen, wie man das ordentlich ausdrückt und wie man das schreibt. (...) Das ist nur, aber zum Beispiel meine Tochter ist in die bilinguale Schule in Österreich gegangen und

sie hat beide Sprachen, Fächer in beiden Sprachen. Aber bei uns ist das nicht so, sagen wir Mathematik in Yoruba, Mathematik in Englisch, nein. Das ist der Unterschied. Nur die Sprache“.

Auch in Gertis Schule sprachen die Kinder untereinander Pidgin, offiziell war es aber auch bei ihr verboten: „Weil das Haupt-Englisch ist ein bisschen schwerer, Pidgin English ist etwas leichter für jeden zu sprechen. (...) Viele Lehrerinnen haben mit uns kein Pidgin English gesprochen. Aber dadurch, dass das die Hauptsprache ist, haben wir das auch gesprochen. Aber normalerweise war es nicht erlaubt, meiner Generation, Pidgin English zu reden“.

3.3.1.4. Zusammenfassung: Sprachliche Sozialisation¹¹

Eine einsprachige Sozialisation - im Sinne einer Übereinstimmung von „Muttersprache“, Familiensprache, Erstsprache und Umgebungssprache - erwies sich bei meinen Gesprächen als die Ausnahme, dies ist eigentlich nur bei Elfi (Edo) und Gerti (Afenmai/Etsako) der Fall, die beide aus ländlichen Regionen stammen. Hermine und Klaus kommen zwar aus einsprachigen Igbo-Dörfern, sind aber als Kinder (Hermine im Alter von acht Jahren), beziehungsweise Jugendliche (Klaus) mit ihren Familien in andere Teile Nigerias übersiedelt. Hermine gibt außerdem an, dass ihr Igbo von Anfang an gemischt mit Englisch war.

Klaus, Ernst und Helmut sind in Benin City aufgewachsen, alle drei sind zweisprachig in Edo und Pidgin sozialisiert. Aufgrund der ethnischen Heterogenität ihrer Heimatstadt wird die „Muttersprache“ Edo in den Familien - vor allem mit den Eltern- gesprochen, das allgemeine Kommunikationsmedium der jungen Generation ist aber Pidgin. Helmut ist als Jugendlicher nach Lagos gekommen, die dortige indigene Sprache Yoruba hat er aber nicht gelernt.

Heinz hat seine Muttersprache Itsekiri erst im Alter von elf oder zwölf Jahren gelernt, er ist in einer Urhobo-Stadt aufgewachsen. Hans kann Urhobo, die Sprache seiner Eltern, überhaupt nicht „richtig“, er hat als Kind in Ijebo-Ode und

¹¹ vgl. Tabelle 1 und 2

Lagos gelebt, in beiden Städten ist die Mehrheitssprache Yoruba. Die jeweiligen indigenen Sprachen wurden überhaupt nur innerhalb der Familien praktiziert, meistens sprach man aber aufgrund mangelhafter muttersprachlicher Kompetenz auch dort Pidgin.

Allgemein für alle meine GesprächspartnerInnen gilt, dass die Alphabetisierung auf Englisch erfolgte und Englisch spätestens ab der Secondary School als alleinige Unterrichtssprache fungierte.

Unterschiede ergaben sich bei der Frage nach den indigenen Sprachen als Unterrichtssprachen. Im Gebiet der nigerianischen Hauptsprachen (also bei Klaus, Hermine und Hans) scheint sich das Prinzip des zweisprachigen Unterrichts in der Grundschule weitgehend durchgesetzt zu haben, auch Elfi berichtet von Unterricht auf Edo. Bei den anderen fand der Unterricht von Anfang an ausschließlich auf Englisch statt.

Recht unterschiedlich schätzen die Interviewten die Problematik einer Fremdsprache als Unterrichtssprache ein, die Antworten reichen von „überhaupt kein Problem“ bis hin zu „sehr schwierig“. Insgesamt scheint der Fokus hinsichtlich des Englischen auf sprachlicher und grammatikalischer Richtigkeit zuungunsten des Gedankenaustausches zu liegen. Das Verstehen erscheint als relativ gesichert, Probleme gibt es beim Sprechen und Schreiben: Klaus meint, dass es vor allem für ein Kind vom Land - wie ihn- schwierig sei, weil es außerhalb der Schule kaum Berührungspunkte mit dem Englischen gibt. Kurt und Ernst konnten den/die LehrerIn auf Grund der Ähnlichkeit zu Pidgin zwar verstehen, selbst grammatikalisch richtig zu sprechen bereitete ihnen jedoch große Schwierigkeiten, was Stille im Klassenzimmer nach sich zog. Für Heinz ergaben sich aus dieser Ähnlichkeit vor allem Probleme beim Schreiben, da dann die Fehler schwarz auf weiß sichtbar wurden. Hermine und Helmut hatten keine Probleme mit Englisch, sie verweisen auf ihre vorschulischen Sprachkenntnisse, die ihnen geholfen hätten.

In allen Fällen gab es in irgendeiner Form Unterricht in der indigenen Mehrheitssprache, die jedoch bei Heinz, Hans und Gerti (den „Minderheiten“)

und Klaus, Hermine und Helmut (nach der Übersiedelung ihrer Familien) nicht mit den jeweiligen „Mutter“- oder Erstsprachen zusammenfällt. Dieser Unterricht fand in unterschiedlicher Intensität statt, vom reinen „Orientierungswissen“ (Heinz in seiner Zweitsprache Urhobo) bis hin zu Grammatik-, Schreib- und Landeskundeunterricht, zum Beispiel bei Hermine (in der Erstsprache Igbo).

Eine wichtige Aufgabe dieses Unterrichts scheint zu sein, die indigenen Sprachen vom englischen Wortschatz zu „säubern“ und die „richtigen“ Wörter zu lernen. Dazu kommen Grammatikunterricht und der Erwerb der Schriftsprache (vor allem im rezeptiven Bereich). Immer wieder ist die Sprache von „Standard-Igbo“ oder „Hoch-Edo“ in Abgrenzung zu Umgangssprache und Dialekten und dass diese Sprache ganz anders als die in den Familien praktizierte sei.

Die schulische Auseinandersetzung mit den afrikanischen Sprachen wird größtenteils als wenig sinnvoll betrachtet und ist aufgrund des niedrigen Stellenwerts in Gesellschaft und Schule mit wenig Motivation verbunden.

Relativ weit verbreitet scheint der Französisch-Unterricht zu sein, ihm wird aber kaum Sinnhaftigkeit bescheinigt und er ist allgemein wenig erfolgreich.

Die am weitesten verbreitete und wichtigste Sprache im alltäglichen Leben, Nigerian Pidgin, ist systematisch aus dem Schulsystem verbannt. Mit Ausnahme von Klaus war sie in allen Schulen strengstens verboten, ihr Gebrauch wurde mit drastischen Maßnahmen (Geldstrafen, Toiletten oder die Klasse putzen, Schlägen) geahndet.

Trotzdem erscheint Pidgin äußerst positiv besetzt. Abgesehen, dass es die gemeinsame Sprache so gut wie aller NigerianerInnen und einfach zu erlernen ist, macht Pidgin offenbar auch Spaß: „Pidgin English is more fun“ (Hermine).

TABELLE 1: SPRACHEN AUSSERHALB DER SCHULE

	„Muttersprache(n)“	Familiensprache(n)	Erstsprache(n)	Umgebungssprache(n)
Klaus	Igbo, Yoruba	Igbo	Igbo	Igbo, Pidgin, Yoruba
Hermine	Igbo	Igbo (gemischt mit Englisch)	Igbo (gemischt mit Englisch)	Igbo, Hausa, Pidgin, Englisch
Kurt	Edo, Yoruba	Edo (gemischt mit Pidgin und Englisch)	Edo, Pidgin	Pidgin, Edo, Englisch, Etsako
Ernst	Edo	Edo, Pidgin, Englisch	Edo, Pidgin	Pidgin, Edo
Helmut	Edo	Edo, Pidgin, Englisch	Edo, Pidgin	Pidgin, Edo, Yoruba
Elfi	Edo	Edo	Edo	Edo, Pidgin
Heinz	Itsekiri	Pidgin, Itsekiri	Pidgin	Pidgin, Urhobo
Hans	Urhobo	Pidgin, Urhobo	Yoruba, Pidgin	Pidgin, Yoruba
Gerti	Etsako	Etsako	Etsako	Etsako

TABELLE 2: SCHULSPRACHEN

	Alphabetisierung	Unterrichtssprache(n)	Unterrichtsfächer
Klaus	Englisch	Grundschule gemischt Igbo und Englisch; in der Secondary School Englisch, manchmal auch Pidgin	Englisch, Igbo, Yoruba, Französisch
Hermine	Englisch	Zwei Jahre Grundschule gemischt Igbo und Englisch; dann Englisch	Englisch, Igbo, Hausa
Kurt	Englisch	Englisch	Englisch, Edo, Französisch
Ernst	Englisch	Englisch	Englisch, Edo, Hausa, Yoruba
Helmut	Englisch	Englisch	Englisch, Edo, Französisch
Elfi	Englisch	Grundschule Englisch und Edo, dann Englisch	Englisch, Edo, Französisch
Heinz	Englisch	Englisch	Englisch, Urhobo
Hans	Englisch	3 Jahre Grundschule Englisch und Yoruba, dann Englisch	Englisch, Yoruba, Französisch
Gerti	Englisch	Englisch	Englisch, Yoruba

3.3.2. Mehrsprachigkeit

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Themenkomplex „Mehrsprachigkeit“. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Verwendungszusammenhängen der einzelnen Sprachen. Im ersten Abschnitt erfolgen eine zusammenfassende Präsentation der Sprachkenntnisse und eine Selbsteinschätzung zur Kompetenz in den einzelnen Sprachen. Der zweite Teil geht dann konkret auf die auch in Österreich verwendeten Sprachen ein, er ist untergliedert in die Abschnitte „Indigene Sprachen und Nigerian Pidgin“, „Englisch“ und „Deutsch“ und beleuchtet die situativen Kontexte ihres Gebrauchs. Es ist mir ein Anliegen, zu zeigen, dass meine GesprächspartnerInnen alles andere als „sprachlos“ (vgl. Krumm 2002: 33) sind, im Gegenteil, sie verfügen über Kenntnisse in mehreren Sprachen. Im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht spielt diese Mehrsprachigkeit insofern eine Rolle, als erfolgreicher Deutschunterricht „auf den vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden aufbauen, die mitgebrachten Sprachen zulassen und nutzen“ (Krumm 2002: 34) muss. Krumm argumentiert diese Forderung mit der identitätsstiftenden Funktion von Sprache und betont, dass ein Sprachwechsel umso erfolgreich ist, „je weniger er als Bedrohung für die eigene Erstsprache“ angesehen wird (Krumm 2002: 33). Die momentanen Spracherwerbsbedingungen können dieser Forderung in keiner Weise gerecht werden, sind doch die indigenen afrikanischen „Muttersprachen“ in Österreich nicht -oder höchstens dem Namen nach- bekannt. Dazu kommt der oft kaum vorhandene Kontakt zur einheimischen Bevölkerung (vgl. Kapitel 2.3.).

In der abschließenden Bemerkung ihres Artikels „Welche Mehrsprachigkeit fördert Europa? Das Beispiel Österreich“ kommen Susanna Buttaroni und Verena Plutzar (2002: 24-25) zu einem Ergebnis, das auch meine Gespräche bestätigen: Es geht „nicht darum, wie viele Sprachen sie beherrschen, sondern welche und darum, wie mächtig sie des Deutschen sind. (...) In der aktuellen Situation haben diese Personen wenig Rechte, aber wohl die Pflicht, sich die einzige Sprache anzueignen, die im Aufnahmeland wesentlich ist – nämlich die Nationalsprache“.

3.3.2.1. Wer beherrscht welche Sprachen wie gut¹²?

Den ersten Teil dieses Kapitels soll ein Überblick bilden, welche Sprachen meine GesprächspartnerInnen beherrschen und wie gut sie selbst ihre Kompetenz in diesen Sprachen einschätzen. Zu diesem Zweck habe ich sie gebeten, ihre Sprachkenntnisse auf einer Skala von 1-10 einzuordnen. Gerti und Hermine haben sich verbal beurteilt. Da es sich hierbei um Selbsteinschätzungen handelt, sind die „Noten“ nicht unmittelbar miteinander vergleichbar und entsprechen auch nicht zwingend dem tatsächlichen Sprachstand.

Zuerst Klaus und Hermine, die Angehörigen der Hauptsprache Igbo: Hermine schätzt ihre Kompetenz in den Sprachen Igbo, Hausa, Englisch und Pidgin alle als „gut“ ein. Bei Klaus stehen die Sprachen Igbo und Englisch mit 8 an der Spitze, gefolgt von Pidgin mit 6-7 und Yoruba mit 5. Am schwächsten ist er in Französisch, da gibt er sich nur 2-3 Punkte.

Bei der mittelgroßen Erstsprache Edo liegt bei allen Pidgin -mit 10 Punkten bei Helmut und Elfi, dicht gefolgt von 9 bei Kurt und 8-9 bei Ernst- an erster Stelle. Am höchsten schätzt Helmut seine Edo-Kompetenz ein (9-10), 5 beziehungsweise 7 Punkte geben sich Kurt und Ernst, Elfi differenziert ihre Antwort noch weiter in 10 Punkte für Sprechen, aber nur 2 für Schreiben. Für das Englische geben sich die Befragten zwischen 8 (Kurt), 7 (Helmut), 6 (Elfi) und 5-6 (Ernst). Dazu kommen weitere afrikanische Sprachen: bei Kurt Yoruba und Etsako (jeweils 2 Punkte), auch Ernst hat Yoruba gelernt und gibt sich die Note 1-2. Kurt, Ernst und Elfi hatten auch Französisch in der Schule, Ernst und Kurt geben sich jeweils einen Punkt, Elfi sogar null.

Zuletzt zu den „Minderheiten“. Hans und Heinz schätzen Pidgin mit je 10 Punkten als ihre beste Sprache ein, gefolgt von Englisch mit 8 (Heinz) und 7 (Hans). An dritter Stelle folgt Deutsch mit 6 (Hans) beziehungsweise 5-6 (Heinz), erst danach kommen die jeweiligen „Muttersprachen“: Hans schätzt seine Kompetenz in Urhobo (Muttersprache) und Yoruba (Zweitsprache) auf jeweils

¹² vgl. Tabelle 3 in der Zusammenfassung

3-4, Heinz gibt seiner „Muttersprache“ Itsekiri 5 Punkte, der Zweitsprache Urhobo 1-2. Hans kann außerdem noch Französisch (5). Gerti bewertet ihre Kompetenz in Englisch und Deutsch mit „gut“, Pidgin mit „nicht so gut“ und ihre Muttersprache Afenmai als „ausreichend“.

Aus diesem Überblick ergibt sich ein interessantes Bild: Abgesehen von Klaus und Gerti schätzen alle ihre Pidgin Kompetenz am höchsten ein, bei Klaus nehmen Igbo und Englisch diese Position ein, bei Gerti nur Englisch. Englisch und die Erstsprachen liegen bei den großen und mittleren Sprachen relativ nahe beisammen. Anders dagegen bei den Minderheiten: Mit 7 gegenüber 3-4 (Hans), 8 zu 5 (Heinz) und „ausreichend“ zu „gut“ (Gerti) schätzen diese ihr Englisch als wesentlich besser als die jeweilige „Muttersprache“ ein, und auch die Deutschkenntnisse werden mit 6 (Hans), 5-6 (Heinz) und „gut“ (Gerti) besser bewertet als die „Muttersprachen“.

Als gemeinsame Sprachen stehen allen Englisch und Pidgin auf relativ hohem Niveau zur Verfügung.

3.3.2.2. Wer spricht welche Sprachen mit wem in Österreich?

Nach dem allgemeinen Überblick über die Sprachkenntnisse interessiert es mich, welche dieser Sprachen auch in Österreich verwendet werden. Das Kapitel ist unterteilt in die Abschnitte „Afrikanische Sprachen und Nigerian Pidgin“, „Englisch“ und „Deutsch“.

3.3.2.2.1. Afrikanische Sprachen und Nigerian Pidgin¹³

Klaus spricht Igbo mit anderen Igbo, mit allen anderen WestafrikanerInnen Pidgin, „weil die Leute auch, sozusagen, Gambia kann auch Pidgin English, also wir sprechen miteinander Pidgin English, wenn jemand kein Deutsch versteht, also sagen wir die ganzen Afrikaner von Liberia, Sierra Leone, Gambia, oder Ghana, sprechen schon Pidgin English, oder Ghana und Nigeria und Gambia ist fast gleich. Und dann Sierra Leone ist ein bisschen anders,

¹³ Ich verwende den Begriff „Pidgin English“ im Folgenden synonym mit dem „wissenschaftlicheren“ Begriff des „Nigerian Pidgin“, da ihn auch alle meine GesprächspartnerInnen gebrauchen.

Pidgin English von Sierra Leone ist anders, dort sie sprechen so, schneller als wir, so das Broken, Pidgin English ist anders von uns. Aber wir können schon verstehen, was sie sagen, aber sie sprechen viel schneller als wir. Zwischen Ghana und Nigeria verstehen wir schon“.

Hermine spricht meistens Igbo und Englisch, oft auch eine Mischung aus Beiden. Diese Sprachen gebraucht sie auch mit ihrer kleinen Tochter: “English, of course I use English, I also, I have a Baby, I want her to learn Igbo, English, then, I know in school, she will pick German, because right now, I cannot speak good German, so I want her to pick the good, the Standard German from school. So I communicate to her in English and in Igbo ... I use one of the, Igbo or English. Sometimes, they have becoming part of me, so sometimes, maybe I want to say something in Igbo, if I don` t know it, I switch to English”. Außerdem spricht sie mit ihrem Mann, der genau wie sie lange Zeit in Nordnigeria gelebt hat, auch Hausa. Pidgin verwendet sie kaum.

Mit anderen AfrikanerInnen spricht Kurt meistens Pidgin: „(S)eit ich nach Österreich gekommen bin, die Sprachen von Nigeria, die ich noch verwende, sind Edo und Pidgin English, am meisten Pidgin English“, mit Angehörigen seiner ethnischen Gruppe meistens Edo, beziehungsweise ein Mischung aus Edo und Pidgin: „Ich kenne viele Leute von Edo-State und wenn ich diese Leute treffe, wir reden nur Edo. So, ich kann diese Edo-Sprache auch in Wien verwenden. Die Leute von meiner Stadt, wir reden nur Edo, kein Englisch, manchmal gemischt mit Pidgin English“.

Auch Ernst spricht mit anderen AfrikanerInnen Edo und Pidgin, „ich spreche meine eigene Sprache auch, wenn ich mit meinen Leuten treffe, meinen Folks, meinem Volk treffe und wir reden einfach auf Edo“. Er betont, dass es für ihn wichtig ist „(s)eine eigene Sprache nicht wegzuschmeißen“.

Helmut spricht seine Erstsprache Edo „ja, aber selten, nur mit ein paar Freunden. (...M)it afrikanischen Brüdern, Schwestern spreche ich Pidgin English“.

Elfi spricht mit ihrem Mann, ihren Kindern und anderen Edo ihre Erstsprache. „Only when I am at home, with my husband or with my friends who still understand the, who come also, who understand the Edo, is when I will use it with them. So when I am at home, I use Edo. So, with my children I use Edo, most of the time with my children I use English“. Mit Freunden und den Kindern spricht sie auch Pidgin, „I speak it with my children. And with my friend who will still understand me, I also speak it“.

Hans spricht seine Erstsprache Urhobo und auch Yoruba, „wenn ich mit einem Yoruba, jemand aus Yoruba treffe und dieser Brother oder, dann werde ich schon sagen, „Hello, how are you, wie geht`s, ah, ba o ni“ oder so was, werde ich schon, ja, wenn ich will, dass er mich akzeptiert, dann kann ich schon dieses Chamäleon spielen, werde ich Yoruba sprechen ein bisschen, dann er denkt wieder, er wird sich wohl fühlen, wenn er sieht, das ist jemand, der mich interessiert“. Auch Pidgin spielt eine Rolle. „Ich brauche Pidgin English auf alle Fälle, wir werden in Wien, Nigerianer, nicht andere, wir werden uns in Pidgin English unterhalten, sogar die Ghana, die Leute aus Ghana auch, die sprechen Pidgin English, aber die haben etwas andere Art von Pidgin English, aber wir verstehen uns schon“.

Heinz verwendet in Österreich seine „Muttersprache“ Itsekiri und Pidgin, „viele von meinen Freunden in Österreich sind auch Itsekiri, wenn wir zusammen sind, sprechen wir auch Itsekiri oder wenn nicht Itsekiri, dann Pidgin English. (...) Ja, mit meinen afrikanischen Leuten, oder nigerianischen Leuten sprechen wir Pidgin English zusammen, aber es ist so, ich kann jetzt schon ein bisschen Deutsch und manchmal kommt Deutsch auch dazu und dann die Leute sagen, „Warum redest du Deutsch? Wir sind nicht Österreicher.“, ich sage „Entschuldigung“. Es ist so, wie sagt man das, nicht absichtlich“.

Gerti spricht in Österreich weder ihre Muttersprache noch Pidgin, sie reagiert sogar verwundert auf meine Frage: „Nein, mit wem sollte ich Pidgin English sprechen? (...D)ie meisten (AfrikanerInnen), die da sind, das ist das Problem, weil jeder Afrikaner, fast alle, die da sind, das sind gebildete Leute meistens. (...) Und diese gebildeten Leute, vergiss jetzt, dass es gibt hier so viele Prostituierte und Drogenverkäufer, aber normalerweise, früher, das waren die,

die gebildeten Leute waren nach Europa gegangen, um in die Schule zu gehen. Selten hast du wirklich jemand, der Pidgin English redet. Obwohl, wir könnten schon, wenn wir wollen, aber wozu muss ich Pidgin English reden, wenn wir zu dritt sind, sie verstehen nicht, du musst normales Englisch reden, dass sie auch verstehen“.

3.3.2.2.2. Englisch

Englisch spricht Kurt nur selten, „wenn ich mit einer Person rede, die nicht gut Deutsch kann und er kann nicht so gut Deutsch wie ich und er kann Englisch, dann können wir auf Englisch reden. Aber ich spreche mehr Pidgin English und Edo als Englisch“. Als Kurt nach Österreich kam, machte er eine interessante Erfahrung: „Die Wahrheit ist, als ich nach Österreich gekommen bin, 2003, früher, als ich in Nigeria war, habe ich gedacht, die ganze Welt spricht Englisch, es gibt nur Englisch, es gibt mehr Sprachen. Jetzt weiß ich das und als ich hergekommen bin, habe ich gesehen, viele Leute sprechen kein Englisch (...)“.

Ernst sagt, dass er meistens Englisch spricht: „(W)enn ich auch mit Österreichern oder anderen Menschen oder Fremden, Ausländern, ausländischen Menschen, die auch nicht von meiner Heimat gekommen sind, sprechen wir einfach Deutsch, aber meistens spreche ich mit Leuten Englisch, wie wir wollen“.

Helmut spricht Englisch mit anderen AfrikanerInnen, die er nicht gut kennt, der Gebrauch von Pidgin erscheint ihm unhöflich: „(J)a weil ich weiß nicht, ich kann nicht einfach so hingehen und Pidgin English reden, es ist sowieso nicht so höflich, ja, ich meine, von mir, ich habe das so gesehen, ich kann nicht einfach zu jedem, es ist auch so in Nigeria, ich kann nicht so mit einer Person, die ich gar nicht kenne, ich kann nicht einfach anfangen, Pidgin English zu reden. (...) Wenn du zum Beispiel in ein Amt gehst, du kannst nicht Pidgin English reden, das ist nicht gut oder zu Leuten, die du gar nicht kennst, du musst zuerst Englisch reden, normales Englisch“.

Abgesehen von ihren Familienmitgliedern und Freunden spricht Elfi mit allen Englisch.

Hans braucht Englisch vor allem für die Universität.

Heinz sagt, dass er Englisch nur noch selten gebraucht: „Englisch, ich kann sagen, dass ich spreche schon selten Englisch. (...) Ja, weil wenn ich in ein Büro oder so was gehe, dann ich kann schon ein bisschen Deutsch, kann ich mich schon in Deutsch unterhalten und dann brauch ich kein Englisch dort, dann versuche ich, Deutsch zu reden“

Gerti setzt ihre Englischkenntnisse kaum ein: „Nein, viele österreichische Leute verstehen Englisch, aber viele wollen nicht sprechen. “

3.3.2.2.3. Deutsch

Im folgenden Abschnitt wird meiner Ansicht nach der hohe Stellenwert der deutschen Sprache deutlich und damit verbunden die hohe Motivation der NigerianerInnen, sie zu erlernen, andererseits aber auch der Leistungsdruck, unter dem diese stehen.

Klaus' Alltagssprache ist Deutsch, „jederzeit brauche ich Deutsch, jederzeit, in jedem Moment, beim Telefonieren, im Büro, Einkaufen, Straße, Straßenbahn, also jederzeit“. Er sagt, dass er zur Zeit mehr liest als er schreibt: „Standard Zeitung lese ich schon, weil wir haben einen Vertrag, wir bekommen schon jederzeit, jeden Tag zu Hause. (...) Ja, das lese ich schon jeden Tag, seit diesem Jahr, also momentan ich lese mehr als ich schreibe und ich spreche auch mehr als ich schreibe“.

Schriftliche Kompetenz braucht er momentan kaum, weil er die Aufnahmeprüfung auf eine „technische Schule“ nicht bestand: „(D)er Aufnahmetest war Nachteile und Vorteile von Österreich oder der letzte Tagesablauf, was man einen Tag macht und dann muss man 150 Wörter schreiben und dann wird die Grammatik kontrolliert (...) Ja, Schreiben für die Schule, hauptsächlich“.

Hermine spricht Deutsch nur mit ihrem Mann, der ihr beim Erlernen der Sprache hilft: “We speak German, like if he wants to say something to me, he

says it in German for me to, he helps me to understand the language, but sometimes, he finds out that I did not understand, he says `This is what I said`, in English or in Igbo". Manchmal schreibt und liest sie auch auf Deutsch, zu Übungszwecken: „I was writing about my daughter, I was trying to write in German. Sometimes I try to, just to see if I can write something that makes sense, sit down and just writing anything. (... I)t is just now that I buy papers, just looking at it and sometimes I read loud, to see if I can get the right pronunciation, because the English influence affected my German well speaking, because, when I was in the German class, when I say something, she said you have an English accent, so, it affected my, I am trying to get rid of the English accent when I am saying a German word. Because it affects the way I say it". Eine große Hilfe beim Deutschlernen ist für Hermine der Fernseher: "(I)t was the television that helped me, because, maybe some of the series, you are following, like there is one I follow, "Wege zum Glück", I follow the series, so by listening to them and listening to the way they, like the words, my husband when he comes home he says "Why are you looking that?", says "Always you are watching "Wege zum Glück" or maybe another series", I say to him, "Yes, because it is helping me to understand the language better". Hermine erzählt mir von ihren Problemen, wenn sie versucht, Deutsch zu sprechen: "You really wanted to communicate from your heart, but the person, "Was sagen Sie?", what is she saying, you are saying it from your heart, you really want to say, that is, I don't know, I'm trying to find the right words to use, sometimes I just go, "I want this", "I want something" and I am telling you, "This is what I want" and I am making the best afford I can, the person instead of being a little polite and trying to understand, is looking at me as if I'm dumb. Maybe because she had not learned the language, so she is dumb. That is what I feel".

„2003/2004 ich habe versucht, mit vielen Leuten zu reden und alle wollen nur Deutsch Deutsch Deutsch, sie sagen, „Ah, mein Englisch ist nicht so gut, ich will nicht Englisch reden, kannst du Deutsch?“, ich sage „Nein“, sie sagen „Okay passt, wir können nicht reden“. Die Leute wollen nicht mit mir reden, weil ich kann gut Englisch reden und die andere Person kann nicht gut Englisch und so ich muss Deutsch lernen, damit ich mit jemand reden kann. So persönlich,

ich finde, dass ich jetzt Deutsch lerne, ich jetzt Deutsch sprechen kann, es freut mich und ich finde Deutsch –jetzt- gut, weil ich hier wohne, weil das ein deutschsprachiges Land ist“. Im Alltag spricht Kurt meistens Deutsch, er nennt seinen Arbeitsplatz und den Fußballverein als Beispiele: „Ich rede Deutsch mit meinen Mitarbeitern, und ich rede Deutsch auf dem Fußballplatz, weil fast alle Leute dort sind Österreicher und ich rede nur Deutsch, es gibt ein paar Leute, die können Englisch sprechen, trotzdem rede ich nur Deutsch. Ich weiß es nicht, wenn ich irgendwo in Wien gehe, wo es gibt keine Afrikaner, einen Ausländer wie ich, ich rede nur Deutsch“.

Kurt liest und schreibt auch: „In der Arbeit, wenn wir Pause haben, gibt es immer dort Zeitungen und nach dem Essen, wenn es gibt noch ein paar Minuten, ich lese Zeitungen. Und Schreiben, manchmal, ich glaub, ich brauche Schreiben, weil in der Arbeit ich schreibe etwas, manchmal kommt, `Bitte schreib dieses` und so und so. Wenn ich nicht gut lesen kann, ich kann nicht etwas schreiben in der Arbeit und das ist sinnlos, nur die Sprache zu können und kann nicht gut lesen und schreiben ist sinnlos“.

Auch Ernst braucht Deutsch in allen möglichen Alltagssituationen, er erwähnt die hohe Erwartungshaltung der Menschen: „Ja, ich bin jetzt in Österreich, oder, und so, die Leute erwarten, dass ich Deutsch kommuniziere und so, so ist das, in Geschäften, im Kurs, auf der Straße, ja überall“. Nur manchmal, wenn es nicht anders geht, wechselt er ins Englische: „(M)anchmal wenn du eine Sprache sprichst und du hast dieses Gefühl, diese Sprache geht nicht und dann du sagst, „Bitte, kann ich auf meiner Sprache sprechen?“ und dann es geht schon und so ist das. Manchmal, es geht auf Deutsch, manchmal es geht nicht und dann ich rede einfach auf Englisch, wenn es nicht geht“.

Ernst liest und schreibt auch auf Deutsch, „weil ich die Sprache lernen muss, ich habe versucht mit verschiedenen Sachen, verschiedenen Stilen, diese Sprache zu lernen, zum Beispiel ich habe einmal oder zwei-, dreimal versucht, was ist Poetry auf Deutsch? (...) Gedichte, ja, ich habe versucht, Gedichte selber zu schreiben, auf Deutsch und ich habe komplizierte Artikel auch gelesen und auch versucht, diese Artikel auch eine Zusammenfassung zu machen und so, ja, aber es gibt verschiedene andere, Zettel schreiben auch, E-Mail schreiben“.

Ernst sagt, dass er Deutsch schön findet. „Deutsch ist schön, wie andere Sprachen, ich mag Sprachen. Ich hab nicht wirklich gedacht, dass ich jetzt, dass ich Lust bekomme, diese Sprache zu lernen, okay, aber jetzt habe ich diese Lust auf Sprache, viele Sprachen zu lernen. Deutsch ist schön, es ist schwierig, wirklich schwierig, das muss ich wirklich betonen, es ist eine schwierige Sprache, aber es ist auch eine schöne Sprache und es wird mir wirklich gefallen, wenn ich diese Sprache gut sprechen kann und wirklich gut lesen, hören, schreiben kann, es wird mich einen großen Gefallen“.

Elfi kann zwar noch kein Deutsch, sie glaubt aber, dass es vor allem bei Behördengängen hilfreich wäre: „When you speak the Deutsch, the people they will be friendly to you, because when you go to the office, you just say, “Guten Morgen, please, you speak English?”. Maybe when the woman speaks English, she will just tell you “Nonono”, also some will tell you “A little bit”, you understand, when you speak German, when you get to the office, you don’t need to ask them, “Please, you speak English?”, you speak with them the German they are speaking, is very important”. Auch an ihrem Arbeitsplatz bereiten ihr ihre mangelhaften Deutschkenntnisse oft Probleme: “Like my working place, the woman I am working with, when the woman will say something to me, but I don’t understand what the woman says, I’ll just say “Okay, okay, jajaja”, but, maybe the woman tells me “You have to remove this thing”, want to tell me, but I don’t understand, I will say “Okay”. Then later when the woman will come, she will say to me “I said to you to remove”, you will put it in the Deutsch again, say to me, “This thing I want you to remove”, I say “Ah, Entschuldigung, ich verstehe nicht”, so I have to do it”. Aber auch im Alltag hindert sie die Sprache an der Kontaktaufnahme mit anderen Menschen: „It is that when I want to say something in the Deutsch, I’m not so sure what I am going to say, you know, like yesterday you see me, you know I was with another white woman, so, when we speak in English, the woman was asking me what we said together, but I was trying to explain to the woman, but the woman don’t speak English, she speak only German, but I don’t know how to put it for the woman to understand what we talk about yesterday. So it is very difficult for me”.

Auch Hans betont die Relevanz der Deutschkenntnisse für das Leben in Österreich: „Deutsch natürlich, am Arbeitsplatz, überall, um mich hier gut zu gehen, muss ich Deutsch (können)“.

Heinz erwähnt vor allem berufliche Verwendungszusammenhänge: „Ja, in der Schule und am Arbeitsplatz auch, ich habe schon in einer Firma gearbeitet, wo die Leute in meiner Arbeit fast kein Englisch, und dann muss ich Deutsch, sogar mit Wienerisch und so, das musste ich auch versuchen zu verstehen. (...) Selber kann ich es nicht, aber wenn man das spricht, dann kann ich schon verstehen“. Heinz liest und schreibt auch auf Deutsch: „In der Schule zum Beispiel ich schreibe nur auf Deutsch, lese nur auf Deutsch, Zeitungen, Fernsehen auch und so“.

Mit ÖsterreicherInnen spricht Helmut immer Deutsch, er versteht auch den Wiener Dialekt und kann ihn selbst „ein bisschen“ sprechen. Schreiben braucht er kaum, aber Lesen spielt auch für Helmut eine Rolle. „Bücher oder Zeitung, manchmal diese U-Bahn Zeitung, ja, ich lese auch Zeitung“. Außerdem sieht er auf Deutsch fern.

Gerti bewältigt sämtliche Kommunikationssituationen auf Deutsch, sie schreibt und liest auch auf Deutsch. Sie liest „Romane, Bücher, Singen, die alten Lieder von der alten Generation (...) `Oh du lieber Augustin` und so etwas, das gefällt mir gut, ich tu gerne singen, ja und normale Tageszeitung“. Schreiben brauchte sie vor allem für ihre Ausbildung als Pflegerin und in ihrem beruflichen Alltag. „(D)urch meinen Beruf, ich muss Deutsch wissen, wenn ich Bericht schreibe, ich muss genau wissen, was ich schreibe, weil diese Dokumentation, das wird ins Archiv kommen, wo die Ärzte wieder lesen, ich kann nicht Klumpat hineinschreiben, dadurch muss ich Deutsch beherrschen“.

3.3.2.3. Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit

Gemeinsam kommen die Interviewten auf (ohne Deutsch) zehn verschiedene Sprachen: Die europäischen Sprachen Englisch und Französisch, Nigerian Pidgin und sieben afrikanische Sprachen (Igbo, Yoruba, Hausa, Edo, Etsako, Itsekiri und Urhobo). Deutsch ist bei Gerti und Helmut die vierte, bei Hermine,

Elfi und Heinz die fünfte, bei Klaus, Ernst und Hans die sechste und für Kurt sogar die siebente Sprache.

Als gemeinsame Sprachen stehen allen meinen GesprächspartnerInnen Englisch und Pidgin zu Verfügung, beim Sprachgebrauch in Österreich spielt Englisch jedoch hauptsächlich als Kompensation für fehlende Deutschkenntnisse eine Rolle: Elfi und Hermine brauchen Englisch in formellen Kommunikationssituationen, zum Beispiel auf Ämtern, da ihr Deutsch dafür noch nicht ausreicht. Beide berichten von damit verbundenen Schwierigkeiten.

Alle anderen bewältigen ihren Alltag größtenteils auf Deutsch und gebrauchen Englisch nur selten: Zur Kommunikation mit anderen AusländerInnen, die (noch) nicht Deutsch können (Kurt), wenn es auf Deutsch „nicht geht“ (Ernst), aus Höflichkeitsgründen anstelle von Pidgin (Helmut) oder auf der Uni (Hans).

Die indigenen Sprachen und Pidgin dienen der Kommunikation innerhalb der westafrikanischen Community. Alle bis auf Gerti und Hermine geben an, mit Angehörigen der eigenen Ethnie ihre „Muttersprachen“, ansonsten Pidgin, auch in Österreich zu verwenden. Gerti spricht in allen Situationen Deutsch, Hermine kommuniziert mit Familie und Bekannten in den Sprachen Igbo, Hausa und Englisch, Pidgin verwendet sie kaum.

Außerhalb der eigenen Community wird, soweit es die Sprachkenntnisse zulassen, auf Deutsch kommuniziert. Immer wieder kommt die Sprache auf die hohe Erwartungshaltung der ÖsterreicherInnen und die Weigerung, sich auf Englisch zu unterhalten. Auch auf Ämtern, erzählen die Betroffenen, erhalten sie bessere Information und Beratung, seit sie in der Lage sind, ihre Anliegen auf Deutsch vorzubringen.

Unerlässlich scheint das Deutsche am Arbeitsplatz, dort wird oft Dialekt gesprochen, was das Verständnis weiter erschwert. Elfi berichtet von Problemen, weil sie auch einfache Arbeitsaufträge nicht verstehen kann.

Neben der mündlichen Verständigung spielt Lesen eine wichtige Rolle, vor allem Tageszeitungen werden von fast allen regelmäßig gelesen. Ein weiteres wichtiges Medium in deutscher Sprache ist der Fernseher.

Schreiben spielt in erster Linie am Arbeitsplatz und im Zusammenhang mit Weiterbildungen eine Rolle: Klaus fiel bei einer schriftlichen Aufnahmeprüfung durch, Heinz schreibt im Rahmen seiner Ausbildung deutsche Texte. Kurt muss in seiner Arbeit manchmal etwas schreiben, Gertis Pflegeschule war auf Deutsch, jetzt verfasst sie Berichte. Hermine und Ernst schreiben zu Übungszwecken, um ihr Deutsch zu verbessern.

Die indigenen Sprachen und Pidgin sind also weiterhin in Verwendung, einzig relevante Sprache für „Integration“ und sozialen Aufstieg ist aber das Deutsche. Vor allem für die Integration in den Arbeitsmarkt ist Deutsch unerlässlich, genau wie für die Aufnahme in Bildungsinstitutionen. Damit übernimmt Deutsch die Rolle des Englischen in Nigeria hinsichtlich ihrer Funktion als Sprache der formalen Kommunikation und des sozialen Aufstiegs. Der Unterschied liegt im informellen Bereich, denn auch hier ist das Deutsche (beziehungsweise regionale Dialekte und Umgangssprachen) das einzige Medium.

TABELLE 3: Die Sprachen meiner GesprächspartnerInnen

	Hauptsprachen		Mittlere Sprachen				Minderheitensprachen		
	Klaus	Hermine	Kurt	Ernst	Helmut	Elfi	Hans	Heinz	Gerti
Englisch	8	gut	8	5-6	7	6	7	8	gut
Pidgin	6-7	gut	9	8-9	10	10	10	10	nicht so gut
Igbo	8 ¹⁴	gut							
Hausa		gut							
Yoruba	5		2	1-2			3-4		
Edo			5	7	9-10	10/2 ¹⁵			
Etsako/Afenmai			2						ausreichend
Itsekiri								5	
Urhobo							3-4	1-2	
Französisch	2-3		1	1		0	5		
Deutsch	5	k.A.	k.A.	5-6	4	k.A.	6	5-6	gut

¹⁴ Die jeweilige „Muttersprachen“ (im Wortsinn) sind **fett** markiert

¹⁵ 10 Punkte Sprechen, 2 Schreiben

3.3.3. Deutsch und die Aufnahmegesellschaft

Im dritten Kapitel geht es um die Wahrnehmung der österreichischen Gesellschaft durch meine GesprächspartnerInnen. Zuallererst stellt sich die Frage, ob überhaupt Kontakte zu Einheimischen bestehen und, wenn ja, in welchen Bereichen es zu Begegnungen kommt und wie diese erlebt werden. Welche Erfahrungen machten (und machen) sie mit Einheimischen, welche (interkulturellen) Schwierigkeiten ergeben sich? Im zweiten Abschnitt des Kapitels werden Vermutungen der Befragten bezüglich der Vorstellung der ÖsterreicherInnen von Nigeria und NigerianerInnen und der Rolle, die dabei den österreichischen Medien zukommt, behandelt.

3.3.3.1. Welche Erfahrungen haben die Befragten mit der Kontaktaufnahme und/oder Kommunikation mit ÖsterreicherInnen?

Krumm (2002: 32) formuliert die „Möglichkeit eines intensiven Sprachkontaktes in der Wohnumgebung bzw. am Arbeitsplatz“ als die entscheidende Bedingung zur Stärkung des Wunsches, Deutsch zu lernen. Daher interessierte es mich zu erfahren, ob dieser Kontakt gegeben ist bzw. welche Hindernisse ihm im Wege stehen.

Die zentralen Probleme, von denen alle meine GesprächspartnerInnen erzählten, sind Ablehnung und Verslossenheit seitens der ÖsterreicherInnen. Diese bewegen sich auf einer Bandbreite zwischen dem, was „man“ als Mentalitätsunterschiede bezeichnen könnte bis hin zu offenem Rassismus.

Immer wieder ist die Rede von der „Angst“ der ÖsterreicherInnen vor AfrikanerInnen, so zum Beispiel bei Klaus: „(N)ur wenige Leute haben keine Angst vor Afrikanern, egal woher das kommt, aber normalerweise viele Leute haben Angst vor Afrikanern. Ja, und mit einem Afrikaner, mit einem Österreicher umgehen ist ein bisschen schwer. Also natürlich, jeder Mensch ist anders, manche Leute sind so urfreundlich und so, hat keinen Hintergrund und so, also sie sind offen, ja, manche Leute sind so ...(Geste: verbissen?). Auch wenn du in der vollen U-Bahn sitzt und dann niemand sitzt neben dir und geht weiter nach vorne, das sind so harte Menschen, also auch ein Afrikaner, wir

sind auch Menschen. Manche Leute sind auch anders, ja. Und alle Afrikaner sind nicht, die anderen Leute von uns denken, dass wir sind so und so und so, alle sind nicht so. Genauso alle österreichischen Leute sind auch nicht so“.

Hermine hat, abgesehen von der Frau ihres Vermieters, keine Kontakte zu Einheimischen: „The landlord of the house is an Austrian, sometimes I get to speak with the wife, she encourages me to speak, like she understands me, she knows, and she can speak a little bit English, when I make mistake, she tells me, she says, oh, this is what you want to say, you see, people like that encourage one to keep on trying and learning. (...T)here is just the landlady that I have contact, nobody else. I found out they (die Nachbarn) don't like contact. (...E)ven where I lived before, nobody wanted contact“. Diese Situation ist auch deshalb besonders schwierig für Hermine, weil es in ihrer Heimat ganz anders zugeht: „(W)here I come from, we live as a family, if you live maybe in a building, you live as a family, where everybody knows the other person, everybody knows when the other person has a problem, ja, but it is a different culture here. (...) Nobody cares what you are going through. And if you want to kind of be friendly, they think, you want something. That is the truth“. Ich frage Hermine, ob sie sich eine Erklärung für diese Ablehnung vorstellen kann, sie hält das Verhalten für kulturell bedingt: „That is part of their culture, they are reserved, they don't like contact with people, everybody is on his or her own. That is part of the culture“. Hermine findet es einfacher, mit älteren Menschen in Kontakt zu kommen, ihre Tochter weckt das Interesse: „I found out even that the older people are even more, maybe because I have a baby, they are more open to me. Because through my baby I have contact with them. When they see your baby, they want to play with the baby, that's it“. Sie kennt zwar einige andere Mütter vom Spielplatz, die Kommunikation mit ihnen hält sich aber in sehr engen Grenzen: „Yes, most times when we meet there, we just say hello, how is your baby and all that and maybe after some time, everybody goes away and you go and that's it“.

Kurt hat Kontakte zu ÖsterreicherInnen über seinen Arbeitsplatz, die Twin Vision Theatergruppe, den Fußball-Verein, den Deutschkurs. Er erzählt, dass viele Afrikaner, die schon ein paar Österreicherinnen und Österreicher kennen,

gar keine Neuen kennen lernen wollen, weil „er weiß nicht, was die Neuen im Kopf haben gegen Afrikaner oder einen Ausländer“. Sehr gute Erfahrungen machte Kurt mit der Twin Vision Theatergruppe, mit der er in verschiedenen Volksschulen unterwegs war. Die Kinder waren sehr interessiert an Afrika und hatten viele Fragen: „(E)in Kind hat gesagt, dass seine Eltern, die Mutter und Vater haben gesagt, die Leute in Afrika leben im Wald, nur Banana essen und es, es gibt keine richtige Wohnung in Afrika. (...)ch habe ihm (ein Bild) geschenkt und er hat es seinen Eltern gezeigt“. Kurt kritisiert das Verhalten der Eltern, die rassistische Vorurteile verbreiten, denn „dort (in der Familie) fängt der Unterricht an, nicht nur in der Schule, die Eltern haben etwas mit dem Leben der Kinder (zu tun)“.

Die Kontaktaufnahme ist auch für Ernst nicht immer einfach, „wir sind Menschen und dann wir haben verschiedene, wir denken nicht gleich, ja, wir haben verschiedene Gefühle und so, manchmal es ist okay, mit Menschen, mit Österreichern Konversation anzufangen, manchmal ist es ganz einfach, aber manchmal auch nicht“.

Er erinnert sich an eine Situation kurz nach seiner Ankunft in Österreich, als er mit einem kleinen Zettel in der Hand versuchte, eine Adresse zu finden: „Ich wollte einfach eine Adresse, ich wollte jemanden mir die Adresse zeigen und ich habe einen Brief, einen kleinen Zettel in der Hand und ich wollte einfach jemand mir helfen, aber es war wirklich schwierig, mit Menschen auf der Straße, so „Bitte, Entschuldigung“, sie sind einfach weiter gegangen“. Auch österreichische FreundInnen zu finden stößt auf Hindernisse: „Es ist immer die gleiche Frage, „ich weiß nicht, was du von mir willst, vielleicht willst du etwas von mir, vielleicht brauchst du etwas von mir“.“ Ernst sagt, dass es ihm schwer fällt, dieses Verhalten zu verstehen, weil es bei ihm zu Hause ganz anders ist, die Menschen Fremden gegenüber offen und hilfsbereit sind. Ernst hat aber auch festgestellt, dass diese ablehnende Haltung nicht nur AusländerInnen gegenüber besteht: „(M)anchmal habe ich gedacht, es ist, weil ich ein Fremder bin, aber ich habe auch gesehen, mit Österreichern es ist auch fast die gleiche Situation“.

Helmut hat vor allem über die Kirche, seinen Deutschkurs und die Arbeit Kontakte zu ÖsterreicherInnen. Normalerweise fällt es ihm leicht, Leute kennen zu lernen. Auch er war anfangs erstaunt über die Verslossenheit der ÖsterreicherInnen: „Ja, am Anfang, ja, das ist schwierig ein bisschen, aber ich habe nicht gewusst, dass es so ist, ich habe immer diese Mentalität von Afrika gebracht und ich habe immer gedacht, es ist auch so, auf der Straße kannst du alle Leute ansprechen, es sind alle offen (...). Ja, und ich hab diese Mentalität mitgebracht und dann es ist so, manchmal es ist mir passiert, wenn ich mit den Leuten reden beginne, die gehen einfach weiter und dann es ist ein bisschen (...) unhöflich, ja. Und dann habe ich ein bisschen zurückgezogen von dieser Mentalität, ich denke, dass, okay, es ist besser nicht alle, muss ich zuerst anschauen, weil manchmal kenn` ich das auf dem Gesicht, es gibt manche Leute, wenn sie gehen auf der Straße und dann sie sind wirklich, kannst du das sehen auf dem Gesicht, manchmal sind depressiv auf dem Gesicht und dann weißt du, aha, okay“.

Elfi gibt an, über keinerlei Kontakte zu ÖsterreicherInnen zu verfügen.

Hans kennt viele ÖsterreicherInnen. Am Anfang war es schwierig für ihn, weil er alleine wohnte und nur am Arbeitsplatz mit Einheimischen in Berührung kam. „Aber wir gehen nicht fort, machen nichts zusammen, nur am Arbeitsplatz“. Darum beschloss er, selbst die Initiative zu ergreifen und sich eine Wohngemeinschaft mit ÖsterreicherInnen zu suchen. „Und dann fängt mein Projekt an. Ich hab gemerkt, dass wir eigentlich nicht anders sind, nur die Farbe, nur die Farbe, ja, da fange ich auch an, viele Österreicher kennen zu lernen, weil wir haben immer Partys, das war eine supertolle Wohngemeinschaft, 140 oder 150 Quadratmeter, das war ein typischer Partyraum, haben immer, wie eine Diskothek, war da immer, jedes Wochenende haben wir Party gehabt und da sind viele Österreicher. (...V)on da habe ich viele Österreicher kennen gelernt, Studenten“.

Heinz kennt ÖsterreicherInnen vor allem über die Schule und seinen Arbeitsplatz, auch er bestätigt die Existenz einer Barriere in der Verständigung mit Einheimischen. „Ich glaube, manche Leute, die ich kenne, sie wollen nur

wegen Kontakt oder wenn wir so zusammen etwas machen oder wenn ich in der Schule oder am Arbeitsplatz oder so, sonst kannst du nicht mit jemand treffen oder so was, in einem Fest zum Beispiel kannst du nicht mit jemand einfach kennen lernen oder es ist ein bisschen, ich weiß nicht, es ist nur, bei uns oder, wie soll ich sagen, generell Ausländer, die österreichischen Leute haben bemerkt, dass es einfacher ist, egal, vielleicht kennen sie diesen Mann oder diese Person gar nicht, aber solange sie wissen, okay, er ist ein Österreicher oder sie ist eine Österreicherin, okay, es ist einfacher mit ihm oder ihr zu unterhalten, aber wenn ein Ausländer kommt, es ist schwierig, weil sie denken etwas anderes als ein Ausländer oder er will etwas von mir oder so was, machen sie einen Abstand“.

Gerti beschreibt Versuche ihrer KollegInnen, sie ihre Ablehnung spüren zu lassen und auszuschließen: „(Z)um Beispiel wo ich arbeite, manche wollen mich verarschen und glauben, na ja, sie können alles Mögliche reden, sie wird eh nicht verstehen. Oder eine hat mich so behandelt und wenn ich, ich habe mit ihr konfrontiert, ich sage, „Warum, ich habe ihnen nichts gemacht“, wieso ist sie bei mir immer so aufgeregt und behandelt mich so schlecht. Sie sagt zu mir: „Ich habe den Eindruck, du verstehst mich nicht“. Ich habe gesagt, „Was bedeutet, ich verstehe sie, ich verstehe sie ganz genau, ja, mach mich nicht verarscht, ich verstehe sie ganz genau“. Aber es gibt solche, die so schnell reden unter Druck, dass ich sie nicht verstehe, was sie redet, solche gibt es, werden sich alles Mögliche machen, ja sie ist eine Ausländerin, wir reden so, dass sie nicht versteht, was wir reden und wenn jemand auch so schnell ist, ist auch schwer für mich.“

Sie berichtet aber auch von positiven Erlebnissen mit ÖsterreicherInnen: „Oh ja, ich habe so gute Österreicher, wie soll ich sagen, ich bin dankbar, ich wohne in Stammersdorf, ich habe so nette Kollegen, nette Bewohner (...) Nachbarn, und ich habe ein paar Österreicher, die sind wirklich wie Familie zu mir, alle so nett zu mir mit meinen Kindern, ich muss ehrlich sagen. Nur in der Arbeit habe ich diese verhetzenden Leute, wenn ich das sagen darf, es ist irgendwie eifersüchtig oder irgendwie, ich weiß es nicht, so sie ist auf mich eifersüchtig. Irgendwo ich verstehe das nicht, aber sonst, ich habe immer gute Österreicher kennen gelernt. (...Ü)berall gibt es Schlechte und Gute, es gibt Schlimme, es

gibt Schlechte, es gibt Gute auch in Afrika, überall und da in Österreich, dadurch, dass das ein kleines Land ist, urviele Österreicher mögen keine Ausländer, das ist wahr, so viele sind angefressen über Ausländer, das ist in der Arbeit hier, wenn sie in der Arbeit, zusammen mit denen, da wird hinter dir etwas geredet und du sitzt dabei. Aber Gott sei Dank sind es nicht alle, das kann man nicht ändern“ Zum Teil ist die Situation mit ihren Arbeitskolleginnen richtig bedrohlich: „Weil meistens wird versucht, wo ich arbeite, es gibt zwei, drei, die versuchen, schauen, wo ich Fehler mache und das, ich habe mit derjenigen gesprochen und ich habe gesagt, „Was habe ich gemacht?“ und sie sagt, ja, sie hat selber zu mir gesagt: „Wenn ich will, dass ein Ausländer gekündigt wird, ich kenne die Chefs sehr gut, ich kenne den Chef sehr gut“. Sie hat recht, das ist ihr Chef, ihre Heimat, nur sie glaubt, sie kann alles machen. Dadurch, wenn ich solche, wenn ich Streit mit ihr habe, ich habe Angst vor ihr. (...) ich habe schon gesagt, mit ihr geredet, habe gesagt: „So geht das nicht weiter“, das Einzige, ich bin begeistert von Österreich, weil Österreicher sind Leute, egal was ist dein Problem, wenn jemand wollte dich fertig machen, es gibt auch Gesetze, wo es nette Leute gibt und du kannst deine Sache aussagen. Ich habe ihr gesagt, sie soll Ruhe geben, es geht darum, wenn du mit einer Probleme hast, sie wird gehen zu ihrer Partei, das ist eine Gruppe und die anderen versuchen, dich auch fertig zu machen, ich sage, „Du kannst mich nicht fertig machen, weil ich habe Gott und Gott wird euch bestrafen, ich nicht“. Gerti berichtet von dem großen Respekt, mit dem Weiße in Nigeria behandelt werden, und der Enttäuschung, mit der ihre Erfahrungen in Österreich verbunden sind: „Naja, weil wir haben eine andere Vorstellung von, generell von den weißen Leuten, wir haben so Hochachtung vor den weißen Leuten, das ist so, es ist manchmal Enttäuschung, was schwarze Leute erleben mit Weißen, dass wir werden wie der Hund behandelt, sogar Hund ist besser als wir. Bei uns, wir haben vor den weißen Leuten Hochachtung, zum Beispiel mein Dorf, wo ich wohne, da sind so viele weiße Leute, weil es hat eine eigene Business-Farm, und wir haben diese Leute so wie Könige behandelt, aber leider, wenn wir zu den Weißen nach Europa herkommen, oder irgendwo, nach Amerika, da werden die schwarzen Leute behandelt wie Tiere. (...) Es liegt an den Weißen, weil die Weißen sind, glauben, sie sind Gott oder wer weiß, ich weiß es nicht, tut mir leid, wenn ich das sage ...“

Ich frage Gerti, die ja schon seit 20 Jahren in Österreich lebt, was für einen Tipp sie einem Nigerianer geben kann, worauf er in der Kommunikation mit ÖsterreicherInnen achten sollte: „Ich würde sagen, er sollte mit den Österreichern, sie sollten fleißig arbeiten und sie sollten nicht immer denken, die Leute, das ist Rassismus oder so, es gibt Gute auch dabei und sie sollten auch dieses, du bist ein Ausländer, du bleibst Ausländer, es gibt keine andere Wahl, das ist das Traurigste in diesem Fall, du bist Ausländer, du bleibst, egal, was du machst, du bleibst immer Ausländer. Aber auch unsere Hautfarbe stört die meisten Leute, die meisten Österreicher, ich kann verstehen, weil viele haben nichts mit den schwarzen Leuten zu tun, es gibt keine Erfahrung mit den schwarzen Leuten. Wenn ich vergleiche die Reise für meine Kinder nach England oder Amerika, was ich hier erlebe, gibt es nicht irgendwo, meistens sind sie, deine Hautfarbe ist so (dunkel), ich habe erlebt, wo ich arbeite, in der Firma, im Spital, im Geriatriezentrum, wo es gibt zwei österreichische Frauen, wenn ich esse am gleichen Tisch, die essen dort nicht, sie nehmen ihr Essen weg, weil für mich, eine sagt zu mir, wieso solches Essen, das ist grauslich, na ja“. Ich frage Gerti, wie sie in so einer Situation reagiert: „Ja, wie soll ich reagieren? Ich weiß, sie ist primitiv, sie ist ein so dickes Weib und schirch, ich bin eine hübsche Frau, ich bin stolz auf meine Farbe, ich weiß, sie ist unbeschulte Frau, sie ist primitiv“.

Gerti ist aber auch kritisch gegenüber NigerianerInnen, die mit völlig falschen Vorstellungen nach Europa kommen und unter enormem Druck der Herkunftsgesellschaft stehen: „(D)ie Burschen von uns, die meisten kommen von sehr armen Familien und dann kommen sie nach, wenn jemand sagt, ich gehe nach Europa, das ganze Dorf wird für sie feiern, weil wenn du 100 Euro nach Afrika schickst, dann leben 20 Leute von diesen 100 Euro in Afrika. Dadurch, wenn dieser Bursche herkommt, sobald du in Europa bist, jeder glaubt, du bist reich, das ist erste Priorität. Oder du kannst kein Geld, du hast kein Essen, keine Wohnung, du bist in Europa, du bist kein armer Mensch mehr. Dann kommen die Burschen hierher, keine Arbeit. Weil die meisten werden, auch wenn du erzählst, in Afrika sagen, bitte komm nicht nach Europa, auch in Österreich gibt es keine Arbeit, da ist Rassismus, die geben dir keine Arbeit, die glauben, du lügst. Und die meisten kommen hier, aha, keine Arbeit, ich bin Asylant, was mache ich, meine Mutter ist zu Hause, sie verhungert, Tante ist

krank, was macht der Mensch, die verkaufen (Drogen), dass sie Geld bekommen. Die meisten unserer Mädchen, die jungen Mädchen, die werden (Prostituierte), ja, so sind die Leute, wir sind wirklich arm, ohne Spaß, können sie sich das vorstellen, dass weiße Leute sind den ganzen Tag ohne Essen? Das ist kein Spaß und in diesem Land (Nigeria) es gibt auch so viele reiche Leute, dadurch kommt diese Kriminalität und die Österreicher kommen und sagen, na ja ich kann auch verstehen, die sind ein kleines Land, wir werden das nicht erlauben, dass sie dieses Land kaputt machen. Und das stimmt, weil meistens, auf einer Seite, wenn man hat sein Kind und will nicht mein Kind aufkommen mit Koka zu schlucken, ja. In dieser Richtung ich verstehe auch, aber die meisten von diesen Männern sind mit österreichischen Weibern verheiratet und diese meistens verkaufen diese Drogen, dieses Geld bleibt in Österreich. Was bekommen wir davon?“

In einigen Gesprächen kam die Sprache auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Kontaktaufnahme.

Klaus findet diese mit Frauen schwieriger als mit Männern: „Wahrscheinlich weil, ich weiß nicht ob die Frau Angst hat oder vielleicht machen sie schon absichtlich und einfach nicht mit Afrikanern reden oder Kontakt haben. Meine Meinung ist, viele Frauen, die Afrikaner nicht gut kennen, haben Angst, wenn sie mit einem Afrikaner gehen oder mit Afrikanern etwas machen, dann verlieren sie schon die Freundin. (...) Ja, weil sie mit einem Afrikaner zusammen ist oder so, vielleicht, ich weiß es nicht, weil viele Leute, ich weiß nicht warum, es kann sein, das ist ein Grund, wenn du niemand, es gibt schon, viele Leute haben noch nicht ein Wort mit einem Afrikaner (geredet) und solche Leute, vielleicht haben die Leute Angst über seine Freundin oder die Schule oder die Eltern oder so, das kann sein, ich weiß es nicht“.

Auch Kurt erzählt Ähnliches, berichtet vom Unverständnis der Frauen gegenüber seinen Absichten und von rassistischen Übergriffen auf Frauen, die sich öffentlich mit Afrikanern zeigen: „Ich finde den österreichischen Typ einfacher kennen zu lernen als das österreichische Mädchen. (...) Ich bin ein Typ und ich habe nur ein Gespräch mit einem österreichischen Typ und es geht ganz leicht. (...) Er sagt, „Okay, wir können uns wieder treffen“, wir haben uns

auf einer Geburtstagsparty oder irgendwo getroffen, wir reden weiter und danach, okay, wir können uns treffen, wir haben Nummer gewechselt und wenn es gibt wieder eine Party oder irgendwo ein Konzert, er kann mich anrufen, „Kurt willst du mit mir kommen und mit meinen Freunden?“, wir sind wieder zusammen und wir kennen uns noch. Aber mit den Mädchen ist es das Gegenteil. Du triffst ein Mädchen und du willst sie kennen lernen, vielleicht für Beziehung oder nur eine normale Freundschaft. Aber sie versteht nicht dein Interesse, zuerst du willst sie nur kennen lernen, aber bei einem Typ, wir können uns wieder treffen, zusammen reden und so, ganz einfach, aber bei einem Mädchen, für sie ist nicht okay“. Kurt erzählt auch, dass er und seine Freunde sich schon den Kopf über dieses Thema zerbrochen haben und einfach keine Erklärung dafür finden. „Ist es wegen meiner Farbe oder wo ich herkomme oder mein Deutsch ist nicht gut genug oder sie will mich nicht kennen lernen oder es gibt Scham wegen anderen Leuten, dass die anderen sagen, „Ah, sie geht mit einem Afrikaner, sie ist eine Hure oder so“.“ Er erzählt, dass die Frau eines Freundes von ihren Nachbarn als „afrikanische Hure“ bezeichnet wird. Er erzählt auch von einer Freundin aus der Theatergruppe, die auf der Straße eine „billige Hure“ genannt wurde, weil „sie geht mit allen Afrikanern auf der Straße“. Die Frau erhielt auch einen anonymen Brief, in dem sie rassistisch beschimpft wurde.

Auch Ernst spricht von Unverständnis und Angst: „(M)it Frauen, es ist immer die gleiche Sache. (...) Ich habe schon viele Situationen erlebt, es ist meistens, okay, „Hallo, ich weiß nicht, wer bist du, du kennst mich nicht und warum kommst du zu mir?“, es ist Angst vor Fremden für die Frau, okay, aber von den Männern es ist okay, ich kenne ihn nicht, aber es ist ein Mann, ich bin ein Mann, was diese Sache, diese mit Sex ist auch anders, okay, wenn er will nicht, wenn er nicht reden will, dann ist es vielleicht, er will einfach nicht oder es ist vielleicht, vielleicht hat er keine Zeit oder so, aber für die Frau, man kann auch sagen, okay, vielleicht sie ist so ein Mensch oder vielleicht hat sie keine Zeit oder vielleicht hat sie Angst vor diesem Menschen oder sie könnte einfach denken, dieser Mann, ich bin eine Frau, das ist ein Mann, okay, und dann er will etwas von mir, keine Ahnung, es ist immer so, tut mir leid, aber es ist so, ich versuche die Wahrheit hier zu sagen“.

Auch Helmut findet es einfacher, mit Männern Kontakt aufzunehmen als mit Frauen. „Ja, es ist schwieriger als mit Männern, für mich, weil mit Männern kannst du frei reden, er hat nichts im Kopf oder er denkt nicht irgendwas anderes, aber mit Frauen, sie denken was anderes“.

Auch Heinz spricht von Schwierigkeiten mit Frauen, er erklärt diese Distanz mit der Angst vor zuviel Verantwortung. „(M)eine Idee ist, dass mit Frauen zum Beispiel, sie denken, okay, vielleicht braucht er eine Beziehung mit mir oder vielleicht braucht er Papiere oder heiraten oder so was, deswegen machen sie so diesen Abstand, dass du nicht so nahe kommst, aber außerdem, wenn es normal ist, es ist auch kein Problem. Okay, es gibt manche Frauen, ich habe auch so Erfahrungen gemacht, dass wenn sie wissen, dass du bist schon verheiratet, dass du brauchst Papiere nicht mehr, weiß du, sie will immer mit dir, zum Beispiel jetzt habe ich so einen Anruf bekommen, das ist so eine Frau, sie weiß, dass ich bin schon verheiratet, ich brauche Papiere nicht mehr, sie mag immer Kontakt, sie will mit mir reden und telefonieren und so was. Aber wenn sie weiß, dass ich brauche Papiere oder ich will heiraten wegen Papieren, dann macht sie diesen Abstand“.

Erstaunlicherweise machte Hans genau umgekehrte Erfahrungen: „Ich bin ein Ausländer, ich bin viel gereist und, weißt du, ich bin ein Mann, unsere erste Hilfsstation als Mann ist die Frau. Ja, so ist das. Also egal, wenn du ein Mann bist und kommst in ein fremdes Land, das habe ich schon, ja, die erste Person, die er wirklich sucht, Hilfe, ist die Frau. Die Frauen sind, ich weiß nicht, vielleicht sind die netter als Männer, sie sind immer hilfsbereit“. Ich erzähle ihm, dass die anderen Männer das genaue Gegenteil behauptet haben und frage ihn, woran das liegen könnte. „(W)enn die, nein, das stimmt nicht, die sagen das so, es ist schwer, warum, die suchen eine Beziehung“. Er meint, dass es für ihn kaum denkbar ist, in der U-Bahn einfach einen Mann anzusprechen, bei Frauen sei das aber möglich: „Es ist schwierig, sonst nicht, aber wenn du eine Frau ansprichst, du sagst, ja, „Entschuldigung, hallo, wie geht's?“, „Es geht“...Basis zuerst und sofort, die Frau denkt, oh er erwartet jetzt eine Freundschaft von mir, er hat keine Frau und die Frau denkt auch, okay. Aber bei Männern, der Mann wird dich so komisch anschauen und also, wenn er will nichts weiter, er bietet

diese Hilfe, was du brauchst, wenn es geht, um Geld geht, gibt er dir Geld sofort und er wird sich ein bisschen schon distanzieren. Aber eine Frau, wenn die Frau zum Beispiel auch einen Freund, einen Mann braucht, es kann auch zu einer Beziehung führen, (...) ich denke, da ist die Frau viel sympathischer als ein Mann“.

Gerti erklärt mir, warum sie nie mit einem weißen Mann zusammen leben wollte, sie spricht von Angst vor Ablehnung im Umfeld des Mannes: „Ein weißer Mann, wenn beide haben geheiratet oder Freundschaft ist, ich habe noch nicht erlebt, weil ich bin noch, tut mir leid, wenn ich das sage, ich mag gerne die weißen Leute, aber von den Weißen wir werden nicht akzeptiert, dadurch komme ich nicht in diese Ebene, weil ich will nicht, dass jemand mich behandelt, ich weiß nicht, vielleicht der Mann liebt dich und die Familie von diesem Mann liebt dich nicht und dann werden sie dich und deine Kinder so behandeln wie unexistierende Leute. Und solche Richtung will ich nicht hineinkommen und ich wollte meine Kinder auch nicht“.

3.3.3.2. Welche Bild von Nigeria und NigerianerInnen „unterstellen“ die Befragten den ÖsterreicherInnen und welche Rolle schreiben sie dabei den Medien zu?

Auf meine Frage nach dem Nigeria-Bild der ÖsterreicherInnen antwortet Klaus ironisch, er weigert sich, eine allgemeine Antwort zu geben und plädiert für ein „normales“ Zusammenleben: „(D)a sind schon mehr als zwei oder drei Afrikaner in Wien, die Österreicher sollten sie normal als Mensch nehmen, weil wir sind schon zwei oder drei Afrikaner in Wien, mindestens fünf Afrikaner in Wien. Wir sind schon jeden Tag unterwegs, in der Arbeit oder so, sie sollen einfach nur miteinander zusammenhalten, das ist ganz normal, wir sind normale Menschen. Es sollte nicht eine Hinderung zwischen Afrikanern und Österreichern sein. Einfach normal“. Ich wende ein, dass es aber offensichtlich doch ein Hindernis gibt: „Ja, es gibt schon, aber ich weiß nicht, was kann das sein, was für eine Hinderung kann das sein, ich weiß es nicht. Jeder Mensch ist anders, jeder hat seine eigene Hinderung, vielleicht, was du denkst ist nicht, was ich denke über Afrikaner oder was ich Afrikaner denke über Österreich, ist

nicht was ein anderer denkt“. Ich frage nach, ob er der Meinung ist, dass es auf diese Frage keine allgemeine Antwort gibt: „Ja, das kann man nicht sagen.“

Ich frage auch Hermine nach ihrer Meinung zu den österreichischen Medien: “Actually, when I came here, I found out, I didn’t know that so many Nigerians are living here, but what I found from the media is that they use a general view of one person to just, one view to generalise everybody, which is different. We come from, Nigeria is made of different ethnic groups, different, even in Nigeria, when you get to Nigeria, you find out that this part of the country, their way of life is different, this part of the country, their way of life is different, you will be surprised in the country, how are they able to live with so much difference. So, and that’s also a view, that they should take into prospect, when you are generalising, people come from different cultures and the way they behave is different, so, it doesn’t have to be, in some country they speak only one language, so their way of life will be the same, because that is one language. But when you come from a country where are more than 200 languages, you will behave differently. So that is why you don’t have to use one person to generalise. You make your result, find out, where is this person from, what was his life like, how did he begin, what are his influences and all that. So, then you can make the right judgement or conclusion. (...) Like there is sometimes in the television, they bring out a child that has running nose, is crying, has big tummy, where I come from it is not like that. Sometimes those are the pictures of some places that are at war and some of those wars are not the way they are presented, you really have to be on the ground, get to that place, see with your eyes, than you can make good judgement”.

Kurt glaubt, viele Leute denken, dass „fast alle oder alle“ Nigerianer Verbrecher sind. „(I)ch glaube, es gibt viele Leute, die denken, dass nigerianische Leute sind schlecht und fast alle oder alle sind Verbrecher oder so, weil an einem Tag ich und Ernst haben uns mit jemand getroffen, ich weiß nicht, wir haben über so viele Dinge geredet, sie hat uns gefragt, „Woher kommst du?“, wir haben gesagt „Nigeria“, sie hat gesagt: „Nigeria, gefährliche Menschen dort, fast alle Nigerianer sind Drogendealer“. So, ich glaube, viele Menschen, die ich nicht gut

kenne, denken, dass alle Nigerianer sind fast Verbrecher oder so. Das denke ich.“

Auf meine Frage nach dem Nigeria-Bild in den österreichischen Medien konstatiert Ernst eine Verbesserung in den letzten Jahren. „Zumindest etwas ist schon geändert, ja, es ist nicht so stark wie es vorher war, weißt du, aber es gibt auch Zustände, wenn etwas passiert, ja sicher, die Medien können sicher, okay, bekommen sie diese Möglichkeit oder diese Gelegenheit, ihre Berichte zu übertreiben und diese Sachen. Aber wie vorher, es war einfach so, sie schreiben, was sie wollen, sie schreiben nur für die Gesellschaft zu überzeugen, dass die Fremden sind nicht wirklich, ja, dass Ausländer sind nicht wirklich, was wir hier brauchen sollen und diese Sachen und es sind falsche Bilder über Ausländer, okay. Aber wie jetzt es funktioniert, aber ich meine, es ist nicht so hart, nicht so schwierig, wie es vorher war“.

Namentlich erwähnt Ernst die Kronenzeitung: „(Z)um Beispiel in Kronenzeitung, was ich lese über Nigerianer oder über Fremde in Kronenzeitung, ja aber es ist nicht, sagen wir mit den Medien überhaupt, wir wissen schon, dass die Medien können etwas wirklich, ja, sie haben keine Grenzen, wenn sie etwas wirklich über- überstressen? (...) übertreiben und so, ja aber, ich kann nicht wirklich viel sagen über die Medien, aber wir wissen schon, was die Medien sein könnten und über Fremde, über ihre eigene Gesellschaft und über Leute und über, ja, es ist immer so, leider, aber so ist das. Mit falschen Meinungen, mit falschen Berichten, mit falschen Bildern von Fremden und diese Sachen, ich weiß nicht, warum sie das machen, aber wir sollen jetzt wissen, was die Medien machen können, was die Medien wirklich können machen und so, es ist nicht mehr neu, es ist nicht mehr, ich weiß nicht“

Ernst sieht eine Verbesserung der Situation durch eine kritischere Öffentlichkeit: „Aber es gibt jetzt Leute, es gibt jetzt Assoziationen, jetzt Leute, die schon etwas dagegen schreiben auch, ja, es gibt mehr Kämpfen gegen diese Sachen und es gibt mehr Kritik über die Medien, wie sie ihre Medien herausgeben und so. Aber ich glaube, jetzt sind sie ein bisschen, sie passen auf jetzt, auf was sie schreiben, nur ein bisschen, sie passen jetzt auf“.

Ich frage ihn auch, ob er glaubt, dass die Leute das glauben, was über NigerianerInnen in der Zeitung steht. „(M)anche Menschen glauben noch, aber

es gibt manche, viel, riesige Menge von Menschen, die auch diese Sachen nicht glauben, ja und so, wenn es über das Glauben ist, dann okay, es ist so, manche glauben, manche glauben nicht, aber über Sprechen, ich glaube, es gibt viel zu tun, auch sprechen dagegen, ja, es gibt viel zu tun, einerseits ist es einfach zu glauben, aber die andere Seite ist aktiv“.

Auch Helmut spricht den ÖsterreicherInnen eine negative Meinung über NigerianerInnen zu. „Ich glaube, die Menschen haben ein wirklich schlechtes Bild von den Nigerianern, es ist leider so, ich weiß nicht, viele haben, aber nicht alle, viele haben ein schlechtes Bild von den Nigerianern in Österreich“. Ich frage ihn, woher seiner Meinung nach dieses Bild kommt: „Ich weiß es nicht genau, ich glaube, es ist wegen dem Skandal von Zeitungen und so, oder es gibt auch Leute von Nigeria, die auch handeln mit, ich meine, die Leute, die, ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, die handeln auch mit den Sachen, die nicht legal sind. (...) Ja okay, ganz offen zu sagen, die Drogen oder so handeln und dieses Bild haben viele Österreicher oder Österreicherinnen im Kopf und dann das erste, wenn die irgendeinen Schwarzen von Nigeria sehen, die erste Sache, die in den Kopf kommt, ist, okay, vielleicht er ist ein Drogenhändler oder so“. Helmut sieht keine Verbesserung der Situation in den letzten Jahren.

Elfi beantwortet meine Frage nach dem Nigeria-Bild der ÖsterreicherInnen nicht.

Hans` formuliert seine Vermutungen über das Bild von Nigeria und den NigerianerInnen folgendermaßen: „Ja, die lesen, ich habe das auch gelesen, gottverlassenes Land oder so, viel Armut, wir leiden dort, Krankheiten und, ja, das liest man auch in der Zeitung immer und vor allem auch in Nigeria hier, Gott sei Dank ist es schon ein bisschen ruhiger geworden und immer mit Drogen oder so was geschrieben, das war, letztes Jahr war auch sehr stark in der Zeitung und Gott sei Dank habe ich dieses Jahr noch nichts gesehen, also dieses Jahr war, es wird schön langsam, alles ändert sich. Die Leute lernen damit umgehen, die werden sich schon einstellen, diese Gedanken langsam, es wird schon langsam gearbeitet, es wird schon kein Thema mehr, die Drogen, irgendwann wird nicht mehr Thema und Leute werden über diese Sache wegschauen und werden sagen, wir haben das schon genug gehört, es stört

mich nicht mehr, denke ich“. Auch er sieht eine Verbesserung der Situation der NigerianerInnen in Wien und ist optimistisch für die Zukunft: „(W)eil ich komme auch und es gibt immer mehr Afrikaner oder Nigerianer in der Stadt, neu geborene auch, die integrieren sich schneller auch und das wird kein Thema mehr sein, glaube ich, in Österreich, in 5, 10 Jahren“.

Auf meine Frage nach dem vermutlichen NigerianerInnen-Bild der ÖsterreicherInnen, antwortet Heinz: „Naja, es ist so, man kann nicht weglaufen von der Wahrheit, glaub` ich, es ist so, dass die österreichischen Leute, manche Leute haben noch keinen richtigen Nigerianer gesehen, aber sie lesen das in der Zeitung oder vom Fernsehen, dass die nigerianischen Leute sind Drogendealer und das und das und dann, zum Beispiel, ich kann noch erinnern vor drei, vier Jahren, wenn du mit einer Österreicherin oder einem Österreicher sprechen willst und am Anfang fragen, „Von wo bist du?“, „Ich bin ein Nigerianer“ oder so was, gehen sie weg oder, weil sie will nicht etwas mit Nigerianern zu tun haben, weil sie denken, okay, alle sind Drogendealer und das und das“.

Auch Heinz sieht eine Verbesserung der Situation in den letzten Jahren: „Ich kann mich noch erinnern, vor vier Jahren, fünf, war es noch so, aber jetzt ist es ein bisschen, ich weiß nicht, ich lese Zeitung fast jeden Tag und Fernsehen auch, aber ich sehe diese Geschichten nicht immer jeden Tag wie vorher. Vorher war fast jeden Tag ein Nigerianer und das und das, aber jetzt es ist ein bisschen besser geworden. Ich kann die Leute nicht so beschuldigen, weil die haben das von den Medien gelesen oder gehört“.

Ich frage auch Gerti nach ihrer Meinung zu den österreichischen Medien und dem durch diese vermittelten Bild der NigerianerInnen: „Naja, es ist schlimm genug, weil viele österreichische Medien hauen alle schwarzen Leute in einen Kübel, dadurch, dass so viele Prostituierte auf der Straße stehen, unsere Burschen verkaufen Drogen (...). Und dann kommen diese Burschen ins Gefängnis, drei Monate und wieder raus, ich finde, das ist Blödsinn, warum schicken sie sie nicht nach Hause mit seiner Frau, und dadurch, verstehst du, was ich meine? Dadurch, ich sehe das nicht ein, warum andere Menschen mich beschimpfen für etwas, ich habe keine Ahnung, weil seit ich in Österreich bin, ich habe immer gehackelt, ich bin nie arbeitslos gegangen, schau mich an, ich

bin kaputt, es tut da weh, da weh, ich habe immer gehackelt, ich kann das nicht akzeptieren, dass ein Mensch, der mich auf der Straße sieht, mich beschimpft dafür, was andere Leute gemacht haben. In dieser Richtung bin ich angefressen. (...)Wenn ich weiß, du kommst in mein Land und machst etwas Schlimmes, auf Wiedersehen. Ja, so ist das. Aber ich akzeptiere das nicht, dass ein Mensch mich auf der Straße beschimpft für etwas, für was ich gar nichts kann, dann bin ich heiß. Ich habe immer gehackelt, ich habe nie, keinen Groschen von niemand bekommen.“

3.3.3.3. Zusammenfassung: Deutsch und die Aufnahmegesellschaft

Als die wichtigsten Berührungspunkte mit Einheimischen erwiesen sich in den Gesprächen Arbeitsplatz, Bildungsinstitutionen und verschiedene Vereine (Fußballverein, Theatergruppe, Kirche, ...).

Die in Afrika übliche Kontaktaufnahme, einfach jemanden auf der Straße anzusprechen, funktioniert in Österreich in der Regel nicht. Durch alle Gespräche zieht sich die Feststellung, dass Versuche, einfach nur nett zu sein und ein bisschen zu plaudern, auf Unverständnis stoßen und mit der Vermutung reagiert wird, dass „man“ irgendetwas von den Angesprochenen will. Dieses Verhalten stößt auf Unverständnis, da die Menschen in Nigeria nach Auskunft meiner GesprächspartnerInnen offen und hilfsbereit sind und wie eine große Familie zusammenleben.

Das Verhältnis zwischen ÖsterreicherInnen und NigerianerInnen scheint in erster Linie von Angst geprägt zu sein: Eine allgemeine, nicht näher definierte Angst vor AfrikanerInnen konstatiert Klaus, als besonders angstbelastet sehen die nigerianischen Männern ihr Verhältnis zu einheimischen Frauen. Wiederholt genannt wird die Angst der Frauen, Familie oder FreundInnen zu verlieren oder im weiteren Umfeld –von Bekannten, Nachbarn oder einfach so auf der Straße– als „Huren“ abgestempelt zu werden, wenn sie einen schwarzen Freund haben oder sich auch nur öffentlich mit Afrikanern zeigen. Dazu kommt der Verdacht, als Mittel zur Erlangung eines legalen Aufenthalts missbraucht zu werden.

Aber auch auf der anderen Seite spielt Angst eine Rolle: Kurt erzählt von nigerianischen Freunden, die gar nichts mehr mit ÖsterreicherInnen zu tun haben wollen, aus Angst vor dem, was diese möglicherweise wieder an Vorurteilen im Kopf haben. Gerti sagt, dass sie Angst vor ihren Arbeitskolleginnen hat, die offen damit drohen, bei ihrem Chef gegen sie zu intrigieren, was bis zum Verlust ihres Arbeitsplatzes führen könnte. Sie erzählt auch, dass sie niemals mit einem österreichischen Mann zusammen sein wollte aus Angst, von der Familie des Mannes als „unexistente Person“ behandelt zu werden.

Allgemein ist die Erfahrung offener Ablehnung, zum Beispiel in der vollen U-Bahn einen Platz ganz für sich alleine zu haben (Klaus), mit ArbeitskollegInnen, die beim Mittagessen demonstrativ den Platz wechseln (Gerti), Nachbarn, die jede Art von Kommunikation verweigern (Hermine) oder einfache Auskünfte, zum Beispiel bei der Suche nach einer Adresse, nicht geben.

„Natürlich“ berichten die Interviewten auch von positiven Erlebnissen: Hermine erzählt von der Frau ihres Vermieters, die sich mit ihr unterhält und sie motiviert, weiter Deutsch zu lernen, Kurt machte bei seinem Engagement in verschiedenen Vereinen durchwegs gute Erfahrungen. Hans fand durch seine Wohngemeinschaft Zugang zu vielen ÖsterreicherInnen, Gerti berichtet von einigen FreundInnen, die „wie eine Familie“ für sie sind.

Als „Expertin“ (nach über 20 Jahren in Österreich) formuliert Gerti folgende zwei Tipps für ihre Landsleute: Immer fleißig arbeiten und nie vergessen, dass sie AusländerInnen sind und immer welche bleiben werden.

Auf die Frage nach der Vorstellung der ÖsterreicherInnen dominiert das Bild des Verbrechers im Allgemeinen, des Drogen-Dealers im Besonderen. Das Afrika-Bild ist geprägt von Berichten über Armut, Korruption und Krieg. Sehr kritisch äußern sich die Interviewten zur Rolle der Medien: die Rede ist von unzulässigen Verallgemeinerungen und Übertreibungen, „falschen Meinungen, falschen Berichten und falschen Bildern von Fremden“ (Ernst). Einige der Interviewten meinen allerdings, dass sich die Situation in den letzten Jahren

gebessert habe und zumindest „nicht immer jeden Tag wie vorher“ (Heinz) eine Meldung über nigerianische Drogendealer zu lesen ist. Hans erklärt sich diese positive Entwicklung damit, dass die Leute „lernen damit umzugehen“ und „genug haben“ von derartigen Meldungen. Ernst nennt eine kritischere Öffentlichkeit als Hauptgrund für die Verbesserungen.

3.3.4. Deutschunterricht

3.3.4.1. Erfahrungen mit Deutschkursen in Österreich

Meine erste Frage betraf ganz allgemein die Erfahrungen mit Deutschunterricht in Österreich. Die Leute schilderten mir, was ihnen davon in Erinnerung geblieben ist, welche besonders spannenden Erlebnisse sie dabei hatten und was ihnen weniger gefallen hat. Aus der sehr offenen Fragestellung ergibt sich die große Bandbreite der Antworten, ich hoffe aber, dadurch tatsächlich für die Betroffenen relevante Themenbereiche anzuschneiden.

Mit Ausnahme von Elfi haben alle GesprächspartnerInnen schon konkrete Erfahrungen im Deutschunterricht gesammelt. Zwar möchte auch Elfi Deutsch lernen, in ihrer momentanen Lebenssituation ist das aber nicht möglich: „Everytime I wanted to go to the school, but I have to pay. I don't have the money, so I don't go“.

Die Anderen decken eine ziemlich große Bandbreite an Kursen ab.

Ich beginne mit dem kostenlosen Kursangebot. Kurt erzählt von einem Gratis-Deutschkurs, der einmal wöchentlich nach der Messe in der Kirche stattfand: „Mein erster Deutschkurs war in der Kirche, in der Längenfeldgasse, heißt Kephaz Gemeinde und der Priester dort hat gesagt, nach dem Gottesdienst gibt es immer einen kleinen Deutschkurs, 30 oder 45 Minuten. Nach dem Gottesdienst wir gehen in einen Raum, viele Afrikaner dort, ein bisschen Unterricht und so, und wir bekommen viele Zettel und so“. Weiter ging es für

Kurt dann im Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung (Dessi)¹⁶: „Und dann mein zweiter Deutschkurs war der Deutschkurs in Dessi, (...) das war mein richtiger Anfang, für viele Jahre und dann, das hat mich sehr gefreut (...). Ich habe in diesen ganzen Jahren, also in diesem Deutschkurs, gar nicht, nie, einen negativen Gedanken, weil jeden Tag war etwas Neues im Unterricht und mein einziges Ziel war, ich will diese Sprache so gut wie möglich lernen und ich versuche, mein Bestes zu geben und zu lernen und ich glaube, jeden Tag, wenn ich nach Hause gehe, ich schaue meine Zettel in der Bücherei, ah, gestern haben wir das gelernt und ich gehe und nehme ein Buch und lese weiter und dann jedes Mal von dem Unterricht ich habe etwas Neues gelernt und das Problem war dann, ich habe ein paar Fragen, aber ich weiß nicht, wie kann ich auf Deutsch diese Fragen stellen und das war ein Problem, ich habe nicht so viele Fragen, wie ich wollte, gefragt. (...) Wenn ich in der Bücherei etwas gelesen habe und ich schreibe auf einen kleinen Zettel auf Englisch, ich sage, okay, wenn ich in den Unterricht komme, ich frage die Lehrerin, was bedeutet das, was ist das, und dann kann ich nicht auf Deutsch, ich habe es auf Englisch geschrieben, aber ich kann nicht auf Deutsch fragen, das war für mich ein bisschen bremsend“.

Auch Helmut fing in der ARGE Schottengasse an, Deutsch zu lernen: „(A)ls ich Deutschkurs angefangen hab`, zum Beispiel in Schottengasse, (...) es war wirklich sehr, sehr einfach für mich, gute Leute kennen zu lernen, damals, ich meine, damals und es war gut für mich, weil die Leute dort, es war wirklich eine ganz andere Atmosphäre, freundliche Leute und so (...). Anders als auf der Straße, zum Beispiel ich habe dir schon erzählt, dass ich auf der Straße, zum Beispiel wenn ich Leute nach Adressen frage und so, wie die reagieren und so, es ist wirklich anders. Es war für mich eine gute Erfahrung“. Später hat er am Projekt „Sindbad“¹⁷ im Integrationshaus teilgenommen „das war ein bisschen intensiver, aber ich meine, (es waren dort auch) gute Leute“.

¹⁶ Klaus, Kurt, Ernst, Helmut und Heinz waren alle irgendwann einmal im „Dessi“-Deutschkurs und zum Teil meine „Schüler“. Daher sind die Berichte dazu möglicherweise geschönt, um mich nicht zu kränken.

¹⁷ Projekt Epima: genauere Informationen auf der Homepage des Integrationshauses unter <http://www.integrationshaus.at/de/projekte/index.shtml?16> (27.10.2008)

Heinz' Deutschunterricht begann ebenfalls in der Schottengasse: "Am Anfang zum Beispiel mit Deserteursberatung hab ich ein bisschen was gelernt, so normalerweise mit Leuten, was zu fragen auf der Straße und so, es war schon viel, ich habe viel dort gelernt, aber es kommt nicht so schnell rein". Auch er war Teilnehmer am Sindbad-Projekt: „Und dann nachher habe ich diesen Intensiv-1-Jahr-Deutschkurs gehabt, von dort habe ich wirklich viel gelernt, zum Beispiel was ich gesagt habe, mit Deklination, Dativ, Akkusativ und dann so Satzbauen und Nebensatz und alles“.

Neben den kostenlosen Kursen kamen einige meiner Interviewpartner in den Genuss von Deutschkursen im Rahmen staatlicher Institutionen wie Bildungseinrichtungen und Arbeitsmarktservice.

Nach dem Jahr im Integrationshaus machte Heinz den Hauptschulabschluss, im Moment absolviert er eine Maschinenbau-Ausbildung. „Dann nach diesem 1-Jahr-Intensivkurs habe ich sogar Hauptschulabschluss gemacht, aber ich muss sagen, beim Hauptschulabschluss von Deutschunterricht dort habe ich fast nie, ich kann nicht merken, dass ich habe etwas von dort gelernt, aber trotzdem habe ich Vierer von Deutsch gehabt (...) Ja, es waren auch ein paar Österreicher, ein oder zwei Österreicherinnen, der Rest sind Türkei oder von Jugoslawien, aber manche sind auch hier geboren. (... Das war) kein Unterricht für Deutsch“. (...) „Ja. Und dann bevor ich meinen Beruf angefangen habe, ich habe so einen Deutschkurs, normalerweise der Deutschkurs dauert drei Monate, aber ich war nur einen Monat dort, hab ich auch was von dort gelernt, so zum Beispiel Arbeitsablauf und, oder Beschreibung, so, ich habe eh viel von dort gelernt, weil einen Monat, aber war wirklich intensiv, (da haben wir) hauptsächlich geschrieben, Bildbeschreibung oder wie sagt man das andere, Arbeitsablauf und was noch, es waren drei glaub ich, aber mit Bildbeschreibung, wie man das anfängt und so, hab ich von dort wirklich gut gelernt“.

Helmut begann ein Studium am International Business College, das er aber wieder abbrach: „(...)ch habe auch dieses International Business College gemacht, das war auch mit Deutsch manchmal, Deutsch und Englisch, ich habe auch von da Deutsch gelernt. Sonst nichts“.

Hans bekam vom AMS einen Deutschkurs bezahlt, den er aber abbrach, um zu arbeiten: „Der erste war zwei Monate, privat, nein, ich habe von Arbeitsmarktservice einen Deutschkurs bekommen, damals, und dann für sechs Monate, aber ich habe nur ein Monat dort, dann habe ich abgebrochen, weil ich brauchte Geld, dann bin ich in die Arbeit gegangen, dann sprechen die Leute Deutsch, das war total früh und dann, was reden die Leute da, ich habe gar nichts verstanden, ich denke, nein, das geht nicht, du musst wieder in einen Deutschkurs gehen“. Der nächste Kurs, den er privat bezahlte, dauerte nur drei Wochen: „Dann habe ich für einen Monat an der Wiener Hochschule, Wiener Universität, einen Deutschkurs bezahlt, selber, drei Wochen, dann bin ich wieder an den Arbeitsplatz, das war immer noch ein bisschen schwer, ich sage, nein, ich will, dass ich, wenn ich in der Arbeit bin, ich kann mit meinem Chef reden, ich brauche keinen Dolmetscher, keine Dolmetscherin, ich brauche niemand, ich will mich selber ausdrücken, also, wie ich das will“. Mit dieser Motivation kehrte Hans an die Uni zurück, wenn es auch ein Hin und Her zwischen Lernen und Arbeit blieb: „Dann sage ich einfach, dann bin ich zurück in die Uni, da habe ich zwei Semester Deutschkurs. Nachdem habe ich mich wirklich, egal ob ich gut bin, habe ich mich sicher, wirklich wohl gefühlt jetzt, ich kann das, ich kann mich selber ausdrücken. (...A) Iso ich habe wieder, nach einem Jahr mein Studium abgebrochen, also, das ist so ein Prozess, muss ich ein bisschen ändern mein Studium, weil ich sage, am Ende werde ich so perfekt auch nicht. Man braucht das jeden Tag, ja, also ich habe abgebrochen, dann gehe ich wieder in die Arbeit und dann, das hilft auch nicht, und dann ich lese auch nicht zu Hause, ich mache keine Praxis zu Hause, ich lerne nichts, dann habe ich wieder viel vergessen, also, ja okay, ich gehe wieder in die Schule und diese Mal ich breche mein Studium nicht mehr ab“. Heute studiert Hans „Transkulturelle Kommunikation“, Deutschunterricht ist ein wesentlicher Bestandteil seines Studiums: „(...) Ich studiere transkulturelle Kommunikation und da wird auf Deutsch unterrichtet, die Vorlesungen werden auf Deutsch (vor)getragen und ich lerne auch Deutsch-Grammatik, Deutsch-Hörkompetenz, Lesekompetenz, (...) deswegen habe ich diesen Kurs ausgewählt. Wenn es ein technischer Kurs wäre, dann kann ich nur lernen etwas, aber jetzt die Sprache, nach meinem Studium bekomme ich ein Diplom als Kommunikationsexperte

und dann habe ich die Sprache auch, dann habe ich Englisch, Deutsch, Französisch, drei Sprachen“.

Ernst bekommt vom AMS einen Kurs bezahlt, der stark auf Eigeninitiative setzt: „(E)s ist ziemlich viel jetzt, ich muss selber, ich bin verantwortlich, was ich mache, ich lerne einfach sieben Stunden, ich bin selbst verantwortlich, ich muss selber lernen, was ich will, alles ist dort in einem Regal, ich muss einfach `rausnehmen und schauen. Lernen, wo mein Interesse geht. (...) Ich schreibe jetzt viel und das finde ich gut, weil ich bin, wie ich schon gesagt habe, ich bin faul, ich bin wirklich faul, ich schreibe ganz wenig, ich schreibe nicht, ich finde Schreiben zu lang, ich meine, es braucht so viel Zeit (...). Aber jetzt, ich muss jeden Tag ein Tagesdokument schreiben, jeden Tag, und das finde ich eine gute Motivation zur Deutschverbesserung. (...) Es gibt Lehrer, sie gehen einfach herum, wenn du etwas brauchst, eine Erklärung brauchst und dann sie kommt zu dir, korrigiert das, spricht darüber“.

Gerti hat auf der Universität angefangen, Deutsch zu lernen: „Ich war im Deutschkurs auf der Uni, auf der Universität, dort habe ich Deutschkurs angefangen, dort habe ich, na ja, zwei Monate, drei Monate Deutschkurs besucht“. Jetzt absolviert Gerti Deutschkurse im Rahmen ihrer beruflichen Weiterbildung: „(I)mmmer wenn ich Kurs mache, ich nehme Deutschkurs dazu (...). Immer wieder, immer, auch die Rechtschreibung, ich habe auch wieder voriges Jahr angefangen, ich habe auch gemacht, weil, durch meinen Beruf, ich muss Deutsch wissen, wenn ich Bericht schreibe, ich muss genau wissen, was ich schreibe, weil diese Dokumentation, das wird ins Archiv kommen, wo die Ärzte wieder lesen, ich kann nicht Klumpat hineinschreiben, dadurch muss ich Deutsch beherrschen“. Sie sagt, dass sie immer mit den Kursen zufrieden war: „Ja, ich war immer zufrieden, ich habe Spaß dabei gehabt, das war schön, überhaupt in der ersten Zeit, wo ich kein Deutsch konnte, die erste Zeit, wo ich Deutsch sprechen kann, alle Wörter waren für mich lustig, „Auf Wiedersehen“, wir haben auch rumänische Leute in der Gruppe gehabt, einmal hat es einen Mann gegeben, der konnte kein Wort sprechen, er war 45 Jahre alt und wenn er „Auf Wiedersehen“ sagt, hat er „Fudersehn“, wir haben so viel gelacht und der Lehrer hat 100 Mal gesagt und er konnte das nicht. Dadurch haben wir viel gelacht. (...) Ja, das war dieser Kurs, wo wir diese Asylantenleute, also die

Kommunisten, viele wollten auch gar nicht die Sprache, die sind nur dorthin gekommen und haben Zigaretten geraucht und gesoffen, besonderes Interesse haben nicht gehabt“.

Nicht so zufrieden war Klaus: Der erste Kurs erschien ihm zu langweilig, er meint, dass auch im Unterricht Platz für ein bisschen Spaß sein muss: „Ja, mein letzter Deutschkurs (...) gefällt mir nicht ganz genau, weil ich habe mir etwas erwartet, dass man während dem Unterricht auch Spaß machen (darf)“. Was in seinem vorletzten Kurs schief gelaufen ist, kann Klaus nicht ganz genau formulieren, er erwähnt die Faktoren LehrerIn, KollegInnen, Hausübung, Schreiben und Grammatikunterricht als mögliche Gründe: „Und mein Vorletzter war, ich war dort zwei Monate, dann ich habe gar nichts kapiert, obwohl ich Deutsch spreche, ich will einfach lernen jeden Tag, ich habe auch nicht oft gefehlt. Ich weiß nicht, vielleicht kommt von dem Lehrer oder so, weil jeder Unterricht ist anders (...). Vielleicht waren es die Leute oder, ich weiß es nicht, aber irgendwie etwas stimmt nicht mit meinem vorletzten Deutschkurs, ich habe eigentlich versucht zu lernen, zu verstehen, was er gemeint hat, aber (...). Also, wir haben drei Stunden am Tag einen Lehrer gehabt, dann müssen wir auch über ein Thema sprechen und schreiben und dann Grammatik lernen (...). Vielleicht der Lehrer gibt zu wenig Hausaufgabe oder zu wenig Grammatik oder zu wenig Schreiben, irgendetwas stimmt nicht, weil dann (war) der Lehrer krank, dann ist jemand anderes gekommen und dann bin ich aufgewacht, dann habe ich das letzte Monat, die letzten drei Wochen viel (mehr) gelernt als vorher, ja das meine ich, dass jeder Mensch ist anders im Unterricht. (...) Ja, mehr Grammatik und mehr Schreiben, das ist genau das, was ich brauche“.

Hermine besuchte circa drei Monate lang einen Deutschkurs, musste aber wegen der Geburt ihrer Tochter aufhören: „Yes, I was in a German class, I was supposed to continue but I had my baby, so, I wait for her to be a little bit grown up, then I will enrol again. I really want to learn good German, not just any German, good one. (...) I went for about 3 months“. Sie erwähnt den sozialen Aspekt des Deutschkurses als Ort der Begegnung: “(I)t was also a contact place for me, yes, I still have friends from the German class”.

In manchen Gesprächen kam die Rede auf den Spracherwerb „auf der Straße“, dazu gehen die Meinungen weit auseinander.

Während Gerti der Meinung ist, dass sie Deutsch „sicher nicht“ auf der Straße erworben habe, plädiert Ernst für eine Kombination von Unterricht und Spracherwerb außerhalb des Klassenzimmers: „Beides geht. Auf der Straße spricht man ohne, ohne wie die Sätze zu konstruieren, ohne die Sätze konstruieren zu können, aber im Unterricht nicht, (dort) kann man wirklich die Grammatik, die Struktur, wie es funktioniert (lernen), wo bleibt das Verb und wie man die Sätze richtig sprechen kann und na ja. Aber auf der Straße, es ist einfach sprechen, Kommunikation, und es geht. (...) Beides geht, es gibt kein, ich glaube immer an Lernen und Praxis. Es geht nicht, wenn du nur lernst, ohne zu sprechen, so wenn du lernst und du sprichst, dann alles kommt, dann kannst du gut sprechen“.

Hans erwähnt die Bedeutung des Arbeitsplatzes für seinen eigenen Spracherwerb, eine Rolle dürfte auch sein „österreichisches Umfeld“ (siehe oben) gespielt haben: „Ich habe viel am Arbeitsplatz gelernt, am Arbeitsplatz wirklich habe ich die Sprache trainieren können. Ich habe also im Deutschkurs Grammatik alles gelernt, in der Schule, dann am Arbeitsplatz reden die Leute und dann habe ich wirklich, oh, das habe ich in der Schule gelernt und die Leute sprechen es anders, vor allem wenn du gemischt, mit Ausländern und ich versuche genau diese Grammatik, warum ist es der Dativ, Akkusativ, warum ist es so, ja, und ich höre wirklich genau zu, wenn die Leute das sprechen, dann ich komme nach Hause und sage, okay, die sprechen das richtig oder die sprechen es falsch, so muss es sein oder so. Das hat mir wirklich geholfen am Anfang, Arbeitsplatz“.

3.3.4.2. Methoden, Medien, Sozialformen

Nach dem allgemeinen Überblick interessierte es mich, was die Interviewten von in Österreich gebräuchlichen Methoden, Medien und Sozialformen halten. Ich habe mich für die Bereiche „Spiele und Rollenspiele“, „Gruppen- und PartnerInnenarbeit“, „Medien und Exkursionen“ und „Hausübung“ als Beispiele entschieden, da sie sehr weit verbreitet sind und die meisten der Interviewten damit schon Erfahrungen gesammelt haben.

Spiele und Rollenspiele

Recht positive Einschätzungen hörte ich zu Spielen im Unterricht, zum Beispiel von Klaus: „(I)rgendwie ein kleines Spiel mit Wörtern oder so, also wenn die Leute müde sind, dann man macht schon ein Spiel mit Wörtern, also verbinden, das geht auch, weil das ist auch Lernen. Weil drei Stunden nur Grammatik und so, das wird schon fad“.

Ähnliches berichtet Kurt: „Das Spielen im Unterricht war sinnvoll. Ja, bei Josefines Deutschkurs wir spielen jetzt noch. Josefine bringt verschiedene Spiele mit, aber die haben etwas mit Wörtern zu tun und manchmal hat das Spiel mit Sätzen zu tun, (...) manchmal schneidet sie aus der Zeitung aus oder so, verschiedene, aber das hat etwas zu tun mit dem, was wir lernen müssen, wir kommen und verschiedene Leute, „Was hast du?“, „Diese“, „Was hast du gelesen?“, „Was weißt du noch?“, ich versuche, es anderen Leuten zu erklären, was verstehe ich von dem, was ich gelesen habe. Das ist auch ein Spiel und sie hilft uns auch, ich denke, dass alle Spiele im Unterricht sinnvoll waren, weil, wenn sie nur mit uns redet und an die Tafel schreibt, die ganzen zwei Stunden, manchmal ist das sehr lang und wir sind müde. Sie redet und schreibt etwas eine Stunde und den Rest machen wir ein Spiel. Wir sind wieder mutig und so, es gibt noch Energie“. Auch Rollenspiele findet er sinnvoll: „Ja, wir haben das schon gemacht, aber nur, sie schneidet diese Papiere, ich weiß nicht von irgendwo, sie hat etwas gelesen oder gesehen. Wir haben oft Dialog gemacht, sie (...) etwas wie Literatur gebracht, drei Leute reden über ein Thema, ich habe vergessen, welches Thema, ich war eine Person, Ernst war eine Person, Lydia war eine andere Person. Und so wir haben dieses Buch und mein Name, ich bekomme den Namen von dieser Person, am Anfang wir nur reden, nicht nur sitzen, du kannst sitzen, du kannst herumspazieren, ah ich bin da und so (...) Ja das macht Spaß. Und dann später müssen wir erklären, was ist die Geschichte (...). Und später ist auch, okay, du hast schon gespielt, du hast schon etwas geredet, das ist deine Hausaufgabe, ich fahre heim und schreib` etwas und so, und dann beim nächsten Mal korrigiert sie es“.

Ganz enthusiastisch reagiert Helmut auf meine Frage nach Spielen im Deutschunterricht: „Es ist leichter, in der Situation zu lernen, wenn du weißt,

okay, es ist nicht so konservativ, ja, weil wenn du in der Unterrichtssituation lernst, wenn du weißt, okay, ich muss alles ernst nehmen, ich muss alles ernst machen, ich muss das alles perfekt machen, manchmal kannst du wirklich nicht lernen in dieser Situation. Aber wenn du spielst, dann du weißt, es ist frei und dann ist es nicht so, ich persönlich kann viel lernen, weil ich spiele dabei und dann ich kann leichter erinnern, was ich gelernt habe. Ja, deswegen hab ich das super gefunden“

PartnerInnen- und Gruppenarbeit

Auch die Arbeit in Kleingruppen stößt durchgehend auf positive Reaktionen. Eine Mischform aus Gruppenarbeit und Rollenspiel stellt die Gruppendiskussion dar, von der Ernst berichtet: „Wir haben über das Parlament, das war so, das Thema war Integration, was ist Integration, wir haben Gruppe A und Gruppe B, es war wirklich interessant. (...) Ja, ich war dagegen. Und dann wir haben, es war wirklich schön, das ist eine Kommunikation, I mean, ich meine, Sprechen und so, das war gut, das habe ich gut gefunden“.

Auch Klaus hat gute Erfahrungen mit Gruppenarbeiten gemacht: „Ja, das ist cool, das gefällt mir schon, weil man muss zusammen, zu dritt oder zu zweit, zum Beispiel die letzte Lehrerin, sie war sehr, sie hat uns viele Aufgaben gegeben, das wir mussten immer ein Thema finden oder ein Bild und dann über dieses Bild schreiben, was wir `rausgefunden, oder zwei Menschen, was ist der Unterschied zwischen, ein paar Sätze schreiben, dann (...). Das ist eine gute Methode und auch ist eine Motivation, also du schreibst und der Lehrer holt das ab und gibt das jemandem, der soll auch lesen und schreibt von diesen Wörtern auch, dann ich bekomme auch von jemand anders, muss ich auch lesen und eine Antwort schreiben dazu“.

Auch Helmut hat positive Erfahrungen mit Gruppenarbeiten gemacht: „Super. (Gruppenarbeit) war wirklich super, es war gut, (...) weil ich habe viel gelernt, wie man in Gruppen arbeiten kann, Teamwork machen. (...)“.

Heinz hat eine ähnliche Meinung: „(D)as ist auch gut, zum Beispiel vorige Woche oder diese Woche am Donnerstag haben wir Test gehabt, wir haben Test jede zwei Wochen und da beim Rechnen hab ich so einen Fehler gemacht, wegen, so das ist ein Schlosserarbeitenrechnung, muss man Bohrungen und alles, die Figur muss man alles rechnen, wie groß oder wie lange muss das ganze Teil sein, aber ich habe, bei Bohrungen es gibt so drei, vier Bohrungen dort, ich sollte das wegrechnen, aber ich hab das mitgerechnet, aber wenn eine Zusammenarbeit oder eine Gruppenarbeit, dann kann der sagen, nana, das muss man (anders machen)“.

Gute Erfahrungen hat auch Helmut mit Gruppenarbeiten gemacht: „Das ist gut, kann man, ja, wenn man nicht versteht, kann man schnell darüber reden und sagen, ja, zu zweit arbeiten wir immer oder zu dritt“.

Medien und Exkursionen

Den Grenzbereich zur Landeskunde (siehe unten) betrifft die Frage nach der Rolle von Fernsehen und Radio, Theater und anderen Exkursionen.

Kurt erinnert sich daran, dass seine Lehrerin einmal einen Film gezeigt hat, er selbst war zwar an diesem Tag zu erschöpft, um noch in den Deutschkurs zu kommen, von seinen KollegInnen hat er aber gehört, dass das sehr interessant war: „So, sie haben diesen Film geschaut und das war ein lustiger Film und sie sagt, alle müssen zuhören, ganz gut, er ist lustig, aber gut zuhören und dann sie sagt, alle müssen schreiben, was ist der Film, das Wichtige ist, sie will alles ...schreiben, du schaust etwas, du liest etwas, du hast verstanden und wie kannst du gut schreiben, das macht die Josefine jetzt mit uns, wir gehen heim, was hast du verstanden, du schreibst etwas und am Montag oder Dienstag sind wir im Deutschkurs zum Korrigieren. Ich war nicht dabei, Lydia hat mir gesagt, es hat sie gefreut, der Film war lustig, sie hat ihre Meinung geschrieben, Ernst hat seine Meinung geschrieben (...)“.

Hans hat im Rahmen seines Studiums der transkulturellen Kommunikation schon öfter Filme gesehen: „Ja, und manchmal haben wir auch einen Geschichte-Film gesehen, über österreichische Geschichte, und Kulturkunde

Deutsch haben wir in der Schule, an der Uni“. In besonders guter Erinnerung sind ihm die Exkursionen geblieben: „Ja, an der Uni, das war toll, dass wir jede Woche eine Exkursion haben, wir waren am Gericht, wir waren beim Bezirksvorsteher, bei der Polizei. Das habe ich gut gefunden (...). Jede Woche haben wir irgendwas.“ Mit weniger Enthusiasmus erinnert er sich an einen Theaterbesuch: „(W)ir waren im Theater auch, die Jungfrau von Orleans (...), das ist Schiller, ja, das war, ich bin eingeschlafen, das war sehr lang, (...) das hat eine Pause gehabt nach einer Stunde oder eineinhalb Stunden, da ich habe gedacht, das ist schon fertig, sie sagt, „Nein, es geht weiter, der zweite Teil“.

Hausübungen

Ernst empfiehlt als Hausübung selbstständige Arbeit mit dem Wörterbuch: „(W)enn der Student ein bisschen Wörter weiß und er will mehr, dann er kann noch einen Kulli, ein paar Worte unterstreichen und schauen, arbeiten mit dem Wörterbuch. (...D)as kann eine Methode sein, aber es hängt wirklich von dem Studenten ab, normalerweise es ist immer gut, wenn diese Studenten selber, zu Hause, das machen“.

Klaus findet Hausübungen wichtig, der/die LehrerIn sollte “(v)ersuchen zu erklären, was bringt es, wenn man eine Hausübung macht und wie kann man lernen, dass man von Hausübung, vom Schreiben oder vom Lesen lernen, weil wieso man versucht, alleine etwas zu machen, nicht nur, was man in der Schule oder im Unterricht hat, dann zu Hause wieder etwas, also man sollte mindestens eine Stunde zu Hause etwas machen, oder halbe Stunde (...)“.

Elfi findet Hausübungen unentbehrlich für den Spracherwerb, es ist aber wichtig, dass die Lernenden auch genau wissen, was zu tun ist: “Is very important, when the teacher gives you a homework, you don’t learn it, you don’t do the homework, you cannot learn. You know, when the teacher teaches you for the school, they give you homework, when you come home, you look at the homework, you write it, from that you also learn. (...) So you (as a) teacher, you have to make it to know the homework, you know, when the students know the

homework, it is that the students will like to do the homework. When you don't know it, you cannot do it".

Hermine erzählt, dass sie in ihrem Deutschkurs genau dieses Problem hatte: "(L)ike in the German class I used to have two teachers, one, she just comes blablablabla, class beendet and we were gone, she just give us Hausübung and you, you don't understand even a single thing that she says and she is giving you Hausübung, Hausaufgabe to do at home, we just go and some other person will help us do it".

3.3.4.3. Wie ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin?

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage danach, was eine gute Lehrerin/einen guten Lehrer ausmacht. Die Sprache kommt im Wesentlichen auf zwei Bereiche: Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werde ich die Aussagen der Interviewten zu ihren diesbezüglichen Vorstellungen präsentieren, der zweite Teil geht dann näher auf den Bereich „Disziplin“ ein.

Offenheit und fachliche Kompetenz

Hermine meint, es sei wichtig, dass der/die LehrerIn seinen/ihren Beruf mit "Leidenschaft" ausübt, das übertrage sich dann auf die Lernenden: "So I think, a good teacher should be somebody that is ready to give out her time, give all of herself, you know, because if you are not ready to teach, why taking up that job? So it should come from the heart and if you feel passionate about the class, the students also will feel passionate about the class and you will make your students do very well. But if you, maybe you just, all you are after to is just, you say what you are supposed to say and you don't find out if they understand". Als Beispiel erzählt sie von ihren eigenen Erfahrungen: "There was this other one, she didn't teach me for quite long and I enjoyed her class, because when she comes, she takes her time, comes to you and says, maybe she told you to read and you read and she asks you a question, you don't understand, she comes behind you and says "Aha, I asked you a question, where do you think the answer lies?", she goes with you, "Okay, jajaja, I understand", you are able to spot the answer".

Ernst vertritt eine ähnliche Meinung, auch er spricht von „Leidenschaft“ und betont die Wichtigkeit der Beziehung zwischen der/dem Lehrenden und den StudentInnen: „(...W)enn der Lehrer oder die Lehrerin gut ist, es gibt diese, wie sagt man Passion (...), Leidenschaft, wenn es Leidenschaft gibt und dieser Unterricht, es wächst der Geist, der geistliche Körper auch von den Studenten, um diese Sprache auch wirklich zu lernen, es gibt immer, für mich Lernen mit Lust, Spaß, kann ich wirklich gut lernen, ja und so, wenn die Lehrerin gut ist, so ist auch, man lernt schnell die Sprache (...). Ein guter Lehrer soll (...) sich freuen, seine Arbeit zu machen, (...w)enn ich zum Beispiel ein Problem habe, ja, ich soll glücklich sein, ich soll dieses Gefühl haben, ja es gibt jemand, dass ich zu ihm kommen kann um diese Sache zu lösen, so ich muss nicht Angst haben (...). Die Beziehung zwischen den Studenten und der Lehrerin kann sicher ein großer Einfluss sein. (...I)ch glaube, dass von dieser Beziehung zwischen dem Lehrer und den Studenten, es gibt sicher einen Weg. Ich habe schon eine Situation, wo ich habe nicht meine Aufgabe gemacht, aber die Lehrerin war böse, war wirklich böse oder sie hat versucht, böse zu sein (...). Das habe ich verstanden. Sie braucht das nicht, sie hat das nicht gemacht, ich habe nicht in diesem Zustand sie gesehen, wir haben schon geredet, etwas gemacht, gelacht und zusammen gearbeitet mit Übungen und den anderen Sachen, aber wirklich, ich habe sie in dieser Situation nicht gesehen, nicht oft gesehen. So, ich weiß dieser Lehrer macht etwas oder diese Lehrerin für mich, es ist einfach, weil ich es brauche, ich brauche es notwendig, ich brauche diese Sachen notwendig, okay, und es ist nicht wirklich für sie, es ist für mich, so ist das. (...I)ch will nicht diese Beziehung ruinieren, weißt du, ich weiß schon, wenn ich das nächste Mal ein Problem habe, dann sie wird mich nicht, oder es wird sicher ein Problem oder vielleicht wird sie mir helfen, aber ich werde Angst haben, weil ich, ich habe die letzte Übung nicht gemacht, okay, und sie hat mich gewarnt und diese Sache und weißt du, und so ich muss etwas machen, um diese Beziehung weiter zu bleiben, weiter zu halten und damit ich, wenn ich nächstes Mal herkomme und wir können einfach..., so geht es, das ist ein Beispiel“.

Kurt hält ein freundliches Wesen und Geduld für wichtige Kriterien: „Für mich, für einen Student, zu sagen, mein Lehrer oder meine Lehrerin ist eine gute

Lehrerin, der Lehrer oder die Lehrerin muss...zuerst muss nett sein und ich glaube, manchmal die Studenten sind, nerven die Lehrerin und die Lehrerin muss versuchen, diese in Ordnung zu bringen (...). Ja, es kann auch anstrengend sein, das schon, aber was mit Unterrichten zu tun hat, das ist sehr schwer, ist nicht so leicht (...)"

Helmut ergänzt die Bedeutung einer angstfreien Atmosphäre für den Lernerfolg: „(I)n Afrika, mein Mathematiklehrer war nicht freundlich und deswegen habe ich immer Schwierigkeiten in Mathematik gehabt, weil ich habe immer den Eindruck, okay, wenn er in die Klasse kommt, ich sage, „Nein, er ist wieder da“, er war so wie ein Feind für mich, wenn er kommt, dann ich weiß, er ist so, er ist so streng und er ist nicht freundlich (...) Angst ja. Und er war nicht so, deswegen ich finde es sehr wichtig, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer muss freundlich sein, ja, es ist wichtig, dann können die Schüler oder die Leute besser lernen“.

Elfi verbindet Freundlichkeit mit fachlicher Qualifikation: “(It) is the way the teachers speak with the people to make the people understand, that is when the teacher is good, the teacher is nice. But when the teacher speaks and the people don’t understand, don’t make a good teacher. (...W)hen the teacher speaks, explains it to the people and they understand it. And the teacher is very nice, it is a very good teacher, (...) the teacher has to be a friendly person, so, you know when you are friendly, the people will like you, when you are teaching the people, you make them understand, that makes a good teacher”.

Für Heinz spielt es eine wichtige Rolle, dass einE LehrerIn gut erklären kann, die persönliche Sympathie ist ihm weniger wichtig. Er spricht vom Unterschied zwischen LehrerInnen und AusbilderInnen, wie er die Lehrenden in seiner jetzigen Ausbildung zum Teil wahrnimmt: „(W)as ich finde wichtig von meinem Lehrer oder meiner Lehrerin ist, dass sie oder er kann die Schüler oder die Studenten so mitbringen, weißt du, wenn es gibt einen Titel, oder etwas zu tun, zum Beispiel beim Rechnen, dass er die ganze, oder muss nicht ganze sein, aber bis zu 70, 80 Prozent der Schüler mitbringt, dass alle sagen, „Okay, ich kann schon selber“, aber bei uns in der Berufsförderung ist, zum Beispiel es gibt manche Leute, für mich zum Beispiel, ich sage, diese Leute sind keine

Lehrer oder keine Lehrerin, sie sind so Ausbilder schon, aber sie kommen in die Klasse und sagen, „Wir machen jetzt Theorie“ und sie reden so einfach irgendwas und wenn du das fragst, sagt er, „Nimm das einfach so“. Normalerweise ein Lehrer oder eine Lehrerin soll das nicht sagen, wenn du nicht erklären kannst, dann sag, „Okay, ich kann das nicht erklären“, aber nicht, „Nimm das einfach so, es ist so“, weißt du. Beim Rechnen zum Beispiel ein Lehrer sagt, „Es ist so, Mathematik ist einfach so“, aber wie kann ich das einfach so nehmen, ich will das in meinem Kopf, (...) verstehen, nicht dass der Lehrer hat gesagt, ich soll einfach so nehmen, dann nehme ich so, dann in zwei, drei Tagen vergesse ich es wieder“. Sympathie spielt für ihn persönlich keine so wichtige Rolle: „Es ist auch wichtig, weil manche Leute sagen, er schaut nicht sympathisch aus und so, weil dann haben sie dieses Gefühl und dann kann nicht überhaupt von was er redet oder so nicht verstehen, weil sie haben schon eine negative Einstellung von ihm oder von ihr. Aber, für mich ist es egal, macht er seine Arbeit oder macht er seine Sache richtig, seine Sympathie, das ist persönliche Sache“.

Hans beantwortet meine Frage, was seiner Meinung nach einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin ausmacht, mit einem Beispiel. Er erwähnt sowohl fachliche, als auch charakterliche Kriterien: „Bist du narrisch, ich habe jetzt eine gute Lehrerin, unglaublich. Wenn ich in der Klasse bin, ich bewundere nur diese Frau, (...) sie ist wirklich nett und sie lehrt pädagogisch (...). Heute hat sie, jeden Tag kommt sie mit etwas Neuem, heute kommt sie, was ich auch letztes Semester gemacht habe, heute kommt sie und erklärt viel besser und sie ist sehr geduldig, wirklich, egal was für eine Frage du stellst, sie hört zu, sie ist wie eine Mutter, wirklich, und sie kommt und wenn sie spricht, von der Stimme auch, alles passt, sie hat eine ruhige Stimme und sie versucht, na unglaublich, wirklich, für mich sie ist unnetzt und wenn man etwas fragt und sie gibt soviel Hausaufgabe auch und im Internet auch, wir haben diese E-Learning jetzt, so viel und sie beantwortet die Frage und schickst an sie und sie korrigiert sofort und gibt zurück ein Feedback und was, einfach, sie ist top, tip-top“.

Gerti hält Offenheit und Geduld für wesentlich, sie erzählt von ihren Erfahrungen in der Pflegeschule: „(...E)in Mensch, der nicht rassistisch ist, ein Mensch, der nicht zu arrogant ist, ein Mensch, der ganz normal ist und eine

geduldige Lehrerin, die sagt, na ja, das ist ein Ausländer, der kann nicht so gut Deutsch, ich muss langsamer reden, ordentlich aussprechen, dass die Leute mich verstehen. Und wieder fragen „Haben sie mich verstanden? Was habe ich gesagt?“ und wieder erklären, nicht blablabla, ich habe eine gehabt, die ist zu uns gekommen in der Zeit, wo ich in der Pflegeschule war, sie ist nur gekommen und hat diktiert. Ich kann das verstehen, ich war in der österreichischen Gruppe und dadurch hat sie geglaubt, jeder dort in der Gruppe (kann perfekt Deutsch)“.

Disziplin

Die Interviewten sind sich einig, dass, abgesehen von einem netten und aufgeschlossenen Wesen, ein gewisses Maß an Strenge und Disziplin wichtig für den Lernerfolg ist. Vor allem die Aspekte Ordnung und Motivation werden häufig genannt, aber auch die negativen Seiten von Strenge spielen eine Rolle. Wie schon im vorigen Abschnitt nimmt die fachliche Kompetenz eine Schlüsselposition ein.

Klaus findet, „(a)Iso wenn dein Lehrer Hausübung gibt, dann muss (er) versuchen ein bisschen streng zu sein, dass die Schüler Hausübung machen, sonst alle kommen nach Hause, schmeißen die Zettel weg, dann morgen gehen wieder in die Schule“. Von Strafen hält er aber wenig: „Strafe kann nicht sein, Strafe kann man auch nicht geben, aber man sollte einfach versuchen zu erklären, wer will machen, kann schon machen, wer will nicht, ist selber schuld (...).“

Hermine unterscheidet zwischen positiver, die der Erhaltung der „Ordnung“ gilt, und ungerechtfertigter Strenge: „It depends, strictness has it`s good aspects, like in the class, for orderliness there has to be strictness, because if there is no orderliness in the class, the class will be chaos and strictness has to come with, you say, I don`t take this in my class. (...) The negative is, there are sometimes that you know in the class the strictness is, there is no point, for example, maybe just like I told you, she comes and reads the whole thing and expects you to answer it and you couldn`t and she is strict, when she has not invested her time (...).“

Auch Kurt meint, dass es zur LehrerInnenrolle gehört, manchmal auch streng zu sein: „Ja, an einem Tag ich hab zu mir gesagt, diese Lehrerin soll ein bisschen streng sein. Nur ein Mal hab ich das zu mir selbst gesagt. Weil ich habe die Hausaufgabe nicht gemacht und sie hat nur gesagt, sie hat etwas gesagt wie „Es macht nichts, ich weiß, du bist brav“ oder so. Wenn ich meine Hausaufgabe nicht mache, ich schaffe mein Ziel nicht, diese Sprache zu lernen, du verstehst, wenn ich diese Aufgabe nicht mache, ich bin selbst schuld, aber die Lehrerin muss ihre Position nehmen, als Lehrerin, muss etwas mir sagen, das ist nicht gut und so und so, ja etwas“

Ernst vertritt eine ähnliche Meinung wie Hermine, er sieht Strenge einerseits als Motivation, andererseits erwähnt er mögliche Gründe, eine Aufgabe nicht dem LehrerInnenwunsch entsprechend zu erfüllen, die nicht übersehen werden dürfen: „Ein bisschen streng, streng ist notwendig, ein bisschen streng, nicht so streng wie, es gibt, es hängt ab welche Richtung, weißt du, ich kann streng sein, aber auch lustig sein, ich kann beides sein, so es ist so, ich kann zu dir, wenn ich etwas, es gibt, wenn diese Verbindung dort ist, dann verstehst du den Student und dann du weißt, wie es funktioniert mit ihm, wie es funktioniert mit diesem Student, ja aber, es gibt immer einen Weg, aber es ist nicht immer, okay, dann ich habe Angst, es könnte sein, dass ich faul bin, ich brauche ein bisschen Motivation oder so, dass ich faul bin, weil ich Angst vor der Sprache habe oder weil ich weiß eigentlich nicht, oder ich bin nicht selbstbewusst oder so, es kann so sein, weißt du, aber der Lehrer muss auch, ich weiß, es ist nicht einfach, ja aber, wenn du ein Lehrer bist, es gibt immer Methoden“.

Auch Helmut ist der Meinung, dass zu wenig Disziplin zu Faulheit führt: „Es ist notwendig, wenn die Schüler werden, wenn sie die Sache nicht so ernst nehmen. Ja und dann kann sie, es gibt auch eine Grenze, dann sagen, „Ich meine es gut“, freundlich zu sein, aber es gibt eine Grenze, man muss diese Grenze einhalten, sagen wir so, okay, wenn es zum Beispiel eine Schularbeit gibt und dann der Schüler will das nicht machen, weil der weiß, okay, die Lehrerin wird nichts sagen, sie ist immer freundlich, sie wird nichts sagen, sondern egal und dann die Schüler werden faul sein und dann sie werden

nichts machen, immer lachen, immer spielen und so, ich glaube, es ist gut, eine Grenze einzuhalten und zu sagen „Mach das!“, und dann die Schüler wissen, sie meint das wirklich ernst jetzt, es ist besser, wenn wir das jetzt machen (...N)icht schimpfen, also ein bisschen schimpfen, wie soll ich sagen, „Das will ich jetzt und dann aus. Das will ich jetzt, jetzt ist kein Spaß, ich will dass wir jetzt das machen, es ist kein Spaß mehr!“, und dann, ich glaube, das wird, weil es sind Erwachsene, die werden das auch kapieren und sagen, „Okay, sie meint das jetzt wirklich ernst“.

In Elfis Augen ist Disziplin ebenfalls wichtig, aber auch sie erwähnt, dass es Gründe für nicht erledigte Aufgaben geben kann: “For me, I like somebody, I like when a person is very strict. I like that person so much. When the person is not strict, than I don’t like it. (...)The teacher has to make students to do their work. (...) So, when the students don’t do the homework, you the teacher, you have to meet the students, to ask him, “Why you didn’t do your homework?”. Maybe he will tell you “I don’t know it” or “I don’t understand it, that is the reason”. So when you make him to understand, maybe the next time when you give him, he will do it”.

Heinz glaubt, dass mangelnde Disziplin vor allem bei Lehrerinnen ein Problem ist: „Das finde ich, ist ein Problem von manchen, zumindest von Frauen oder Lehrerinnen, sie weiß nicht, wie sie soll das machen, das muss nicht zum Streit oder so anfangen, aber nur einmal zu erklären, dass okay, vielleicht wenn ich mit meinen Schülern oder Studenten etwas so mache, (...) wenn ein Schüler oder so etwas ganz anderes in die Unterrichtszeit bringt, dann sag einfach, „Bitte, mach das nicht“ oder „Ich brauch das nicht“, so ein bisschen streng kann man schon sein, aber nicht so, wie sagt man das, übertreiben oder so, es ist nicht gut“.

Eine sehr „ordentliche“ Position vertritt Gerti: „Ja, es muss Disziplin sein, nicht dass jemand sagt, das ist nur Spaß. Das ist kein Spaß, nicht nur Spaß, man muss ordentlich, genau, konzentriert zuhören und wenn sie nach Hause gehen, wiederholen (...). Ja, ich finde das toll, ein Lehrer muss so sein. Wissen sie, ich habe ein Fach Krankenpflege gehabt, der Lehrer war so. Am Anfang habe ich

sie gehasst, aber bevor ich fertig geworden bin, ich habe gesagt, irgendwie sie war die Beste, weil sie war so genau“. Sehr streng geht sie mit AusländerInnen ins Gericht, die staatliche Förderungen erhalten: “Dadurch, dass die Deutschkurse bezahlt werden, wenn er nicht lernt, wird nicht bezahlt, dann muss er sich selber zahlen. (...) Das ist gut so, das ist nicht nur Spaß, das kostet den Staat so viel Geld, nicht dass jemand dort sitzt und glaubt ich bin Supermann oder was, die Steuer, die Steuer(zahler) zahlen für das, das ist kein Spaß, wo jemand glaubt, ich komme o-la-la, es ist mir egal, ich bin in Österreich, das ist mir scheißegal, das geht nicht so, er muss kommen und muss lernen“.

3.3.4.4. Landeskunde

Der nächste Abschnitt gilt der Landeskunde und welche Bedeutung ihr im Deutschunterricht zukommt. Alle sind sich darüber einig, dass „Kultur“ einen zentralen Platz einnehmen soll.

Klaus hält Landeskunde für einen berechtigten Bestandteil des Deutschunterrichts: „Also das glaube ich schon, ich finde schon, dass man Kultur lernen soll, sonst man wohnt in Österreich, man wohnt hier und weiß überhaupt nicht, wie ist die Kultur. (...) Und dann, ich will schon Geschichte lernen, was in der Vergangenheit passiert, dann weiß man ein bisschen, was in Zukunft wird oder so, also nicht ganz genau, aber ein bisschen, dass wir, wenn wir über Kultur, ich weiß es nicht, 50 Jahre passiert, bis heute gibt es auch noch so was, es kann sein, dass irgendwann wieder passiert. Aber mit Zeit viele Dinge ändern, ich würde sagen, viele Dinge sind geändert in dieser Zeit, aber nicht ganz genau“.

In Hermines Deutschkurs spielten Kultur und Literatur kaum eine Rolle, sie hält sie aber für einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts. „Because if you know people`s culture, you are able to interact with them more. And you know, when you did the right thing and when you did the wrong thing. It kind of gives you, well I say, an opportunity to get to know the other person well, because the culture tells you the who I am and who you are. Like if you know my culture, you know who I am. If I know yours, I know who you are. And both of us, we tent to avoid mistakes, so we know us one another, that is the way I see it. So I think it is important that you teach people also about the other person`s culture. (...) So

if you educate somebody about such things, he will say, "Oh, this is what you were talking about in school" ". Für Hermine besteht ein enger Zusammenhang zwischen Kultur und Literatur, „because that are the books that tell you about the people, ja, it would be interesting, it tells you, like there are some, they write about maybe the emperor, write about the king, the exploits and everything, you know, things like that would be quite good”.

Kurt erinnert sich an eine Unterrichtseinheit zu Brecht: „Zum Beispiel es kommt an einem Tag eine Literatur von Brecht, wie ist der Name, der andere Name? (...) Bertholt Brecht, ja, kommt die Josefine und wir haben die Geschichte von ihm gelesen und dann etwas über seine Arbeit und dann wir haben viele Fragen an sie, an Josefine gestellt und dann hat sie uns erklärt, wie Brecht Deutschland verlassen hat und so und später war er in der Czech Republik. (...) Wir sind Ausländer, ich war vorher noch nie in Europa. Ich glaube, für uns war es auch gut, dass wir etwas wissen über die alte Geschichte in Europa, nicht nur in Österreich aber auch in Europa, man lernt Sprache aber man lernt auch andere Dinge dazu zu der Sprache, die Geschichte, alles in einem Weg“.

Ernst macht die Bedeutung der „Landeskunde“ von der jeweiligen Lernendengruppe abhängig: „(E)s hängt von der Lust von den Menschen ab. Zum Beispiel ich, ich interessiere mich für Geschichte, aber ich weiß nicht, für was sich meine Kollegen, welche Richtung interessiert sie. Aber mit ein paar Menschen ist es auch anders, ich habe Interesse für, es gefällt mir, wenn ich in einem fremden Land bin, diese Geschichte zu wissen und zu lernen, ja, das ist mein Interesse, so ist das. (...) Diese Sachen gehören zur selben Sache, Geschichte, Literatur, Kultur, das ist das Gleiche. Ich habe auch Interesse, wenn es eine Geschichte gibt, dann es geht auch um die Kultur von den Menschen, von dem Land“.

Auch Helmut hält die Landeskunde für einen wesentlichen Teil des Deutschunterrichts: „Für mich persönlich, ich finde das sehr wichtig, weil ich hab die Vision, dass ich in Österreich bleiben will und dann, deswegen finde ich das super, weil es ist besser, dass ich auch die Kultur über das Land, wo ich leben will. (...) Weil ich hier leben will und zweitens, es ist jetzt ein Gesetz, dass

man, wenn du österreichische Staatsbürgerschaft bekommen willst, musst du auch die österreichische Geschichte lernen. Aber das ist nicht die erste Priorität, weil von Anfang an hat es mich wirklich interessiert, die österreichische Geschichte zu lernen, (...) weil ich kann auch die Leute besser verstehen, wie die Leute denken oder so. (...W)enn du in einem Land leben willst, musst du auch ein bisschen, ich meine, zumindest die Grundkenntnisse von der Politik lernen, dass du auch weißt, okay, wenn zum Beispiel ein neues Gesetz oder so, dass du weißt, worum es geht (...). Zum Beispiel wegen dem Essen, ja, ich weiß das, okay, es gibt österreichisches Essen, weil, du weißt, ich habe auch mit meiner Wahlmutter gewohnt und dann, am Anfang war das Essen für mich ein bisschen schwierig zu essen, zum Beispiel Knödel, (...) die Knödel waren wirklich für mich, ich wollte das nicht essen, wenn meine Mutter das kocht, ich esse nicht, ich will nicht, weil es schmeckt mir wirklich nicht, ich meine damals (...). Jetzt es schmeckt mir gut, das ist wirklich eines von den besten österreichischen Essen“.

Auch Elfi interessiert sich für österreichische Kultur: “(B)ecause, you know, when you are understanding the Deutsch, everything is very interesting for you to understand what is going on, you want to know, you want to understand what it is”.

Heinz betont die Relevanz der Kulturkunde, in seiner momentanen Ausbildung spielt Landeskunde aber keine Rolle: „Ja ich glaube, das ist auch gut, weil, wenn man in einem Land wohnt, dann man sollte auch wissen die Kultur oder so was auch kennen. Aber es kommt darauf an von welchem Unterricht, zum Beispiel normaler Deutschunterricht kann man die Kultur oder Landeskunde oder was du hast gesagt mit, aber zum Beispiel bei mir jetzt, ich mache jetzt Fachmodul oder Fachausbildung, die Kultur oder so was brauche ich momentan nicht, aber im normalen Deutschunterricht oder normaler Schule, es ist gut, glaub ich, dass so, bis zu 50 Prozent glaub` ich kann man das machen“.

Hans hält kulturelles Wissen auch für eine Erleichterung des Alltags: „Ja, ich habe Interesse, dass man wirklich diese Geschichte, weil Geschichte von meinem Land kenne ich auch nicht so gut, von Urhobo Geschichte, ich möchte, dass mein Vater auch mir erzählt, wie das ist, warum tun wir das nicht, also und

jetzt versuche ich langsam, österreichische (Geschichte) wirklich kennen zu lernen und wirklich zu verstehen, warum Dinge so sind und nicht nur Österreich, sondern ganz Europa, die haben eine spannende Geschichte, also, warum die so sind, ja, das ist schon interessant. (...)nsgesamt hat Österreich eine Kultur, aber du allein hast eine eigene Kultur. (...) Und was wir in der Schule lernen, muss Aufmerksamkeit erregen, aufpassen, wenn du außer dieser Schule bist, weil wir denken alle anders, wenn du dann die Leute draußen, wie du dich mit diesen Leuten verhältst, also, muss man aufpassen mit den Leuten umgehen, also, deswegen sind wir in der Schule, deswegen lernen wir diese Kulturkunde in der Schule und wenn wir rauskommen, dann es ist auch anders“.

Gerti bedauert, dass in ihren Deutschkursen Kultur keine Rolle gespielt hat: „Ich finde, das ist auch wichtig. Das ist das Einzige, was ich nicht gehabt habe, über Kultur in Österreich, ich habe nie, auch über verschiedene Städte, was dort gemacht, warum ist Österreich so, nach dem Krieg, so etwas habe ich nicht gelernt“. Besonders interessant wäre es für sie, mehr über die Nachkriegszeit in Österreich zu erfahren: „(...) Kultur über Österreich nach dem Krieg, wie die Österreicher das aufgebaut, in diese Richtung habe ich Hochachtung für die Österreicher, weil nach dem Krieg die Leute haben so viel gehackelt, dass dieses Land wieder in Ordnung ist. Dadurch sind die Leute, sagt man, die Ausländer sollten ihre Heimat, auf der einen Seite haben sie recht, weil niemand hat diesen Leuten geholfen, diese Leute haben selber, haben sich auf die eigenen Füße gestellt, ihre Heimat gebaut. In dieser Richtung, mit diesen alten Leuten, überhaupt, ich habe Respekt vor denen, weil das war eine schwere Zeit, ja, und ich wäre froh, wenn ich irgendwo einen Unterricht hätte, wo jemand mir erzählt, weil das ist etwas, das ist gut für uns, wenn wir zum Beispiel, wenn wir nach Hause in die Heimat wieder gehen, dass ich auch den Leuten sage, nicht immer weg weg weg nach Europa, wir sollten auch unsere Heimat bauen. Wie jetzt mit der EU, die EU versucht jetzt, die afrikanischen Leute wegzuschmeißen, ja, zum Beispiel Österreich hat auch, Österreich hat nie von Afrika keinen Groschen gestohlen, aber die Engländer, die Franzosen, die Amerikaner haben von Afrika kassiert. Was geht es die Österreicher an? Nichts. In dieser Richtung, darum behandeln uns die Österreicher wie unexistente Leute“.

3.3.4.5. Gewichtung der Fertigkeiten

Zur Bedeutung der einzelnen Fertigkeiten bat ich meine GesprächspartnerInnen wieder, ihre Relevanz im Deutschunterricht auf einer Skala von eins bis zehn einzuschätzen. Alle schätzen die Bedeutung der mündlichen Fertigkeiten Verstehen und Sprechen als sehr wichtig ein, die Bereiche Lesen und Schreiben spielen vor allem für Beruf und Weiterbildung eine Rolle.

An der Spitze steht bei Klaus das Sprechen mit 8, gefolgt von Hören/Verstehen mit 6 Punkten, die Fertigkeiten Schreiben, Lesen und Grammatik liegen gleichauf bei 5 Punkten.

Hermine hält das Hören/Verstehen für die wichtigste Fertigkeit. "(W)hen I listen, I learn the right pronunciation, which is important and also, from what the person is saying, if I can understand what he says, it means, what the other person speaks, I can also understand. Because then, in the German class this audio, when the cassette is started, he wants you to listen and to be able to grab the meaning of what you hear and if you can really understand what the person says, in the real life it is the same thing (...) Yes, listening and speaking". Erst nach der mündlichen Kompetenz kommen Lesen und Schreiben.

Auch Kurt hält Sprechen und Verstehen für die wichtigsten Fertigkeiten: „Verstehen und Sprechen geht zusammen, 9, weil wenn du mit einer Person sprichst und diese Person spricht zurück, du kannst nicht verstehen, es gibt keinen Dialog oder wenn du kannst nicht etwas sprechen, es gibt keinen Dialog, so ich glaube beides ist in einem Weg, ich gebe 9“. Aber auch Lesen spielt für Kurt eine wichtige Rolle: „Für mich, ich glaube, Lesen ist auch wichtig, ohne Lesen kann man nicht gut etwas verstehen, nicht nur, wenn jemand redet, du versteht jemanden reden und dann du antwortest, oder ein Dialog, aber okay, zum Beispiel ich bekomme einen Brief und diesen Brief ich muss sofort lesen und ich muss beeinspruchen auf diesen Brief, wenn ich kann nicht Deutsch lesen, es ist ein Problem für mich zu Hause. (...) Ich kann 8 geben.“ Grammatik und Schreiben hält er für weniger relevant: Der Grammatik gibt er sieben Punkte, obwohl auch sie „ganz wichtig (ist), weil viele Ausländer wie ich

machen Grammatikfehler, ich weiß nicht, wie soll ich das erklären, aber ich weiß, es ist wichtig. (...) Für einen Ausländer wie mich und eine fremde Sprache zu lernen, Sprechen, Lesen und Verstehen, diese drei sind mehr wichtiger als, ganz wichtiger als Schreiben (...), Schreiben ich gebe 6“.

Ernst schätzt alle Fertigkeiten mit 10 Punkten als sehr wichtig ein, er differenziert aber zwischen dem Unterricht und „der Straße“: „(Grammatik) 10, im Unterricht oder in der Schule es ist ganz wichtig. Aber auf der Straße ist Sprechen wirklich wichtig, normalerweise, die deutsche Sprache ist, es gibt Unterschied zwischen Deutsch schreiben und Deutsch sprechen, also, wenn man auf der Straße ist, dann ist Sprechen wirklich wichtig, aber wenn man auch beides kombiniert, wenn du im Kurs oder in die Schule gehst, dann ist beides, Grammatik und die anderen Sachen ganz wichtig, was zu schreiben ist notwendig. (...) Im Leben, ja, wenn du in die Gesellschaft willst, wenn du einfach draußen nicht in die Schule gehst, dann Sprechen ist ganz wichtig für jeden, der auf der Straße geht, Sprechen ist auch wichtig für Leben. Okay, aber wenn du beides kombinierst, auf der Straße, auch im Unterricht, diese Sachen sind auch noch wichtig zum Leben, es geht von hier zu dort“.

Helmut hält Sprechen und Verstehen für „sehr wichtig“, bei schriftlicher Kompetenz und Grammatik sieht er individuelle Unterschiede: „Schreiben und Lesen, das kommt auf die Person an. Ich glaube, für manche Leute ist es nicht so wichtig, für manche ist es auch sehr wichtig, weil Schreiben und Lesen, das brauchst du, wenn du zum Beispiel eine Weiterbildung machst, weiter studieren oder irgendetwas lernen und dann brauchst du das wirklich. Also, man braucht das auch für das Leben, manchmal, aber ich glaube es ist nicht so wichtig im Vergleich mit Sprechen und Verstehen, weil das brauchst du jeden Tag, mit den Leuten zu kommunizieren oder so, zu reden. Es ist wichtig, ich sage nicht, aber im Vergleich mit Sprechen und Verstehen ist es weniger wichtig (...) Für mich ist es wichtig, weil ich will Weiterbildung, also ich will was machen. (...) Verstehen und Sprechen ist das Wichtigste und dann Grammatik ist auch wichtig, aber im Vergleich.“

Elfi findet die mündliche Kommunikation am wichtigsten, Lesen und Schreiben kommen dann später: „The most important is how to speak, you understand, so to speak, to understand. When you are speaking, everywhere you go, they will speak the Deutsch for you, you speak it with them, the people will like you, the people will like you. Maybe when you are speaking the Deutsch for then you can learn how to write it, but the most important one to speak, so you can speak to the people, that one is very important”.

Heinz findet alle Fertigkeiten gleich wichtig: „(Sprechen und Schreiben sind) ein bisschen anders, weil, manchmal habe ich gedacht, wenn ich so eine Geschichte oder eine Beschreibung schreibe, dann sehe ich die Fehler und korrigiere, geht das leicht, aber beim Sprechen kann man nicht, wenn du das schon aussprichst, dann kann man nicht wieder zurücknehmen, aber bei Schreiben kannst du, okay, das war Dativ oder das war Akkusativ. Ja ich finde, das soll gleich wichtig sein, weil es ist (...) weil bei mancher Arbeit, manche Firmen, die sagen, sie brauchen jemand, der kann gut schreiben, lesen auf Deutsch, (... Grammatik) ist sehr sehr wichtig, wenn man sagt von 1 bis 10 muss man sagen 10 (...) es ist so, dass, okay, du sagst okay, aber wenn du mit einem Österreicher oder mit einer Österreicherin redest, du denkst nicht an Fehler oder Grammatikfehler und so was, aber wenn du mit mir zum Beispiel jetzt sprichst, dann siehst du, dass, okay, dieser Satz ist nicht so korrekt, irgendein Fehler ist drinnen oder so was. Deswegen finde ich das, man sagt auf Englisch, „anything what doing is what doing well“.

Hans ordnet die Fertigkeiten in folgender Reihenfolge: Hören, Sprechen, Grammatik, Lesen und Schreiben.

Gerti findet alle Fertigkeiten sehr wichtig, gut lesen und schreiben zu können, bedeutet für sie auch ein Stück Unabhängigkeit: „Für mich ist alles sehr wichtig. Sprechen ist auch sehr wichtig, ohne Sprache kann man sich nicht äußern oder artikulieren oder kommunizieren, Schreiben ist auch wichtig und Lesen ist auch wichtig, ich lese alle meine Briefe selber, ich brauche niemanden, es gibt auch manchmal, dass ich nicht genau verstehe, kommt darauf an, wenn es sind

gesetzliche Wörter, dann ist es für mich schwer, aber sonst, wie soll ich sagen, mit der Sprache (...) Ja, alles ist wichtig“.

3.3.4.6. Lernstrategien und zeitliche Ressourcen

Wenn Klaus ein Wort nicht versteht, dann schlägt er es in seinem Wörterbuch nach oder fragt jemanden. Da er nicht im engen Sinn lernt, vergisst er aber vieles schnell wieder: „(I)ch habe eine Maschine, eine kleine Maschine, wo ich Wörter eintippe und dann schau, was bedeutet das. (...A)ber manchmal ich lese und im nächsten Moment vergesse ich wieder. (...O)der ich frag jemanden, was bedeutet dieses Wort, aber nachher vergesse ich es wieder. Es kann sein, dass das gleiche Wort nächste Woche oder in zwei Wochen wieder kommt, dann weiß ich es nicht mehr, dann muss ich wieder nachschauen oder so“.

Hermine Zeit ist seit der Geburt ihrer Tochter sehr beschränkt: “For now, I don’t, for now I don’t read much (...) I have a baby now, (...) when she sleeps that is when I have time, she is at the age that she destroys everything, so I have to always look at her, so for now I don’t, but maybe when she will go to the Kindergarten I have more time, I will have more time for my German”. Sie erzählt, dass sie einige Bücher für das Selbststudium besitzt und eine Zeitlang auch einen Online-Deutschkurs gemacht hat, sich aber jetzt schon wieder sehr auf einen „richtigen“ Deutschkurs freut: „I am feeling enthusiastic about going back, I really love to, I really want to learn the language“.

Kurt hat mir erzählt, dass er neben dem Unterricht auch selbstständig in der Bücherei gelernt hat, ich frage nach, was genau er dort gemacht hat: „Früher, ich hatte gar nichts zu tun, ich verbringe viel Zeit, ab elf bis vier oder fünf in der Bücherei, nur dort Bücher suchen und lesen, manchmal bin ich müde, ich schlafe kurz und dann bin ich aufgewacht, ich stehe wieder auf und dann weiterlernen. (...) Ich gehe in die Bücherei, ich habe mir dort angemeldet, bekomme eine Bücherei-Karte, dass ich die Bücher ausborgen kann und dann die Bücher von der Bücherei nehmen und dort lesen und ich habe einen Sprach-Guide gefunden, dort gibt es viel Deutsch-Englisch, und dann schreiben auf Deutsch und schreiben auf Englisch. Wenn ich weiß, dieses Wort bedeutet dieses auf Englisch und dann habe ich mein Notebook dort und schreiben (...)“

herausgeschrieben und dann zu Hause selber lernen“. Manchmal zweifelte er aber an den Deutsch-Englisch-Übersetzungen und zog den Mann seiner Schwester zu Rate. „Es gibt ein paar Wörter, ich bin dabei nicht so, dieser Autor von diesem Buch, er sagt, dieses Wort bedeutet das auf Englisch, ich habe das Gefühl, dieses auf Deutsch, es ist nicht die richtige Übersetzung auf Englisch, ich habe dieses Gefühl. Und, es gibt ein paar Bücher dort, auf Deutsch, weil nicht alle waren auf Englisch, und mit dem Wörterbuch geht nicht so schnell, und ich nur schreiben und, wenn ich zu Hause bin, kommt der Mann von meiner Schwester und ich frage ihn, er hat mir auch geholfen, zu Hause dann, er ruft an und wir reden ein paar Minuten und er fragt mich, „Hast du ein difficult word heute?“, ich sage „Jajaja“, „Du sagst es mir?“, ich sage ihm und er versucht mir zu erklären, was heißt das“. Heute verwendet er kaum noch das Wörterbuch, sondern fragt lieber gleich: „(W)enn ich mit irgendwem rede und es kommt ein neues Wort, das ich nicht kenne, ich frage sofort, was bedeutet dieses Wort. Wenn ich sofort frage und er erklärt es mir, dieses Wort vergesse ich nicht mehr. Deshalb verwende ich das Wörterbuch nicht mehr. Jeden Tag, wenn ich mit jemand rede, kommt immer ein neues Wort, das ich nicht weiß. (...) Weil wenn der Dialog weitergeht, ich denke, ich vergesse es, so ich kann ihn, „Bitte bitte, was ist dieses Wort, was bedeutet dieses Wort?“, er sagt, „Ach so, das und das“, okay passt, wir reden weiter. Ja ich glaube, Fragen ist wichtig“.

Seit er Arbeit gefunden hat, fehlt Kurt die Zeit zum Deutschlernen.

Ernst lernt jeden Tag sieben Stunden lang Deutsch (siehe oben), manchmal lernt er sogar zu Hause noch weiter: „Manchmal lerne ich, wenn ich nicht zu müde bin. (...) Manchmal, wenn ich gehe, zum Beispiel Zeitung lesen und fremde Wörter unterstreichen und im Wörterbuch schauen. (...) Ich habe ein kleines Wörterbuch mit, ich nehme das immer, wenn ich gehe, um zu schauen, welches Wort kommt. (...) Ich schreibe zum Beispiel Gedichte. (...) Ich versuche, ein Gedicht zu schreiben, ich habe auch, wo ist meine Tasche, ich habe auch viele Bücher auf Deutsch, ich lese jeden Tag, aber es geht nicht, manchmal geht es, aber manchmal, o Mann, es ist a Wahnsinn“.

Seit er arbeitet, bleibt Helmut wenig Zeit zum Deutschlernen: „Jetzt, ich glaube fast nichts, ja, weil ich arbeite jetzt und dann nach der Arbeit bin ich, manchmal

schau ich fern und dann deutsche Sendungen und so und dann auch ganz selten jetzt lese ich, also Zeitung ja schon. (...) Also jetzt, als ich mit dem Auto in die Arbeit fahre, ich lese nicht so viel, aber damals, als ich mit der U-Bahn, jeden Tag oder fast jeden Tag. Aber ab und zu lese ich Bücher, deutsche Bücher oder Bibel, deutsche Bibel“.

Wenn er auf Deutsch liest, hat er eine eigene Methode entwickelt: „Also, wenn ich lerne, wenn ich ein Buch lese, da hab ich einen Leuchtstift und ich streiche das und dann weiter lesen und dann am Ende, wenn ich fertig bin, schreibe ich alles raus und dann schau ich im Wörterbuch, schau ich die Bedeutung. (...) Ja, weil es gibt viele Wörter, wenn ich zum Beispiel jede Minute im Wörterbuch nachschaue und dann es wird für mich irgendwann fad sein und ich kann nicht mehr so, und deswegen lese ich weiter, mit Leuchtstift immer alles machen, deswegen alle deutschen Bücher, die ich zu Hause habe, sind voller Leuchtstift und deswegen, es dauert ein bisschen lange, wenn ich ein deutsches Buch lese, ich lese immer ein erstes Mal und dann ein zweites Mal durch und dann, wenn es notwendig ist, ein drittes Mal. Weil beim ersten Mal muss ich so einfach weiter lesen mit dem Leuchtstift und beim zweiten Mal weiß ich die Bedeutung von den Wörtern, ich weiß dann die Bedeutung und dann lese ich noch einmal, dann verstehe ich noch besser und dann, wenn es notwendig ist, wenn ich wirklich verstehen will, dann lese ich noch ein drittes Mal, dann verstehe ich alles“.

Deutschsprachigen Input erhält Elfi nur aus den Fernsehnachrichten und an ihrem Arbeitsplatz. Wenn sie die Möglichkeit hätte einen Deutschkurs zu besuchen, könnte sie bis zu vier Stunden täglich dafür aufbringen.

Im Zuge seiner Ausbildung liest Ernst sehr viel auf Deutsch: „Ja momentan, weil ich so in einem Beruf, in einem Berufsinstitut bin, dann, ich verbringe wirklich viel Zeit, weil ich gehe in die Schule um sieben und dann um vier nach Hause und dann am Abend muss ich auch lernen und mit meiner Fahrschule bin ich noch nicht fertig und das ist auch auf Deutsch, muss ich auch lesen (...) Ja, viele Stunden“.

Er schildert seine Lerntechnik: „Ja, zum Beispiel in diesem Beruf, was ich mache jetzt, jede zwei Wochen es gibt zwei bis drei Skripts zum Lernen, das ist

ein bisschen anstrengend für mich, weil es ist eh nicht meine Sprache, ich hab das gelernt und ich bin noch nicht so gut, ich muss zwei, drei Mal dieses Skriptum durchlesen, bevor ich kann sagen, okay, ich kann schon zur Prüfung gehen oder zum Test gehen, das ist ein bisschen schwer für mich, weil wenn das in Englisch ist, einmal lesen und kannst du selber formulieren einen Satz oder eine Definition oder so was, aber auf Deutsch muss ich, ich versuche so alle Wörter, diese Bezeichnungen und so, ich versuche zu schreiben auch. (...W)enn ich ein Wort im Skriptum oder so sehe, was ich überhaupt keine Ahnung habe, schau ich so im Deutschwörterbuch, dass ich ein bisschen besser erklären kann. (...) Es ist so, dass in diesem Fach, Metall-Branche, es ist, die Wörter sind immer wieder und wenn du das ein, zwei, drei Mal siehst, dann bleibt schon“.

Hans verbringt täglich circa eine Stunde mit Deutschlernen: „Wenn ich nach Hause komme, vor allem ist es Wortschatz, ich schaue immer im Wörterbuch, schreibe die Wörter auf und dann nachschlagen im Wörterbuch“.

Gerti sagt, dass sie jeden Tag etwas Neues lernt: „(J)eden Tag ich muss etwas lernen, lesen, in Deutsch, es gibt keinen Tag, wo ich nichts lerne (...) 30 Minuten, 20 Minuten, zehn Minuten, das kommt darauf an, meistens lese ich Zeitungen“. Als Hilfsmittel benutzt sie Wörterbücher: „(I)ch habe zwei Wörterbücher, zwei große, auch bei meinem Bericht in der Arbeit habe ich das Wörterbuch dabei, wenn ich etwas aufschreibe, ich weiß nicht, wie kann ich das ordentlich buchstabieren, dann schaue ich“. Meistens fragt sie aber einfach irgendjemanden: „Ich suche irgendeinen Österreicher: „Hilf mir, ja, bitte hilf mir“. (...) Ja, und die Leute sind sehr begeistert, ich kann das sagen, die Österreicher helfen gern, wie soll ich sagen, die österreichischen Leute, die ich kenne, immer bereit Ausländern zu helfen“.

3.3.4.7. Erste Deutschstunde

In einigen Gesprächen ergab sich die Frage danach, was das Allerwichtigste an der deutschen Sprache sei und daher in der ersten Unterrichtseinheit gelehrt werden soll:

Hermine meint: "I would like to learn first the greeting, ja, because that is, to say "Hallo", then, after the greeting, how to introduce myself, yes, because those are official ways to get into contact with a person, if you can say "Hallo, wie geht's" the right way and introduce your way and be able to ask that person a question also".

Helmut schlägt für die erste Deutschstunde Begrüßungsformeln vor: „Also, Vorstellung, meinen Namen sagen und dann auch, wie man fragt, „Wie geht's?“, oder irgend so einen kleinen Satz oder so, „Wie geht's dir, wie war dein Tag?“, diese kleinen Sachen. Aber, wie man sich vorstellt, ich meine, das ist das Wichtigste“.

In ihrer ersten Deutschstunde möchte Eflī Folgendes lernen: "The first time I want to learn, I want to learn how to read the alphabeth, how to read a, b, c, I want to first of all to understand that one, you know, when I understand how to read the abcde in the Deutsch, is when I will learn how to, maybe when they write it, they will tell me to pronounce it even. I want to learn how to read abcd, that is the first thing I want to learn. I want to go to the German class. (...T)o say something like "This is a woman" please, "This is a women", "This is a man", so in German you have to learn it in German like that, "This is a man", I will learn in the class, "This is the woman", I will learn it. So, when I want to say something, when I see a man, I will not call him a woman. When I see a woman, I will not call her a man".

Auch Hans findet Begrüßungsformeln und einfache Fragen des Alltags wichtig, dazu kommen Wochentage und Zahlen: „Wie man sagt „Hallo, wie heißt du?“, Begrüßung, die Tage der Woche, die Monate und so einfache Fragen wie „Wie komme ich dort hin?“, auch wenn ich etwas kaufen möchte, den Preis, das Geld, ja. (...) Ja, wenn ich irgendwo hinkomme, die erste Sache, was ich mache, ist diese, die Wochentage, die Zahlen auch sehr wichtig, 1, 2, 3“.

Gerti plädiert für einfache Fragen: „Wie heißen Sie?“, „Woher kommen Sie?“, die Straßen, „Wo wohnen Sie?“, Geld, wie heißt das Geld und so einige Sachen, Essen, „Wie viel kostet das?“, Einkaufen. Das ist die erste Priorität“.

3.3.4.8. Zusammenfassung: Deutschunterricht

Bis auf Elfi, die aus finanziellen Gründen bisher keine Erfahrungen mit Deutschkursen sammeln konnte, haben meine GesprächspartnerInnen eine Vielzahl an unterschiedlichen Deutschkursen besucht. Die Bandbreite bewegt sich von kostenlosen Kursangeboten von NGOs (zum Beispiel der Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung), über Integrationsprojekte (das Projekt Epima ("Sindbad") im Integrationshaus), Deutschkurse im Rahmen von Bildungsmaßnahmen (Arbeitsmarktservice und Universitäten) bis hin zu privat finanziertem Unterricht.

Durchwegs positive Erfahrungen gibt es mit Spielen und Rollenspielen im Deutschunterricht, diese werden als Auflockerung nach anstrengenden Grammatik-Einheiten empfohlen, sie geben neue Energie und machen Spaß. Außerdem wird als positiv erwähnt, dass beim Spielen der Fokus nicht auf der (sprachlichen) Richtigkeit liegt, eine lockerere Atmosphäre herrscht und daher auch das Lernen (und Behalten) leichter fällt.

Auch die Arbeit in Kleingruppen findet Zustimmung. Teamarbeit wird als motivierend empfunden, die Gruppenmitglieder helfen einander und vermeiden damit Fehler.

Mit Filmen im Unterricht gibt es nur teilweise Erfahrungen, auch diese sind durchwegs positiv. In ganz besonders guter Erinnerung sind Hans die wöchentlichen Exkursionen im Rahmen des Deutschunterrichts geblieben.

Als unentbehrlich sehen die Interviewten Hausübungen. Wichtig sei es dabei, den Lernenden den Sinn von Hausübungen klarzumachen und sicherzustellen, dass die Arbeitsaufträge auch wirklich verstanden wurden und die Aufgaben eigenständig lösbar sind. Das war in den bisher besuchten Deutschkursen nicht immer der Fall.

Eine Schlüsselrolle für den Lernerfolg sprechen die Interviewten den Lehrpersonen zu. „Gute“ Lehrende zeichnen sich nach Ansicht meiner GesprächspartnerInnen durch Offenheit und „Leidenschaft“ aus, daraus ergibt sich eine angstfreie und produktive Lernatmosphäre. Diese positive Verbindung zwischen Lernenden und Lehrenden bildet die Voraussetzung für den

Lernerfolg. Ebenso wichtig ist aber die fachliche Qualifikation, dass ein/eine LehrerIn sprachliche Phänomene so erklärt, dass sie auch verstanden werden. Dafür ist Geduld nötig und vor allem muss immer wieder überprüft werden, ob der „Stoff“ auch tatsächlich bei den Lernenden angekommen ist.

Doch es reicht für eine gute Lehrerin/einen guten Lehrer nicht aus, immer nur lieb und nett zu sein. Dazu kommt seine/ihre Aufgabe, für Ruhe und Ordnung zu sorgen, um konzentriertes Lernen zu ermöglichen, die Lernenden zu motivieren und an ihre „Pflichten“ zu erinnern. Des Öfteren ist aber auch die Rede von „schlechter“, ungerechtfertigter Strenge, zum Beispiel, wenn Arbeitsaufträge unklar formuliert, ohne Hilfe nicht lösbar waren oder sonstige Gründe, eine Aufgabe nicht zu erfüllen (wie Angst, Schüchternheit) nicht berücksichtigt werden. Strafen werden grundsätzlich abgelehnt, „ernste Worte“ und Erklärungen sind aber erwünscht.

Großes Interesse zeigen meine GesprächspartnerInnen an österreichischer und europäischer Kultur, besonders an der Geschichte. Einige meinen aber, dass dieser Bereich in ihren bisherigen Deutschkursen (zu) wenig Beachtung fand. Vor allem der Umstand, dass sie alle planen, auch in Zukunft in Österreich zu leben, mache es unentbehrlich, auch etwas über die Kultur ihrer neuen „Heimat“ zu wissen. Dieses Wissen erleichtere auch das Alltagsleben, Missverständnisse könnten vermieden werden. Kulturkunde im Unterricht soll dazu dienen, Aufmerksamkeit zu erregen und Verständnis für das Verhalten der „ÖsterreicherInnen“ zu schaffen. So erwähnt zum Beispiel Gerti die Aufbauarbeit nach dem zweiten Weltkrieg als Grund für AusländerInnenfeindlichkeit in Österreich¹⁸. Dazu kommt der praktische Aspekt, dass in der „Prüfung“ zur Erlangung der Staatsbürgerschaft ebenfalls landeskundliches Wissen abgefragt wird.

Bei der Gewichtung der sprachlichen Fertigkeiten ergibt sich ein Schwerpunkt auf den mündlichen Fertigkeiten Verstehen und Sprechen, diese brauche „man“ immer und überall. Für Kurt und Heinz spielt auch die formale Richtigkeit eine zentrale Rolle, auch wenn sie nicht präzisieren, warum ihnen so viel an grammatikalischer Korrektheit liegt. Lesen wird bei behördlichen Briefen, auf die

¹⁸ Ich möchte betonen, dass das Gertis Meinung ist und nicht meine!

unter Umständen sofort reagiert werden muss, unentbehrlich, es bedeutet auch ein Stück Unabhängigkeit. Abgesehen davon brauchen meine GesprächspartnerInnen schriftliche Fertigkeiten in erster Linie im Zusammenhang mit Arbeit und Weiterbildung.

Die wichtigsten Hilfsmittel zur Erweiterung des Wortschatzes sind Nachfragen und Wörterbücher, letztere werden aber unterschiedlich intensiv eingesetzt. Klaus gibt zu, dass es oft vorkommt, dass er Wörter nachschlägt und im nächsten Moment wieder vergisst, die meisten anderen sagen, dass sie neue Wörter auch (im engen Sinn) lernen. Eine spannende Methode hat Helmut, der unbekannte Wörter beim ersten Lesedurchgang nur mit einem Leuchtstift anstreicht, sie erst danach im Wörterbuch sucht und den Text noch ein zweites, und wenn nötig drittes Mal durchliest. Ebenso wichtig ist aber das Nachfragen.

Die zeitlichen Ressourcen sind bei den Interviewten sehr unterschiedlich, die Bandbreite reicht von fast überhaupt keiner Freizeit (bei Hermine wegen ihrer kleinen Tochter und Kurt aufgrund seiner Arbeit), bis hin zu Deutschlernen als Hauptbeschäftigung (bei Ernst, der sieben Stunden täglich im Deutschkurs sitzt oder Heinz, dessen Ausbildung vollständig auf Deutsch ist).

3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend fasse ich noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammen. Diesmal handelt es sich um einen nach Personen geordneten Gesamtüberblick über den empirischen Teil, um die unterschiedlichen sprachlichen Biographien zu skizzieren.

Klaus

Klaus wurde in einem Dorf im Osten Nigerias geboren, dort verbrachte er die ersten Jahre seines Lebens. Zwar konnte in diesem Dorf jedeR Igbo, parallel zu seiner Erstsprache lernte er aber auch Pidgin, da es allgegenwärtig und schon ein paar Kilometer weiter, in der nächsten Stadt, unentbehrlich war. Vor allem

die Kinder kommunizierten miteinander in Pidgin. Mit dem Schuleintritt begann er, Englisch zu lernen, der Unterricht in der Grundschule war zweisprachig auf Igbo und Englisch, die Alphabetisierung erfolgte auf Englisch, was ihm einige Schwierigkeit bereitete.

Als Jugendlicher übersiedelte Klaus mit seiner Familie nach Lagos, wo er seine Schulbildung abschloss und die dortige Sprache Yoruba lernte. Später kam Französisch dazu, weil er in seinem Beruf viel mit Menschen aus den französischsprachigen Nachbarstaaten zu tun hatte. Klaus ist der Einzige, in dessen Schule es erlaubt war, Pidgin zu sprechen.

Klaus schätzt seine Sprachenkenntnisse in Igbo und Englisch mit 8 von 10 Punkten am besten ein, wobei er sagt, dass er mündlich besser in Igbo, schriftlich in Englisch sei. Es folgen Pidgin mit 6-7 und Yoruba mit 5 Punkten. Für Französisch gibt er sich nur 2-3 Punkte. Er verwendet auch in Österreich die Sprachen Igbo und Pidgin, Englisch braucht er kaum. Am wichtigsten ist für ihn Deutsch, er sagt aber, dass er große Probleme mit dem Schreiben habe und das ein Hindernis für seine berufliche Weiterbildung darstelle.

Klaus ist der Meinung, dass die meisten ÖsterreicherInnen Angst vor Afrikanern beziehungsweise vor der Reaktion von Familie und Freundeskreis haben, wenn sie sich mit Afrikanern anfreunden. Er erzählt von verletzenden Erlebnissen wie zum Beispiel, wenn in der vollen U-Bahn niemand neben ihm sitzen will. Gleichzeitig bemüht er sich, seine Aussagen nicht zu verallgemeinern und betont immer wieder, dass es auch „Andere“ gebe. Klaus kann sich nicht erklären, welche Hindernisse zwischen AfrikanerInnen und ÖsterreicherInnen stehen, AfrikanerInnen seien „ganz normale Menschen“.

Klaus erzählt, dass er mit seinem Deutschunterricht nicht immer zufrieden war, er meint, dass er zu wenig Grammatik und Schreiben gelernt hätte und der Kurs dazu auch noch langweilig gewesen sei. Zur Auflockerung zwischen anstrengenden Frontalblöcken hält er Sprachspiele für brauchbar, auch mit Gruppenarbeiten hat er gute Erfahrungen gemacht. Sehr wichtig sind für ihn Hausübungen, seiner Meinung nach sollte man zwischen einer halben und einer Stunde täglich zu Hause lernen. Der/Die LehrerIn sollte dafür sorgen, dass die Hausübungen auch wirklich erledigt werden, indem er/sie den Lernenden deren Sinnhaftigkeit näherbringt. Strafen lehnt er aber ab. Großes Interesse bekundet Klaus an Kulturkunde im Deutschunterricht, dabei hebt er

besonders die Geschichte hervor. Am wichtigsten erscheinen ihm die mündlichen Fertigkeiten, erst dahinter liegen Lesen, Schreiben und Grammatik. Als Hilfsmittel benutzt Klaus ein elektronisches Wörterbuch.

Hermine

Wie Klaus kommt auch Hermine aus einem Igbo-Dorf im Osten Nigerias, ihr Igbo war aber von Anfang an gemischt mit Englisch. Auch bei ihr zu Hause wurde manchmal Englisch gesprochen. Ihre Schulbildung erfolgte in den ersten Jahren zweisprachig auf Igbo und Englisch, schreiben lernte sie zuerst auf Englisch. Als Hermine acht Jahre alt war, zog ihre Familie in den Norden, wo Hausa gesprochen wurde, sie beendete dort ihre Schulbildung. In ihrer neuen Umgebung lebten viele Menschen mit verschiedenen Sprachen, meistens wurde Pidgin oder Englisch gesprochen, aber auch Hausa lernte sie schnell. In der Schule wurde nur auf Englisch unterrichtet, Hausa war als Unterrichtsfach präsent.

Seit sie in Österreich lebt, verwendet Hermine hauptsächlich die Sprachen Igbo und Englisch, wegen der Geburt ihrer Tochter musste sie einen Deutschkurs nach nur drei Monaten abbrechen. Deutsch zu sprechen fällt ihr, abgesehen von Begrüßungsformeln und Ähnlichem, noch sehr schwer. Oft hat sie das Gefühl, aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse für dumm gehalten zu werden, was sie sehr verletzt, weil sie versucht, ihr Bestes zu geben. Die einzige Österreicherin, mit der sie Kontakt hat, ist die Frau ihres Vermieters, die manchmal mit ihr spricht und sie motiviert, weiter Deutsch zu lernen. Hermine ist erstaunt über die Verschlossenheit der Einheimischen, sie hält dieses Verhalten für einen Teil der österreichischen Kultur. Den Medien attestiert Hermine einen verallgemeinernden und vereinfachenden Blick auf Nigeria und Afrika, die vorherrschenden Bilder im Fernsehen seien die weinenden Kinder mit rinnenden Nasen und großen Hungerbäuchen, sowie Kriegsschauplätze.

Hermine besuchte circa drei Monate lang einen Deutschkurs, den sie wegen der Geburt ihrer Tochter abbrechen musste. Seitdem hat sie leider kaum Zeit, freut sich aber schon auf ihren nächsten Kurs und betont immer wieder, wie sehr sie sich wünscht, Deutsch zu lernen.

Das wichtigste Kriterium für eineN LehrerIn sei die Begeisterung, die er/sie für seine/ihre Arbeit aufbringt, diese übertrage sich automatisch auf die Lernenden. Es gehöre aber auch zur Aufgabe des/der Lehrenden, für eine ruhige und geordnete Arbeitsatmosphäre zu sorgen. Hermine bedauert, dass in ihrem Deutschunterricht Kultur und Literatur keine Rolle gespielt haben, da sie der Meinung ist, dass Wissen über die Kultur das Verständnis erleichtert und hilft, Missverständnisse und Fehlverhalten zu vermeiden. Die wichtigste Fertigkeit ist für Hermine das Verstehen, gefolgt vom Sprechen. Erst danach kommen die schriftlichen Kompetenzen.

Kurt

Kurt kommt aus Benin City, der Hauptstadt von Edo-State. Seine Eltern sind aus verschiedenen Volksgruppen, die Mutter aus Edo, der Vater aus Yoruba. Da in Benin City Menschen mit vielen verschiedenen Sprachen zusammenleben, kommunizieren vor allem die Jugendlichen miteinander in der allen gemeinsamen Pidgin-Sprache. Zwar beherrscht Kurt auch seine „Muttersprache“ Edo, diese ist aber durchmischt mit „eingedoteten“ englischen Wörtern. „Richtiges“ Englisch lernte Kurt erst in der Schule, vor allem die eigenständige Produktion in dieser Sprache stellte eine schwierige Hürde für ihn dar. Für den muttersprachlichen Unterricht konnte er kaum Interesse aufbringen, ebenso wenig für das Französische. Als Student kam Kurt schließlich nach Auchi, die dortige Mehrheitssprache Etsako erwarb er zumindest ansatzweise.

Kurt hält Pidgin mit 9 von 10 Punkten für seine beste Sprache, gefolgt von 8 Punkten für Englisch, die Muttersprache Edo kommt mit 5 Punkten erst an dritter Stelle. Abgeschlagen liegen Yoruba und Etsako mit 2, Französisch mit nur einem Punkt.

Kurt gebraucht in Österreich Edo, Pidgin und Deutsch. Englisch spricht er, seit er gut Deutsch kann, kaum noch, die Sprache seines Alltags ist Deutsch. Über sein Engagement im Fußballverein und in einer Theatergruppe und durch die Arbeit kennt Kurt viele ÖsterreicherInnen. In seinem Bekanntenkreis sei es schon des Öfteren vorgekommen, dass Frauen, die sich öffentlich mit

Afrikanern zeigen, als „Huren“ beschimpft wurden. Es gebe viele NigerianerInnen, die aufgrund ähnlicher Erfahrungen gar nichts mehr mit ÖsterreicherInnen zu tun haben wollten. Kurt ist der Meinung, dass viele Leute NigerianerInnen pauschal als Verbrecher abstempeln.

Kurt besuchte bisher nur kostenlose Deutschkurse, zuerst einen von der Kirche organisierten, später dann mehrere Jahre lang den Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung. Zusätzlich lernte er, solange er Asylwerber war und daher nicht arbeiten durfte, selbstständig in der Wiener Hauptbücherei. Seit er Arbeit gefunden hat, bleibt ihm kaum noch Zeit zum Deutschlernen.

Kurt äußert sich sehr positiv über Spiele und Rollenspiele im Unterricht, sie machen Spaß und geben ihm nach anstrengendem Grammatik-Unterricht neue Energie, auch Film hält er für ein geeignetes Medium zum Deutschlernen. Als wesentliche Eigenschaften einer Lehrperson nennt Kurt ein freundliches Wesen und Geduld, aber auch die Fähigkeit, für Ordnung zu sorgen. Ein gewisses Maß an Strenge gehöre ebenfalls zur Rolle der/des Lehrenden. Auch Kurt hält es für wichtig, etwas über österreichische und europäische Kultur und Geschichte zu lernen. Er hält zwar Verstehen und Sprechen für die wichtigsten Fertigkeiten, betont aber auch die Relevanz der Lesekompetenz als ein Stück Unabhängigkeit. Weniger Bedeutung kommt seiner Meinung nach dem Schreiben zu.

Kurt erzählt, dass er früher viel mit dem Wörterbuch gearbeitet habe, heute fragt er lieber jemanden.

Ernst

Auch Ernst kommt aus Benin City, in seiner Familie wurde vor allem Edo gesprochen, manchmal aber auch Englisch, weil die Eltern die Kinder an diese Sprache gewöhnen wollten. Die Sprache seines Freundeskreises war Pidgin. Ernst bezeichnet Pidgin als die Sprache, in der er sich am besten ausdrücken könne. Seine Schule war auf Englisch, zusätzlich gab es Unterricht in Edo und Französisch und auch ein bisschen Yoruba und Hausa. Seine Erinnerungen an den muttersprachlichen Unterricht sind durchwegs positiv, er habe auch immer gute Noten bekommen. Englisch dagegen war ein Problem für ihn.

Ernst hält Pidgin für seine beste Sprache (8-9 von 10 Punkten), gefolgt von Edo mit 7 Punkten und Englisch mit 5-6. Am unteren Ende der Skala siedelt er mit 1-2 Punkten Yoruba und Französisch (1) an.

Mit anderen AfrikanerInnen spricht er Edo oder Pidgin, sonst meistens Deutsch. Er sagt, dass die Menschen von ihm erwarten, dass er Deutsch spreche. Manchmal habe er aber das Gefühl, er könne sich nicht auf Deutsch ausdrücken, dann wechsle er ins Englische. Als Barriere zwischen NigerianerInnen und ÖsterreicherInnen sieht Ernst die verschiedenen Mentalitäten, er habe aber festgestellt, dass sich die Einheimischen gegenseitig auch nicht freundlicher behandeln. Dazu kommt seiner Meinung nach Angst vor Afrikanern – vor allem bei Frauen. Ernst meint, dass die Medien in den Berichten über Nigerianer übertrieben und die Gesellschaft in ihrer Fremdenfeindlichkeit bestärkt hätten. Er sieht aber eine Verbesserung der Situation in den letzten Jahren, es sei nicht mehr so stark wie früher.

Ernst begann im Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung Deutsch zu lernen, im Moment macht er einen vom AMS finanzierten Intensivkurs, der stark auf selbstständiges Lernen setzt. Dort lernt er täglich sieben (!) Stunden lang Deutsch, manchmal macht er sogar zu Hause noch weiter. Auch er hat gute Erfahrungen mit Rollenspielen und Gruppenarbeiten gemacht, ihm fällt es leichter, in lockerer Atmosphäre zu lernen, in der auch Spaß erlaubt ist. Selbstständige Arbeit zu Hause findet er wichtig. Was die LehrerInnen betrifft, spricht auch er von Leidenschaft, die sich auf die Lernenden übertrage und betont den Einfluss einer guten Beziehung zwischen der/dem Lehrenden und den Lernenden, diese wirke motivierend. Er meint, dass für ihn auch für ein gewisses Maß an Disziplin nötig sei, weil er faul sei. Ungerechte Strenge könne sich aber auch negativ auswirken. Ernsts Meinung nach hängt die Bedeutung der Landeskunde im Unterricht von der jeweiligen Lernendengruppe ab, er persönlich hat aber großes Interesse an Kulturkunde. Die Fertigkeiten schätzt er alle als gleich –sehr- wichtig für sein Leben ein.

Helmut

In Helmuts Familie wurde eine Mischung aus Edo und Pidgin gesprochen, manchmal auch Englisch. Für seine Muttersprache Edo habe er sich nie

interessiert. In seinem Freundeskreis war ebenfalls Pidgin die übliche Sprache. Als Jugendlicher zog Helmut mit seiner Familie nach Lagos, auch dort kommunizierte er weitgehend auf Pidgin. Die dortige indigene Sprache Yoruba lernte nicht einmal ansatzweise. In der Schule spielte Edo nur eine sehr marginale Rolle, der muttersprachliche Unterricht beschränkte sich auf eine Wochenstunde in der Grundschule. Der Unterricht in der Fremdsprache Englisch stellte für ihn kein Problem dar. In der Secondary School hatte Helmut schließlich Französisch, das er aber nach einem Jahr wieder abwählte.

Helmut beherrscht Pidgin (10 Punkte) am besten, dicht gefolgt von Edo mit 9. Etwas schlechter schätzt er sein Englisch mit 7 von 10 Punkten ein. In Österreich spricht er mit anderen AfrikanerInnen meistens Pidgin, die Muttersprache Edo selten. Nur mit AfrikanerInnen, die er nicht gut kennt, wechselt er aus Gründen der Höflichkeit ins Englische. Mit ÖsterreicherInnen spricht er Deutsch. Als Orte, an denen er Kontakt mit Einheimischen aufnimmt, nennt er vor allem seinen Arbeitsplatz und die Kirche. Auch er konnte, vor allem am Anfang, nur schwer mit der Verslossenheit der ÖsterreicherInnen umgehen, spricht von Mentalitätsunterschieden und dass dieses Verhalten sehr unhöflich auf ihn gewirkt habe. Inzwischen hat er aber gelernt, mit dieser Situation umzugehen. Auch für ihn sei die Kontaktaufnahme zu Männern einfacher als zu Frauen. Helmut ist der Meinung, dass die ÖsterreicherInnen ein schlechtes Bild von Nigerianern hätten, der erste Gedanke sei die Vermutung, dass er vielleicht ein Drogendealer ist. Dieses sei auf die Medienberichterstattung zurückzuführen, eine Verbesserung der Situation sieht er nicht.

Helmut begann im kostenlosen Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung Deutsch zu lernen bis er die Gelegenheit bekam, am Projekt EPIMA im Integrationshaus teilzunehmen, zu dem auch intensiver Deutschunterricht gehörte. Danach begann er ein Studium am International Business College, das er aber wieder abbrach. Seit er arbeitet, bleibt ihm nur noch wenig Zeit zum Deutschlernen. Manchmal liest er abends ein bisschen oder sieht fern.

Von Rollenspielen im Unterricht ist Helmut ganz begeistert, es fällt ihm leichter, zu lernen und sich zu erinnern, wenn nicht alles ganz ernst und perfekt sein muss. Er findet auch die Zusammenarbeit in Gruppen gut, wenn die Lernenden

einander gegenseitig unterstützen. Für ganz wesentlich hält Helmut eine angstfreie Lernumgebung, daher muss für ihn einE LehrerIn freundlich sein, damit er gut lernen kann. Gleichzeitig sollte die Lehrperson aber auch Grenzen setzen und dafür sorgen, dass die Lernenden ihre Aufgaben auch tatsächlich erfüllen. Landeskunde spielt für Helmut eine wichtige Rolle, weil er möglichst viel wissen will über das Land, in dem er lebt und kulturelles Wissen das Zusammenleben erleichtert. Im Hinterkopf hat er auch die Staatsbürgerschaftsprüfung. Am wichtigsten sind für ihn die mündlichen Fertigkeiten, die Bedeutung der schriftlichen Kompetenz sei individuell unterschiedlich, da in erster Linie für Aus- und Weiterbildungen relevant.

Elfi

In ihren ersten Lebensjahren ist Elfi einsprachig aufgewachsen, jedeR in ihrem Dorf sprach Edo. Nur unter den jungen Leuten im Dorf gab es einige, die nicht Edo sprechen wollten, mit denen wurde in Englisch oder Pidgin kommuniziert. Englisch lernte sie erst in der Schule, das sei zwar schwierig gewesen, aber als Kind lerne man schnell.

Auch Elfi hält Pidgin für ihre beste Sprache (10 Punkte), für Edo differenziert sie zwischen Sprechen (10 Punkte) und Schreiben (2 Punkte), Englisch folgt mit 6 Punkten.

Seit sie in Österreich lebt, verwendet sie die Sprachen Edo, Englisch und Pidgin. Deutsch kann sie leider noch nicht. Da sie keine ÖsterreicherInnen kennt, fällt im Gespräch mit Elfi der gesamte Punkt „Aufnahmegesellschaft“ weg.

Aufgrund ihrer finanziellen Situation konnte Elfi zwar noch keine Erfahrungen mit Deutschkursen sammeln, sie sagt, dass sie bis zu vier Stunden täglich dafür aufbringen könnte. Dennoch hat sie Vorstellungen, wie der Unterricht aussehen sollte. Hausübungen findet sie zum Beispiel sehr wichtig, einE LehrerIn sollte einerseits nett sein, aber auch gut erklären können, die Lernenden dazu bringen, ihre Aufgaben zu erfüllen, aber auch auf ihre individuellen Lernschwierigkeiten eingehen. Elfi sagt, dass sie eigentlich alles an der österreichischen Kultur interessiere, sie die ÖsterreicherInnen einfach besser verstehen wolle. Sie ordnet die Bedeutsamkeit der Fertigkeiten ganz klar: am

höchsten die der mündlichen Fertigkeiten, der dann Lesen und Schreiben folgen.

Hans

Hans` „Muttersprache“ ist Urhobo, er selbst kann diese Sprache nicht sehr gut. Zuerst ist er bei seiner Tante in einem Yoruba-Gebiet aufgewachsen, später zu seinen Eltern nach Lagos gezogen, wo ebenfalls Yoruba und vor allem Pidgin gesprochen wurde. Die einzige Möglichkeit, mit seinen Eltern zu kommunizieren, war Pidgin. Englisch lernte er in der Schule, anfangs zweisprachig mit Yoruba, dann nur noch auf Englisch. Später kam Französisch dazu. Er sagt, dass er jetzt, wo er in Österreich studiert, erst merke, dass sein Englisch gar nicht so perfekt sei, wie er bisher dachte.

Hans ordnet seine Sprachkenntnisse in folgender Reihenfolge: An der Spitze steht Pidgin mit 10 Punkten, gefolgt von Englisch mit 8 von 10. Noch vor den afrikanischen Sprachen kommt Deutsch mit 6 von 10 Punkten, erst danach Yoruba und Urhobo mit jeweils 3-4.

Mit anderen WestafrikanerInnen spricht er in Österreich Urhobo, Yoruba und Pidgin. Englisch und Französisch braucht er im Rahmen seines Studiums, Deutsch „überall“. Hans wohnte eine zeitlang in einer Wohngemeinschaft, wo er viele ÖsterreicherInnen kennenlernte, außerdem hat er über seinen Arbeitsplatz und die Uni Kontakte zu Einheimischen. In Gegensatz zu allen anderen Männern, mit denen ich mich unterhalten habe, findet er die Kontaktaufnahme mit Frauen einfacher als mit Männern. Auf meine Frage, welche Meinung die ÖsterreicherInnen über Nigeria und NigerianerInnen hätten, nennt er die Schlagwörter Armut, Krankheiten und Drogen. Zu seiner Freude lese er aber seit diesem Jahr weniger Meldungen über nigerianische Drogenhändler in den Zeitungen. Überhaupt gibt sich Hans sehr optimistisch für die Zukunft.

Hans nahm an verschiedenen Deutschkursen teil, die er immer wieder nach kurzer Zeit abbrach, um Geld zu verdienen. Jetzt studiert er Transkulturelle Kommunikation und ist nebenbei berufstätig. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Studiums ist die deutsche Sprache.

Besonders positive Erinnerungen verbindet Hans mit den wöchentlichen Exkursionen zu verschiedenen Ämtern. Einmal war er auch im Theater, daran

erinnert er sich mit weniger Begeisterung. Ebenfalls Erfahrungen hat er mit Filmen im Unterricht. Hans ist der Meinung, dass Kulturkunde (über Österreich und Europa) im Unterricht Verständnis schaffen und Missverständnisse vermeiden kann. Gleichzeitig gibt er zu Bedenken, dass jeder Mensch natürlich auch seine eigene, individuelle „Kultur“ habe. Enthusiastisch erzählt er von seiner momentanen Deutschlehrerin, die sehr nett und lernendenfreundlich, aber auch zuverlässig und fachlich kompetent sei und mit E-Learning arbeitet. Er lobt das hohe Maß an Hausübungen und vor allem das darauf folgende Feedback. Er ordnet die Fertigkeiten im Deutschunterricht nach ihrer Relevanz in Hören, Sprechen, Grammatik, Lesen und ganz am Ende Schreiben. Zusätzlich zum Unterricht lernt Hans täglich circa eine Stunde, wobei er sich vor allem auf Wortschatzerweiterung konzentriert.

Heinz

Heinz lebte als Kind bei seiner Stiefmutter. Mit zehn oder zwölf Jahren zog er zu seiner Mutter, wo er dann deren Sprache Itsekiri lernte. Die „normale“ Sprache seiner Kindheit in Delta-State war Pidgin, dazu kam Urhobo, das er aber nur orientierungsweise in der Schule lernte. Seine schulische Ausbildung war ab dem Kindergarten auf Englisch, was ihm - außer beim Schreiben- wenige Probleme bereitete.

Am besten beherrscht Heinz Pidgin, hier gibt er sich 10 von 10 Punkten. Es folgt Englisch mit 8 Punkten vor Deutsch mit 5-6. Erst danach kommen die afrikanischen Sprachen Itsekiri (5 Punkte) und Urhobo (1-2). Auch hier in Wien hat er Gelegenheit, Itsekiri und Pidgin zu sprechen, Englisch dagegen braucht er nur selten. Mit Einheimischen spricht er immer Deutsch, er versteht auch schon den Wiener Dialekt. Auch Heinz bestätigt die Existenz einer Barriere zwischen AfrikanerInnen und ÖsterreicherInnen, er führt dies darauf zurück, dass es für die Einheimischen einfach leichter ist, sich untereinander zu unterhalten. Außerdem machte er die Erfahrung, dass die Kontaktaufnahme zu Frauen leichter fällt, seit er verheiratet ist und keine Papiere mehr braucht. Dazu kommt seiner Meinung nach das Bild des nigerianischen Drogendealers, das von den Medien erzeugt wird. Auch er sieht eine gewisse Verbesserung in letzter Zeit, zumindest sieht er „diese Geschichten“ jetzt nicht mehr jeden Tag.

Heinz' erster Deutschunterricht war der Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung, dem das EPIMA-Projekt folgte. Danach machte er den Hauptschulabschluss und absolviert jetzt eine Maschinenbau-Ausbildung.

Gut findet Heinz die Zusammenarbeit in Kleingruppen. Auch er empfindet Kulturkunde als einen wichtigen Teil des Deutschunterrichts. Für ihn spielt der Charakter der Lehrperson keine so große Rolle, er/sie muss vor allem gut erklären. Mangelnde Disziplin hält er vor allem für ein Problem der Lehrerinnen, ein bisschen Strenge sei schon wichtig, soll aber nicht übertrieben werden. Alle Fertigkeiten sollten im Unterricht gleich wichtig sein, er betont die Relevanz von Lesen und Schreiben für Arbeit und Ausbildung. Ganz abgesehen davon folgt er beim Deutschlernen seinem Grundsatz, alles, was er macht, gut zu machen. Für seine Ausbildung, die vollständig auf Deutsch ist, muss er sehr viel lesen und das Gelernte in schriftlichen Tests richtig wiedergeben können. Dafür investiert er täglich viele Stunden.

Gerti

In Gertis Heimatdorf wurde allgemein ihre Muttersprache Afenmai (Etsako) gesprochen, nur manchmal, wenn Auswärtige ins Dorf kamen, wechselte man zu Pidgin oder Englisch. Die Schulbildung erfolgte ausschließlich auf Englisch. Sie fing erst in der Schule an, Englisch zu lernen und es fiel ihr schwer. Muttersprachlichen Unterricht gab es keinen, dafür wurde Yoruba gelehrt.

Wie Hans und Heinz hält Gerti ihre Deutschkenntnisse für besser als die in ihrer Erstsprache: Auf Englisch und Deutsch, wo sie sich selbst mit „gut“ benotet, folgt mit „nicht so gut“ Pidgin und erst am Ende Afenmai mit „ausreichend“. In Österreich kommuniziert sie fast ausschließlich auf Deutsch.

Gerti macht permanent die Erfahrung offener Ablehnung von Seiten einiger Arbeitskolleginnen, die versuchen, möglichst schnell und dialektal zu sprechen, um ihr das Verstehen zu erschweren oder sich weigern, mit ihr an einem Tisch zu essen. Sie erzählt von der großen Enttäuschung, mit der diese Erfahrungen für sie verbunden sind und dem Bewusstsein, immer eine Ausländerin zu bleiben. Auch wollte sie aus Angst vor Ablehnung niemals eine Beziehung zu einem weißen Mann eingehen. Gerti machte aber auch gute Erfahrungen mit Einheimischen, sie erwähnt einige FreundInnen, die wie eine Familie für sie

sein. Als Problem sieht sie die unrealistischen Vorstellungen von Europa, die viele NigerianerInnen mitbringen und den großen Erwartungsdruck von Seiten der Herkunftsfamilien, unter dem diese stehen. An den Medien kritisiert Gerti die verallgemeinernde Darstellung aller NigerianerInnen als Drogenhändler und Prostituierte, die dann auf sie, die immer „gehackelt“ hat, zurückfällt.

Als Gerti vor 20 Jahren nach Österreich kam, begann sie in einem Kurs an der Uni Deutsch zu lernen, es folgte die Ausbildung zur Altenpflegerin. Bis heute besucht sie im Rahmen ihrer beruflichen Weiterbildung immer wieder Deutschkurse. Am wichtigsten findet sie, dass einE LehrendeR aufgeschlossen und geduldig ist, außerdem sollte er/sie sich immer wieder vergewissern, dass die TeilnehmerInnen dem Unterricht auch tatsächlich folgen können. Ganz genau nimmt es Gerti mit der Disziplin, die Lehrperson muss für Genauigkeit und Ordnung sorgen und klarmachen, dass Deutschunterricht nicht nur Spaß ist. Sie bedauert, dass in ihren bisherigen Deutschkursen die Kultur keine Rolle gespielt hat. Sie zeigt besonderes Interesse an der Nachkriegszeit in Österreich.

4. ABSCHLIESSENDE REFLEXION: KONSEQUENZEN FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Am Ende meiner Arbeit angekommen, stellt sich nun die Frage, was die Konsequenz der Ergebnisse sein soll. Ich habe eine Menge Informationen gesammelt, die zwar interessant sein mögen, die logische Fortsetzung dieser Arbeit wäre es aber, auf Basis meiner Ergebnisse ein Konzept für einen Deutschkurs mit diesen Menschen auszuarbeiten. Das wäre bestimmt spannend. An dieser Stelle können jedoch nur einige Grundgedanken angesprochen werden.

1. Priorität der Inhalte gegenüber sprachlicher Richtigkeit

Grundsätzlich steht der Deutschunterricht mit MigrantInnen unter dem Vorzeichen einer sehr hohen Erwartungshaltung. Die Lernenden stehen unter großem Druck, rasch Deutsch zu lernen. Das ist die erste Voraussetzung für „Integration“, wenn auch Deutsch zu können allein offensichtlich nicht ausreicht. Dass hoher Leistungsdruck sich nicht unbedingt positiv auf den Lernerfolg auswirkt, ist ein offenes Geheimnis und kann an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Ziemlich übereinstimmend ergaben die Gespräche, dass die Betroffenen in lockerer Atmosphäre –wenn nicht immer alles „richtig“ und „ernst“ sein muss - besser lernen und das Gelernte besser behalten. Es gilt daher, im Unterricht der Kommunikation die Priorität gegenüber sprachlicher Korrektheit einzuräumen.

Angesichts der Erwartungshaltung der Aufnahmegesellschaft und dem hohen Stellenwert, den die Interviewten der grammatikalischen Richtigkeit ihrer Äußerungen einräumen, darf diese aber nicht ganz vernachlässigt werden. Dazu kommt die schulische Sozialisation: Sprachunterricht in Nigeria ist in erster Linie Grammatikunterricht.

Es stellt sich daher erstens die Frage, wie Grammatik integriert werden kann, ohne zum traditionellen Grammatik-Unterricht zurückzukehren, zweitens die, wie die diesbezüglichen Bedürfnisse – von den „Basics“ bis hin zu grammatikalischen Feinheiten- miteinander vereinbart werden können. Neben

einer Auflockerung der Lernatmosphäre haben offene Unterrichtsformen den weiteren Vorteil, dass sie die wechselseitige Unterstützung der Lernenden ermöglichen. Es ist durchaus denkbar, einem/einer der „Fortgeschrittenen“ in manchen Situationen die Lehrendenrolle zu überlassen und Pidgin zur zeitweiligen Unterrichtssprache zu erklären. Dabei würden zeitliche Ressourcen des/der Lehrenden frei, um mit Einzelnen sprachliche Feinheiten zu klären. Damit bin ich auch schon beim zweiten Grundsatz, der Binnendifferenzierung, die angesichts der vielfältigen Unterschiede wesentlich sein wird.

2. Binnendifferenzierung

Die neun Menschen, mit denen ich für diese Arbeit gesprochen habe, könnten kaum unterschiedlicher sein. Die thematische Orientierung ermöglicht es, die Aufgaben so zu verteilen, dass sie nicht nur dem jeweiligen Lernbedürfnis entsprechen, sondern auch jede Einzelne zum Gesamtergebnis der Gruppe beiträgt. So wird Elfis und Hermines Beitrag zur Textarbeit (im weiten Sinn) eher im Bereich des Globalverständnisses liegen, während die anderen die Details bearbeiten.

Zur Veranschaulichung ein Beispiel für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht: Elfi und Hermine versuchen, das Thema zu verstehen und sich grob die Handlung zu merken. Die Anderen suchen sich jeweils eine Person aus und merken sich möglichst viele Informationen zu dieser. Es folgt eine kurze Formulierungsphase, Elfi und Hermine arbeiten zusammen, dann erzählen sie grob, worum es geht. Danach beschreiben die „Fortgeschrittenen“ ihre Personen, die anderen raten. Dann sehen sie noch einmal den Film. Abschließend könnte der Film oder Szenen daraus nachgespielt werden, die Rollen werden –vielleicht in zwei Gruppen- gemeinsam erarbeitet.

3. Themen

Aufgrund des allseits bekundeten Interesses an österreichischer und europäischer Kultur, insbesondere der Geschichte, muss diese natürlich eine zentrale Position im Unterricht einnehmen. Welche Schwerpunkte hier gesetzt werden, kann erst in der konkreten Situation geklärt werden. Die Auswahl sollte

sich meines Erachtens ganz besonders an einem Kriterium orientieren: Der Erklärungskraft hinsichtlich der heutigen Zustände in Österreich und Europa, hierzu fällt mir als –zugegeben recht plakatives - Beispiel der „Ortstafelstreit“ vor dem Hintergrund der Geschichte der Kärntner Slowenen ein. In diesen Bereich fällt zum Beispiel auch Gertis Annahme, die Aufbauzeit nach dem Zweiten Weltkrieg sei der Grund für Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Österreich. Das erzählen die Alten, die Gerti im Geriatriezentrum betreut. Angesichts der österreichischen Geschichte –im Besonderen der Jahre vor der „Trümmerzeit“ – kann sie nicht in diesem Glauben gelassen werden. „Kulturrunde“ ist aber nicht nur Geschichte, mehr dazu weiter unten.

Ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf Gebrauchstexten und amtlichen Mitteilungen, da diese im Alltag äußerst relevant sind. Interessant könnten zum Beispiel Beipackzettel von Arzneimitteln sein –Gerti kennt sich da bestimmt aus-, Gebrauchsanleitungen - Heinz` Spezialgebiet-, oder amtliche Briefe, zum Beispiel von der Fremdenpolizei. Diese Aufzählung ist erweiterbar.

Unsicher ist die Frage der Literatur, da sich nur eine Minderheit der Teilnehmenden dafür interessiert. Es sollte aber ohne Weiteres möglich sein, im Zuge der Binnendifferenzierung zum Beispiel für Ernst auch ein Angebot an literarischen Texten zur Verfügung zu stellen.

Schließlich stellt sich die Frage, inwieweit Nigeria ein Thema im Deutschunterricht sein soll. Für mich wäre es spannend, mit den TeilnehmerInnen über Nigeria zu sprechen, auch sie könnten etwas übereinander und sich selbst herausfinden. Meinen Informationen zufolge ist keineR der Teilnehmenden traumatisiert oder aus einem Kriegsgebiet, außerdem hatte ich bei den Gesprächen durchgehend den Eindruck, dass sie gerne über Nigeria sprechen, wenn ihren Erzählungen „echtes“ Interesse entgegengebracht wird. Letztendlich muss diese Entscheidung selbstverständlich ihnen überlassen bleiben.

4. Materialien und Medien

Gemäß der Priorität, die die Teilnehmenden der Mündlichkeit einräumen, liegt der Schwerpunkt bei der Materialauswahl auf Hörtexten, Fernsehsendungen und (Kurz)Filmen. Aufgegriffen werden könnte zum Beispiel Hermine

Lieblingsseifenoper „Wege zum Glück“ (beziehungsweise eine ähnliche Serie, die sich etwas stärker am „Durchschnittsmenschen orientiert), dieses Format bietet sich auch insofern an, als die einzelnen Folgen sehr kurz (ca. 20 Minuten) und leicht verständlich sind. Auch mit Informationssendungen wie „Wien Heute“ oder „ZIB Flash“ könnte gearbeitet werden. Ebenfalls interessant sein könnten Sendungen des freien Fernsehsenders „Okto“. Die Auswahl an authentischen und relevanten Hörtexten ist ähnlich umfangreich. Zu beachten ist bei reinen Hörtexten aber, dass sie aufgrund der fehlenden visuellen Unterstützung schwerer zugänglich sind und dem Medium Radio weniger Relevanz im außerunterrichtlichen Leben zukommt. Eine Möglichkeit wäre die Arbeit mit deutschsprachiger Musik von „Oh, du lieber Augustin“, wie es sich Gerti wünscht, bis hin zu moderner Musik, die vermutlich den Mehrheitsgeschmack etwas besser trifft.

Schriftliche Texte dürfen selbstverständlich auch nicht zu kurz kommen. Als alltagsrelevant bieten sich hierfür Gebrauchs- und amtliche Texte an (siehe oben) oder Zeitungen, die von den meisten Teilnehmenden „sowieso“ gelesen werden.

Vor allem im Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung liegt natürlich das Internet nahe. Dafür muss zuerst geklärt werden, wie der Internetzugang für alle gesichert werden kann.

5. Die vier Fertigkeiten

Wie oben erwähnt, besteht unter den Teilnehmenden Einigkeit darüber, dass den mündlichen Fertigkeiten Verstehen und Sprechen die Priorität eingeräumt werden soll. Aufgrund der selektiven Rolle, die der schriftlichen Kompetenz als Voraussetzung für den gesellschaftlichen Aufstieg zukommt, darf aber auch Schriftlichkeit auf keinen Fall vernachlässigt werden.

6. Mehrsprachigkeit

Da der Fokus auf dem Inhalt, nicht der sprachlichen Richtigkeit liegt, sollte aus meiner Sicht die allen gemeinsame Sprache Englisch „erlaubt“ sein. Pidgin ist

insofern schwierig, als die Lehrperson es im Normalfall nicht versteht. Die Lernenden dürfen miteinander selbstverständlich Pidgin sprechen.

Es stellt sich weiters die Frage, wie die Erst- und Muttersprachen in den Unterricht eingebunden werden können. Das könnte in Form von Gruppenarbeiten zu den Muttersprachen geschehen, vielleicht sprachliche Phänomene kontrastiv zum Deutschen. Das hätte zusätzlich den positiven Effekt einer abstrakten Reflexion über die Muttersprachen. Gruppen nach ethnischen Kriterien hätten den Vorteil, dass Elfi und Hermine von den anderen unterstützt würden. Als schriftlicher Beitrag könnte ein Handout erstellt werden.

7. Kontakt zur Außenwelt

Ein ganz klares Ergebnis meiner Gespräche waren mangelnde Berührungspunkte mit der einheimischen Bevölkerung und –damit einhergehend- der Mangel an Möglichkeiten, Deutsch zu sprechen. Daher wäre es aus meiner Sicht sinnvoll, im Rahmen des Deutschunterrichts öffentliche Orte aufzusuchen, an denen Sprachkontakt wahrscheinlich ist oder die sonst interessant sind. Es ist eine zentrale Frage, welche Orte und Veranstaltungen dafür in Frage kommen und für die Betroffenen von Interesse sind.

Der Zugang zur österreichischen Gesellschaft soll jedoch nicht ausschließlich über den persönlichen Kontakt mit Einheimischen hergestellt werden, eine weitere Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Zugang zu Informationen zu ermöglichen. Dieser Anspruch kommt im weiten Sinne dem Deutschunterricht ganz allgemein zu, da er über die Vermittlung der Landessprache ja erst die Voraussetzung dafür schafft, im engen Sinne könnte er aber auch in der Auseinandersetzung mit Informationsbeschaffungsstrategien (wie die Recherche im Internet, im Bibliothekskatalogen) auch im Deutschunterricht berücksichtigt werden. Beispiele dafür könnten z.B. Fahrplanauskünfte, die Planung eines Kinobesuchs usw. oder auch kleine schriftliche Arbeiten sein.

8. Die Rolle der/des Lehrenden

Abschließend möchte ich noch auf die in den Gesprächen angesprochenen Erwartungen an die Lehrenden eingehen. Die schulische Sozialisation in

Nigeria muss in dieser Hinsicht besonders berücksichtigt werden, das das dortige Schulsystem sehr lehrerInnenzentriert ausgerichtet ist und großen Wert auf „Gehorsam“ legt. Es ist daher Aufgabe der/des Lehrenden, den Lernenden ihre eigene Verantwortung für ihren Lernerfolg zu vermitteln und sie bewusst in Entscheidungen einzubeziehen, auch wenn das anfangs auf Unverständnis oder sogar Ablehnung stößt. Einigkeit scheint bei den Befragten darüber zu herrschen, dass die Lehrperson wesentlichen Anteil am Lernerfolg hat, erste Priorität kommt dabei dem positiven Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu. Es scheint mir selbstverständlich, als Lehrerin die Lernenden mit Offenheit und Empathie in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Gleichzeitig muss man sich aber auch bewusst bleiben, dass die Erwartungen der Lernenden oft nicht erfüllbar sind, vor allem dann, wenn die Lehrenden den einzigen Kontakt zu Einheimischen bilden und als Anlaufstellen für alle möglichen Fragen und Probleme betrachtet werden, die weit über den Bereich des Deutschunterrichts hinausgehen. Hier gilt es, den Rahmen des Möglichen klar abzusteckten, um nicht zwangsläufig in Überforderung auf der einen und Enttäuschung auf der anderen Seite zu enden.

Was die Disziplin angeht, kann ich meinen GesprächspartnerInnen nur teilweise recht geben. Ich teile die Ansicht, dass es die Aufgabe der/des Lehrenden ist, dem Unterricht eine klare Struktur zu geben und für eine Arbeitsatmosphäre zu sorgen, die konzentriertes Lernen ermöglicht. Was die Motivation und den persönlichen Einsatz der Lernenden betrifft, so sollte sich diese aus der nachvollziehbaren Relevanz und Umsetzbarkeit des Gelernten ergeben. Dabei spielt die passende Auswahl von Themen, Materialien, Methoden und Sozialformen meiner Ansicht nach jedoch eine wesentlichere Rolle als die persönliche Beziehung zwischen den Beteiligten.

9. Ganz am Ende: Zwei Fragen, die ich nicht beantworten kann, die aber wert wären, geklärt zu werden

Zwei Punkte, die ich nicht klären konnte, möchte ich am Ende dieser Arbeit ansprechen.

Der erste betrifft die Frage der wechselseitigen Wahrnehmung von „Schwarzen“ und „Weißen“, genauer, diese unbestimmte, immer wieder

erwähnte Angst. Eine ernsthafte Auseinandersetzung damit würde vermutlich Stoff genug für eine eigenständige Diplomarbeit an der Schnittstelle von (Post)Kolonialismus-Theorien und Psychologie bieten, auch die politische und gesellschaftliche Situation müsste viel umfassender berücksichtigt sein, als es in dieser Arbeit der Fall ist. Einige Anknüpfungspunkte für mögliche Ursachen finden sich zwar in den Gesprächen, eine Bearbeitung dieses Themas müsste aber natürlich weit darüber hinaus -und in der Geschichte zurück- gehen.

Auch der zweite Punkt reicht in den Bereich der Psychologie, nun jedoch im Zusammenhang der Mehrsprachigkeit: Was bedeutet Multilingualismus für das Denken und, in weiterer Konsequenz, die Identität der Betroffenen? Auch diese Frage führt im Rahmen dieser Arbeit zu weit, da sie eine ausführliche Beschäftigung mit der der –ziemlich umfangreichen- Literatur zum Themenkomplex von Migration, Sprache und Identität voraussetzt.

5. LITERATURVERZEICHNIS

ADEGBIJA Efurosibina (1994): The Context of Language Planning in Africa: An Illustration with Nigeria. In: Martin PUTZ (Hg.): *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: Philadelphia Company, 139-163

AGHEYISI Rebecca N. (1971): *West African Pidgin English: Simplification and Simplicity*. Ph.D. Thesis. University of Stanford.

BABAJIDE Adeyemi O. (2001): Language Attitude Patterns of Nigeria. In: IBOGANUSI Herbert (Hg.): *Language Attitude and Language Conflict in West Africa*. Ibadan: Enicrownfit Publishers, 1-13

BAMGBOSE Ayo (1980): *Language in Education in Nigeria*. Lagos: National Language Centre, 81-89

BAMGBOSE Ayo (1983): *Language and nation-building. A public enlightenment lecture delivered in Bendel State University*. Ekpoma

BAMGBOSE Ayo (1985): Barriers to Effective Education in West African Languages. In: WILLIAMSON Kay: *West African Languages in Education. Beiträge zur Afrikanistik 27*. Wien, 22-38

BAMGBOSE Ayo (1991): *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

BAMGBOSE Ayo (1992): *Speaking in Tongues: Implication of Multilingualism for Language Policy in Nigeria*. Kaduna: Nigeria National Merit Award Winners' Lecture.

BAMGBOSE Ayo (1995): English in the Nigerian Environment. In: BAMGBOSE/BANJO/THOMAS (Hg.): *New Englishes: a West African Perspective*. Ibadan: Musoro, 9-26

BAMGBOSE/BANJO/THOMAS (Hg.) (1995): *New Englishes: a West African Perspective*. Ibadan: Musoro.

BLENCH Roger (1992): An Atlas of Nigerian Languages. (Online: <http://www.rogerblench.info/Language%20data/Africa/Nigeria/Atlas%20of%20Nigerian%20Languages-%20ed.%20III.pdf>, Zugriff 12.9.2008)

BUTTARONI Susanna/PLUTZAR Verena (2002): Welche Mehrsprachigkeit fördert Europa? Das Beispiel Österreich. In: *Deutsch als Zweitsprache* 3/2002, 18-26

CAPO Hounkpati B. C. (1990): Comparative Linguistics and Language Engineering in Africa. In: E. EMENANJO Nolie (Hg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor: Central Books, 1-9

CDCC (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York: Langenscheidt

CHARLES Joseph Okokon (2003): The Search for Cultural Identity and Its Implication for National Integration in Nigeria: The Role of Language. In: ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.): *Topical Issues in Sociolinguistics. The Nigerian Perspective*. Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co., 367-385

DIRVEN René (1991): *Language, Cultural Community and Nation in Africa*. Duisburg: L.A.U.D.

EGBOKHARE Francis (2001): The Nigerian linguistic ecology and the changing profiles of Nigerian Pidgin. In: IGBOGANUSI Herbert (Hg.): *Language Attitude and Language Conflict in West Africa*. Ibadan: Enicrownfit Publishers, 105-124

EJELE P.E. (2003): Language Use in a Multilingual Society: An Update on the Nigerian Situation. In: ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.): *Topical Issues in*

Sociolinguistics. The Nigerian Perspective. Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co., 111- 131

ELUGBE Ben Ohi (1990): National Language and National Development. In: EMENANJO E. Nolue (Hg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria.* Agbor: Central Books, 10-19

EMEMANJO E. Nolue (Hg.) (1990): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria.* Agbor: Central Books.

ESSIEN Okon E. (2000): Code-switching and Code-mixing in Nigeria. In: *Kiabara. Journal of Humanities* 6/2, 1-8

ESSIEN Okon E. (2002): *The Minority Question Revisited.* A lead paper presented at the Valedictory Symposium organized by the University of Port Harcourt. April 2002

ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.) (2003): *Topical Issues in Sociolinguistics. The Nigerian Perspective.* Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co.,

FAFUNWA Aliyu (1987): A National Language. In: *West Africa*, 466-488

FARACLAS Nicolas G. (1996): *Pidgin English.* London: Routledge.

Federal Republic of Nigeria (1981): *National Policy on Education.* Lagos: Federal Government Printing Press.

Federal Republic of Nigeria (1998): *National Policy on Education.* Lagos: Federal Government Printing Press. (3. Auflage)

FRITZ Thomas/FAISTAUER Renate/RITTER Monika/HRUBESCH Angelika (2006): *Rahmen Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung.* Wien

GANI-IKILAMA T.O. (1990): Use of Nigerian Pidgin in Education? Why not?. In: EMENANJO E. Nolie (Hg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor: Central Books, 219-227

GORDON Raymond G. (2005): Ethnologue: Languages of the World. Dallas (15. Auflage). (Online: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NG, 5.11.2007)

IGBOANUSI Herbert / OHIA Isaac (2001): Language conflict in Nigeria: the perspective of linguistic minorities. In: IGBOANUSI Herbert (Hg.): *Language Attitude and Language Conflict in West Africa*. Ibadan: Enicrownfit Publishers, 125-142

IRUAFEMI V.E. (1988): *Attitudes of Parents Towards the Use of Indigenous Languages In the Early Stages of the Education of their Children*. B.A. Lang Essay, University of Ibadan

JIBRIL Munzali (1990): Minority Languages and Lingua Francas in Nigerian Education. In: EMENANJO E. Nolie (Hg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor: Central Books, 109-117

KLEIN Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/Main: Athenäum. 3. Auflage (Athenäum Studienbuch: Linguistik)

KRUMM Hans-Jürgen (2002): "One sprachten konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig". Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: *Deutsch als Zweitsprache 2/2002*, 32-40

KRUMM Hans-Jürgen (2003): Integration durch Deutschlernen – ein falsches Versprechen? Vortrag auf der Tagung „Lernraum Wien“, VHS Ottakring, Wien, 24.10.2003.
(Online: http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38, Zugriff 12.9.2008)

NDIMELE Rosaline Ihuoma (2003): The Linguistic Status of Minority Languages in Nigeria: The Situation in Rivers and Bayelsa States. In: ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.): *Topical Issues in Sociolinguistics. The Nigerian Perspective*. Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co., 353-366

Nigerianische Städte 2007:

Online z.B. unter:

http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_St%C3%A4dte_in_Nigeria (23.1.2007)

<http://www.mongabay.com/igapo/Nigeria.htm> (2.3.2009)

<http://www.geonames.org/NG/largest-cities-in-nigeria.html> (2.3.2009)

OYETADE S. Oluwole (2001): Attitudes to foreign languages and indigenous language use in Nigeria. In: IGBOGANUSI Herbert (Hg.): *Language Attitude and Language Conflict in West Africa*. Ibadan: Enicrownfit Publishers, 14-29

OKOH Nkem (1994): "Underdeveloping" the English language in Nigeria: A case of Nationalism or Iconoclasm? In: National Institute for Nigerian Languages (Hg.): *Nigerian Language Studies* 2/1994, 27-36

OSUNDARE Niyi (1982): Caliban Curse: The English language and Nigeria's Underdevelopment. In: *Ufahamu* 11/1982, 96-107

PUTZ Martin (Hg.) (1994): *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: Philadelphia Company.

SOFUNKE Biodun (1990): National Language Policy for Democratic Nigeria. In: EMEMANJO E. Nolue (Hg.): *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. Agbor: Central Books, 31- 49

Statistik Österreich 1.1.2008:

(Online:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/031066.html, Zugriff 12.9.2008)

UDOFOT Inyang (2003): The English Language in Nigeria in the 21th Century. In: ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.): *Topical Issues in Sociolinguistics. The Nigerian Perspective*. Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co., 133-142

UMOH Suzanna J. (2003): Deviance in the Classroom. A Pragmatic Analysis of University Students` Writing Style and its Implication for Language Planning. In: ESSIEN Okon / OKON Margaret (Hg.): *Topical Issues in Sociolinguistics. The Nigerian Perspective*. Port Harcourt: Emhai Printing and Publishing Co., 295-325

Volkszählung Nigeria 2006:

(Online z.B. unter:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Nigeria> (12.9.2008);

<http://www.prb.org/Articles/2007/ObjectionsOverNigerianCensus.aspx> (2.3.2009)

<http://ipsnews.net/news.asp?idnews=36529> (2.3.2009)

Wikipedia.Yoruba:

http://yo.wikipedia.org/wiki/Oj%C3%BAew%C3%A9_%C3%80k%E1%BB%8D%CC%81k%E1%BB%8D%CC%81 (20.5.2008)

Wikipedia.Igbo:

http://ig.wikipedia.org/wiki/Page_mbu (20.5.2008)

Wikipedia.Hausa:

http://ha.wikipedia.org/wiki/Main_Page (20.5.2008)

Wikipedia.Fulfulde:

http://ff.wikipedia.org/wiki/Hello_ja%C9%93%C9%93orgo (20.5.2008)

WILLIAMSON Kay (1980): Small languages in primary education. The Rivers Reader Project as a case history. In: BAMGBOSE Ayo: *Language in Education in Nigeria*. Lagos: National Language Centre, 81-89

WILLIAMSON Kay (1985): West African Languages in Education. In: *Beiträge zur Afrikanistik* 27. Wien, 22-38

Abstract (Deutsch)

Der theoretische Teil der Arbeit bietet einen Überblick über die Rolle der verschiedenen in Nigeria verbreiteten Sprachen in Schule und Gesellschaft. Im ersten Kapitel werden die indigenen Sprachen, Englisch und Nigerian Pidgin zueinander in Verhältnis gesetzt und in ihren jeweiligen kommunikativen Funktionen charakterisiert. Der zweite Abschnitt beleuchtet das Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, eine gemeinsame nationale Identität (inklusive einer Nationalsprache) für alle NigerianerInnen zu schaffen, gegenüber der Haltung der einzelnen Volksgruppen, die sich dadurch in ihrer kulturellen Identität bedroht fühlen. Schließlich folgt ein Kapitel zum Stellenwert der einzelnen Sprachen im Schulsystem.

Für den empirischen Teil habe ich mit neun in Wien lebenden NigerianerInnen über ihre Sprachen und Sprachlernerfahrungen gesprochen. Die Gespräche fanden in einem informellen Rahmen statt und waren von meiner Seite nur durch einige offene Fragen strukturiert, um möglichst viel Raum für die Ideen der GesprächspartnerInnen zu lassen. Auch die Wahl der Sprache (Deutsch oder Englisch) überließ ich den Befragten. Im Anschluss an die Gespräche wurden die Audioaufnahmen von mir transkribiert und anonymisiert. Diese Transkriptionen bilden die Grundlage der Arbeit.

In der Auswertung sind die Ergebnisse in die Bereiche „Sprachliche Sozialisation“, „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch und die Aufnahmegesellschaft“ und „Deutschunterricht“ untergliedert. Im Kapitel zur sprachlichen Sozialisation geht es um das Verhältnis von „Muttersprache(n)“ im wörtlichen Sinn, Erstsprache(n), in der Alltagsumgebung gesprochenen Sprache(n) und den in der Schule gebräuchlichen und erlernten Sprachen. Daraus ergibt sich ein Einblick in eine Gesellschaft, in der mehrere Sprachen, die mit unterschiedlich viel Prestige ausgestattet sind, praktiziert und in verschiedenen Kommunikationszusammenhängen gebraucht werden. Es folgt der Abschnitt zur Mehrsprachigkeit in Österreich mit einer Selbsteinschätzung der Kompetenz in den einzelnen Sprachen und der Frage, mit wem und in welchen Situationen welche Sprache gewählt wird. Der dritte Teil, „Deutsch und die

Aufnahmegesellschaft“ stellt zuerst die Frage nach den Erfahrungen, die die Interviewten bei der Kommunikation mit Einheimischen machen, auf welche Hindernisse sie dabei stoßen und/oder in welchen Situationen die Kommunikation funktioniert. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Frage, welche Vorstellung von Nigeria und NigerianerInnen meine GesprächspartnerInnen bei den ÖsterreicherInnen vermuten und welche Rolle sie dabei den Medien zuschreiben. Der letzte Teil schließlich ist dem „Deutschunterricht“ gewidmet. Neben Erinnerungen an besuchte Deutschkurse geht es um in Österreich gebräuchliche Methoden, Sozialformen und Medien, die Frage nach den Erwartungen an Lehrende, die Rolle von Landes- und Kulturkunde im Unterricht, die Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten, sowie die persönlichen Lernstrategien und zeitlichen Ressourcen.

Abstract (English)

The theoretical part of this work gives an overview of the role of the different spoken languages in Nigerian schools and society. The first chapter discusses how the indigenous languages, English, and Nigerian Pidgin are related to each other and characterized in their communicative functions. The second part shows the difficult relationship between the attempt to create a common national identity (inclusive national language) for all Nigerians and the particular peoples, which feel threatened in their cultural identity. The last part is dedicated to the significance of the different languages in the school system.

For the research, I have spoken to nine Nigerians who live in Vienna about their languages and experiences in language learning. The interviews took place in an informal setting and were structured only by some open questions to leave as much space as possible to the ideas of the respondents. Also the choice of the interview-language (German or English) was left to the interviewees. After the interviews the audio-records were transcribed and made anonymous. These transcripts form the basis of this work.

For the analysis the results were structured under the headings “language socialisation”, “multilingualism”, “German and the receiving society” and “German language instruction”. The chapter about language socialisation is about the relationship between the “mother tongue” (in the literal sense of the word), first language(s), language(s) of the everyday surrounding and languages used and learned in school settings. It shows a picture of a society in which several languages with different levels of prestige are used in different communicative situations. In the second part, about multilingualism, the interviewees give a self-estimation about their competence in the different languages and with whom and in which situations they chose which language. The third part, about the receiving society first asks about the experiences the respondents had in communication with Austrians, which obstacles they faced and/or in which situations the communication works well. The second part of this chapter is dedicated to the question, which picture of Nigeria and Nigerians they suppose Austrians have and which role they give to the Austrian media.

Finally the last chapter focuses on German courses in Vienna. It starts generally with their memories of German courses and continues with their opinion about common language teaching methods, social forms and media, the expectations about language-teachers, the role of cultural topics in the language class, the emphasis of the single skills, and the personal learning strategies and time resources.

Lebenslauf

geboren am 23. Februar 1981 in Linz

1987 – 1991 Besuch der Volksschule 4 in Wels, Oberösterreich

1991 – 1997 Besuch des Bundesgymnasiums Brucknerstraße, Wels

1997 – 1998 Besuch des Colegio Santo Angel de la Guarda im Rahmen eines
Auslandsaufenthaltes in Cucuta, Kolumbien

1998 – 1999 Besuch des Bundesgymnasiums Brucknerstraße, Wels.
Matura im Juni 1999

2000 - 2007 ehrenamtliche Mitarbeit im Projekt „Deutschkurs“ der Deserteurs-
und Flüchtlingsberatung, Wien. Unterrichtstätigkeit und
Übernahme verschiedener organisatorischer Aufgaben.

ab 2001 Besuch von Lehrveranstaltungen im Bereich Deutsch als
Fremdsprache/Zweitsprache

ab 2003 Lehramtstudium Germanistik/Geschichte an der Universität Wien

2008/09 Viermonatiges „Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache“ an
der TU Liberec, Tschechische Republik