Wissenschaftliche Arbeit

Gedichte von der Straße –

Interkulturalität und Schreibkompetenz

Deutsch und Geschichte
Lehramt an Gymnasien

eingereicht von
Basfeld, Maren
geboren am 6. Oktober 1983

Technische Universität Dresden
Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften
Institut für Germanistik

1. Gutachterin: Dr. Claudia Blei-Hoch
2. Gutachterin: Dr. habil. Sonja Koch

Dresden, den 5. September 2008

Widmung

Diese Arbeit möchte ich meinem langjährigen Freund, Lehrer und Bruder

Samuel Malose Makgopha

widmen, der mir bei der Entstehung dieser Arbeit helfend, beratend und informierend zur Seite stand. Zudem hat er sein Leben der Verbesserung der Situation der Straßenkinder Benonis und Johannesburgs gewidmet und verdient damit meine volle Anerkennung.

Vorwort

Die Texte und Gedichte dieser Examensarbeit sind in Südafrika entstanden, während ich in einem *Shelter* Straßenkinder in Johannesburg unterrichtete. Neben der Arbeit an der *Bridgingschool* war ich mit den im *Shelter* angestellten Sozialarbeitern und deren Programmen auf der Straße involviert. Beratend und helfend stand mir auf besondere Weise der Lehrer und Sozialarbeiter Samuel Makgopha zur Seite. Zudem konnte ich an einer statistischen Erhebung zur Kinderarbeit und Lebenssituation von Straßenkindern, genannt *TECL,* für das *Department of Social Development* mitwirken, welche unter der Aufsicht Samuel Makgopas, stand und die hoffentlich noch dieses Jahr veröffentlich wird. Dabei erhielt ich einen Überblick über das Problem Straßenkinder in Südafrika.

Für fünf Monate unterrichtete ich das Fach *Literacy* in der Schule für Straßenkinder in Benoni und arbeitete mit südafrikanischen Lehrplänen, Textbüchern und Sprachdidaktika. Des Weiteren leitete ich an Abenden ein ‚*Outreachprogramme'*, wobei ich mit den Kindern direkt auf der Straße in Kontakt trat. Da mich ihre Sorgen und Probleme und die Schwierigkeit, kommunikativ und nicht gewalttätig damit umzugehen, schon länger beschäftigt hatten, wollte ich ihnen die Möglichkeit geben, sich auszudrücken, auch ohne dass sie zu Therapiezwecken einen Sozialarbeiter aufsuchen mussten. Gleichzeitig war da das Problem der fehlenden Schulbildung. Auch dort wollte ich sie weiterbringen. So kam mir die Idee, mit ihnen künstlerisch und literarisch tätig zu werden.

Auf die Schwierigkeit der Literatursuche und –beschaffung in Südafrika zum Thema Straßenkinder und entsprechender Forschung werde ich weiter unten noch einmal zu sprechen kommen, möchte aber an dieser Stelle die *Public Library of Benoni* und die Universitätsbibliothek für Erziehung der *University of Witwatersrand Johannesburg* dankend erwähnen, die mir auch ohne Südafrikanerin oder immatrikulierte Studentin zu sein, Zugang zu ihrer Literatur gewährten.

Ohne all die jungen Menschen auf der Straße und im Shelter in Benoni und der *Township Daveyton*, die immer voller Begeisterung all die Gedichte und Texte verfassten, die Grundlage dieser Untersuchung sind, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ihnen gilt mein ganz besonderer Dank.

Dresden, den 28. August 2008 Maren Basfeld

Inhaltsverzeichnis Seite

Widmung
Vorwort
Abkürzungs- und Fremdwörterverzeichnis……..... 4
1. Einleitung…….....5
1.1. Problemstellung……..... 7
1.2. Gang der Arbeit…….....9
2. Einordnung des Untersuchungsgegenstandes in Geschichte,
Begrifflichkeit sowie schulische Kontexte……..... 11
2.1. Geschichtlicher Überblick……..... 11
2.2. Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Straßenkind'….....13
2.3. Schreibräume im Vergleich……..... 13
2.4. Institution……..... 15
3. Zur Situation von Kindern und Jugendlichen auf der Straßen in Südafrika.....18
3.1. Straßenkinder in der südafrikanischen Forschungsliteratur…….....18
3.2. Gründe für ein Leben auf der Straße…….....19
3.3. Die Straße als Lebensraum……..... 22
3.4. Physische und psychische Folgen und ihr Einfluss auf
die Schreibkompetenz……..... 24
3.5. Schule als Zugang zur Gesellschaft……..... 28
4. Literaturwissenschaftliche Aspekte..……..... 30
4.1. Warum Lyrik?..... 30
4.2. Straßenkinder in der Literatur……... 32
4.2.1. The destructors……... 32
4.2.2. The fathering……..... 33
4.2.3. No turning back…….....33
4.2.4. The boy and Mr. Katz…… 33
4.2.5. On the banks of Zambezi……... 34
4.3. Straßenkinder als Thema in südafrikanischer
Lyrik und Schulbüchern……... 34
4.3.1. Lyrikband ‚Conflict'…….. 34
4.3.2. Lyrik und Sagen in afrikanischen Sprachen……..... 35
4.3.3. Schulbücher für Lyrik……..... 36
4. 4. Literatur in Mündlich- und Schriftlichkeit……... 36

5. Beschreibung des empirischen Umfeldes……... 38

6. Literarische Produktion und Prozesse……..…. 40
6.1. Erste Begegnung mit Lyrik…….....41
6.2. Erste Versuche……..... 41
6.3. Vertiefung in Lyrikrezeption und –Produktion…….....44
6.4 Lyrik als Ausdrucksmittel eigener Emotionen…….. 45
6.5. Lyrik als Kunstmittel……..... 45
6.5.1. Sonette schreiben…….. 46
6.5.1.1. Thandeka ‚A bird…… 47
6.5.1.2. Samuel ‚Who told'…….. 48
6.5.1.3. Michael ‚Every time we meet'…… 49
6.5.1.4. Thamsange ‚I never thought'…….. 50
6.5.1.5. Tshepo ‚My dream is to fly'……51
6.5.1.6. Zusammenfassung……...52

6.5.2. Von der Straße……... 54
6.5.2.1. Zukisa ‚My life'…….. 54
6.5.2.2. Sibusisu ‚On Friday night'……..... 55
6.5.2.3. Sthenjwa ‚My poem'……..…56
6.5.2.4. Sifiso ‚Sifiso'……..….57
6.5.2.5. Michael ‚This is street, homeboy!'…… 57
6.5.3.6. Zusammenfassung……..…60
6.5.3. Formgedichte…… 61
6.5.3.1. Xolani ‚An apple'……..…..61
6.5.3.2. Chantelle ‚Love'……...…61
6.5.3.3. Khyniswe ‚The sun'……... 62
6.5.3.4. Bafana ‚The heart'……..…….63
6.5.3.5. Tshepo ‚This is my kite'……..……63
6.5.3.6. Zusammenfassung……..…64
6.5.4. Reimgedichte…… 66
6.5.4.1. Sthenjwa ‚Hippo hip hop'……... 66
6.5.4.2. Banele ‚Mhpo'……67
6.5.4.3. Zusammenfassung……... 67

7. Evaluation der Autoren……....…69
7.1. Kommentierte Texte……...….. 69
7.1.1. Tshidiso (15)……..… 69
7.1.2. Molive (13) ……... 70
7.1.3. Achmed (16)…….....……70
7.1.4. Sipho (16)……...70
7.1.5. Siphiwe (16)……... 71
7.1.6. Jabulene (18)…….…… 71
7.1.7. Hlotse (15)…….……72
7.1.8. John (17)…… 72
7.1.9. Michael (18)……..…..73
7.1.10. Norma (16)……..…..73
7.1.11. Gugu (15)……..… 74
7.1.12. Lichle (14)…… 74
7.2. Auswertung der Evaluation……...…75
7.3. Rückschlüsse auf den Untersuchungsgegenstand……...….76
8. Kritische Würdigung……...…… 78
Anhang……82
Literaturverzeichnis……...….93
Erklärung……..96

Abkürzungs- und Fremdwörterverzeichnis

Afrikaans……..	Sprache der Buren, aus dem Holländischen
Ave……	Average, engl. Durchschnitt
Bantuerziehung…….	Perfide Erziehung der Schwarzen während der Apartheid zur reinen Funktion in der Gesellschaft
Benoni……..	Vorstadt im Osten von Johannesburg
Bridgingschool……	für Straßenkinder entwickelte Schulen, die eine Brücke zwischen dem Straßenleben und einem wieder eingeführten Schulleben bilden sollen
DSM-IV……	Diagnostisches und statistisches Handbuch in seiner vierten Auflage zu psychischen Krankheiten
Hillbrow……	Stadtteil von Johannesburg
Lifeskills……	Unterrichtsfach in Bridgingschools zum Ausbilden und Schulen der Lebensfertigkeiten
Literacy…….	Engl. Sprach- und Literaturunterricht der Bridgingschools
Joburg/Jozi……	Umgangssprachliche Abkürzung von Johannesburg
NGO…….	Non Governmental Organisation, vom Staat nicht finanzierte Sozialeinrichtungen
Outreach……	Aus dem Engl. *Hinausreichen*, Sozialarbeit auf der Straße mit den Straßenkindern
PTSD……	Post-Traumatic Stress Disorder
Reunification Team……	Sozialarbeiter mit der Aufgabe, Straßenkinder und ihre Familien wieder zusammenzuführen
SA…….	Südafrika/South Africa
Shelter……...	hier: Einrichtungen, die Straßenkinder aufnehmen, bis sie in die Familien oder andere Organisationen reintegriert werden können
TB...……..	Tuberkulose
TECL……	Towards the Elimination of Childs Labour
Township……..	Durch die Apartheid festgeschriebene Wohngegend der Schwarzen
ZRA……..	Währung Südafrikas, Südafrikanischer Rand
Zulu……...	Meistgesprochene Sprache der Schwarzafrikaner in Südafrika

1. Einleitung

„*Choosing topics was the first and most important exercise*", sagte Rita Hirsch zum kreativen Schreiben, das sie mit Straßenkindern in einer *Bridgingschool* in *Hillbrow* erlebte.[1] Diese Erfahrung machte ich mit *Benonis* Straßenkindern auch und ich begann mich zu fragen, warum es schwerer fiel, ein Thema, über das man schreiben kann, zu finden, als das Dichten und Schreiben selbst, obwohl die meisten Kinder Schwierigkeiten haben, sich schriftlich in Englisch auszudrücken. Dann stellte ich mir die Frage, ob es Parallelen zur Textproduktion bei deutschen Jugendlichen gäbe oder an welchen Stellen sich Unterschiede finden ließen. Von welcher Art und auf welchen Gebieten würden sie sein?

So entstand das Thema meiner Examensarbeit *Gedichte von der Straße – Interkulturalität und Schreibkompetenz*. Die von den Straßenkindern verfassten Gedichte bilden den textlichen Untersuchungsgegenstand, an dem Aussagen zu Kulturalität und Schreibkompetenz auf Südafrika bezogen entwickelt werden sollen. Der Begriff Interkulturalität wirft den vergleichenden Blick auf deutsche Literatur bzw. den Deutschunterricht. Die zentrale Frage lautet: Werden literarische Texte unabhängig von Kultur, Schreibräumen und Institutionen auf gleiche Weise verfasst, gleichen sie sich im Verständnis des Autors von Literatur oder gibt es kulturelle Unterschiede? Im Zusammenhang mit Schreibkompetenz wird diese Frage auf verschiedenen Ebenen erörtert werden. Neben der Beschreibung von Kulturbegriff, Kulturräumen und Bildungslandschaft im deutsch-südafrikanischen Vergleich, sollen das Denken und Wahrnehmen der Kinder an den Texten festgemacht und nach diesen Beobachtungen Thesen entwickelt werden.

Auch wenn diese Arbeit im Rahmen eines deutschen Examens eingereicht wird, stehen hier südafrikanische Probleme im Vordergrund. Neben der Sprachdidaktik und Lyrik auf Englisch, wird im ersten großen Abschnitt vor allem auf das soziologische Phänomen von Straßenkindern hingewiesen, da es eng an den didaktisch-literarischen Untersuchungsgegenstand des zweiten Abschnitts gebunden ist.

Unter geschichtlichen, sozialen, literaturwissenschaftlichen, ästhetischen und sprachdidaktischen Aspekten wird in dieser Examensarbeit die literarische Produktion der Straßenkinder auf ihre Entstehungsgeschichten, Prozesse und Entwicklungen hin untersucht.

[1] Siehe Einleitung Hirsch (1993).

Als Datenerhebungsmethode habe ich mich mit der *qualitativen Sozialforschung* auseinander gesetzt, deren wissenschaftliche Vorgehensweise aber nicht weiter erläutert werden soll.[2]
Im Blickpunkt der Untersuchung wird auch der Kultur- bzw. Schreibraum, in dem die Gedichte entstanden, stehen. Die Straße ist ein Ort der Begegnung, des Verkehrs und des Fortschrittes, doch ist sie auch ein Ort der Anonymität, der Einsamkeit und des Schreckens. Straßenkinder in Südafrika überleben zu Tausenden auf den Straßen, doch nur, wenn sie sich an die ungeschriebenen Regeln halten. Eine davon ist, den anderen nie von sich selbst, seinem Leben, seinen Gefühlen, Ängsten und Träumen zu erzählen. Denn das würde bedeuten, der andere hätte die Möglichkeit, einem im Herzen zu treffen. Nur da sind sie noch verwundbar.
So erhält man oft den Eindruck, die Straßenkinder seien kalt, gefühllos und brutal.[3] Doch gibt man ihnen die Möglichkeit zu schreiben, in einer gewissen Anonymität den anderen gegenüber, sich selbst auszudrücken, fließen die Worte aus ihren Händen und Herzen und öffnen dem Leser die Tür zu einer Welt voll Kindheit, Hoffnung, Verzweiflung, [4] Selbstaufgabe und Mut.[5] „*Like children the world over, these youngsters have dreams and aspirations, but given the many adversities they have overcome, they often lose all hope*“.[6]
Kreatives Schreiben öffnet den ‘Autoren’ eine neue Welt des Ausdrucks, dem Leser der Gedichte die Augen für diese. Kreatives Schreiben wird zur Kommunikation zwischen Sender und Empfänger.

[2] Nach ihren Grundlagen wurden die in dieser Arbeit dargestellten Texte und biografischen Daten von mir gesammelt, systematisiert und ausgewertet. Vgl. Lamnek (1995), S. 3.
[3] Vgl. hierzu das Unterdrücken von Emotionen in Gefangenschaft, Oswald (2005), S. 221.
[4] Vgl. Aczel (2007), S. 6.
[5] So erlebte es auch Markus Heinrich Seidel mit Straßenkindern in Deutschland, die er mit qualitativen Umfragen zu ihrem Leben interviewte und ihre Geschichten in dem Buch „Straßenkinder in Deutschland. Schicksale, die es nicht geben dürfte“, München: Ullstein 2000 niederschrieb, S. 17.
[6] Visser (2007), S. 3.

1.1. Problemstellung

Warum aber habe ich einen qualitativen Ansatz, um eine sprachdidaktische und kulturelle Analyse zur Lyrikproduktion, zu Schreibräumen und Schreibkompetenz durchzuführen? „*Qualitative rather than quantitative interviews were conducted to gather as much information as possible on the total life situation and subjective experience of these children*“.[7] Über diese offene Methode der Datenerhebung ist es besonders gut möglich, sich eine besseres Bild über die Situation dieser Kinder bezogen auf ihr Leben, aber im Besonderen auf ihr Verständnis von Schrift, Sprache und deren kulturellen Besonderheiten zu machen.[8] Quantitative Fragebögen oder überhaupt direkte Fragen, die man diesen Kindern zu ihrem Leben stellt, werden oft mit Aggressionen beantwortet.[9] Beim offenen und kreativen Schreiben fällt dieser Druck weg.[10]

Hauptsächlich werde ich die Gedichte in Sprache, Form und auch Inhalt auf kulturspezifische Besonderheiten hin untersuchen. Kulturspezifisch im Sinne der afrikanischen Kultur und der eigenen Kultur der Straße. Gibt es ein Straßengenre mit eigenen Metaphern? Wie verlaufen Verstehensprozesse, inwieweit ist Lyrik eine Gattung, die kulturübergreifend Gemeinsamkeiten aufweisen kann und erfüllt sie denselben Zweck wie Lyrik der europäischen Welt? Wie lässt sich der besondere Umstand einer multilingualen Gesellschaft in den Texten erkennen? Wie drückt man Gefühle und Emotionen in einer Zweit- oder Drittsprache aus, im Besonderen noch als Schüler oder Jugendlicher, ohne profane Schulbildung oder Schreib- und Lesekenntnisse zu haben? Englisch ist für die meisten Autoren dieser Gedichte nicht die Erstsprache. Eine Herausforderung für jeden Sprachdidaktiker.

An dieser Stelle werde ich auch genauer auf Lyrik und Texte afrikanischer Autoren eingehen, die gleiche Themen wie die der Straßenkinder behandeln. Zum einen, um das hier dargestellte literarische Kulturgut durch Beispiele zu veranschaulichen und zum anderen die aus den Gedichten herausgearbeiteten Erkenntnisse durch „offizielle“ Literatur stützen zu können.

Die meisten Gedichte wurden in Englisch, wenige auch in *Zulu* oder *Afrikaans* von den Jugendlichen verfasst. Ich werde immer die Originale verwenden, schon alleine aus

---

[7] Le Roux (1996), S. 1-5, aus: www.pangaea.org/street_children/africa/safrica2.htm am 1. 2. 2008, 9:35, S. 1.
[8] Vgl. Lamnek (1995), S. 16.
[9] Fragen wie: „Was geht andere mein Leben an?“ sind häufig.
[10] An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass alle Gedichte von den Straßenkindern freiwillig geschrieben wurden. Sie wussten, dass ihre Texte von mir in dieser Arbeit verwendet und ausgewertet werden und ich über ihr Leben schreiben werde. Sie waren sehr aufgeregt, ja stolz darüber und fragten immer wieder nach, ob alle ihre Gedichte in diesem ‚Buch' vorkämen. Dennoch habe ich die Namen der Autoren alle geändert. Die Biographien hinter den Namen entsprechen aber der Realität.

wissenschaftlich präzisen Gründen, jedoch jederzeit zu Gunsten des Verständnisses einzelne Verse ins Deutsche übersetzen.

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand ist die Mündlich- und Schriftlichkeit von Sprache. In Europa haben wir uns schon lange auf das Schriftliche eingestellt, doch ist die afrikanische Sprachkultur nach wie vor sehr mündlich geprägt. Wie lässt sich diese Tendenz in den Gedichten erkennen?

Inwiefern Straßenkinder und ihre Regeln ein südafrikanisches oder weltweites Problem sind, wird im Laufe der Arbeit noch zu untersuchen sein.[11] Dass sie aber kein Phänomen des 20. und 21. Jahrhunderts sind, zeigt die Geschichte selbst. Im Mittelalter, wie auch in der Neuzeit kann man in der Literatur immer wieder Geschichten hören, wo Sprösslinge aus unterschiedlichsten Gründen das Elternhaus verlassen.[12] Für viele kam das Erwachen kurz nach der „Abreise", das Erkennen der harten und rauen Realität.[13] Manche scheiterten, kehrten zurück, doch andere stellten sich der neuen Herausforderung. Ein Beispiel unserer Zeit wäre die Jugendbewegung der 60er und 80er Jahre in Europa und Amerika.[14] Straßenkindern ergeht es nicht anders.

Zudem haben wir es am Beginn des 21. Jahrhundert mit einem anderen Afrika zu tun. Nach zwei bis drei Jahrhunderten Kolonialisierung und Kampf um Unabhängigkeit, versucht sich Afrika wieder zu finden und in der Welt zu behaupten. Eine neue Ära hat begonnen, deren Richtung noch nicht ganz klar ist.[15] Clinton sagte in einer Rede auf seiner Afrika Reise 1998: *„What can we do for Africa or about Africa? They were wrong questions. The right question is what can we do with Africa!"*[16] Dies wird in einigen der Gedichte von den Kindern angesprochen.

Literatur, Zahlen und Erhebungen zu Straßenkindern in Südafrika gibt es bis heute nur wenig. Der erste Bericht über Straßenkinder wurde 1908 unter dem Titel *„The who, why and how of street children"* verfasst.[17] Seitdem ist erschreckend wenig erschienen und auf dem südafrikanischen Büchermarkt, geschweige denn im Internet, sind aktuelle Forschungsergebnisse und Statistiken schwer erhältlich. So muss man auf interne Berichte und Erhebungen der *NGO´s* oder die Ministeriumsarchive der Sozial- und Entwicklungsämter

---

[11] Parker Lewis (2007), S. 14 und vgl. Le Roux (2008), S. 4.
[12] Seit der Antike zogen in Europa viele gegen den Willen ihrer Eltern in Schlachten, Abenteuer und Revolutionen, alle auf der Suche nach einem neuen, besseren, aufregenderen Leben. Z. B., in der Bibel die Geschichte vom Schweinehirten oder Ödipus, Parcival, Goethes Werther etc.
[13] Vgl. Dovey (2000), S. 383.
[14] Vgl. genannte Autoren in Fremon (1996), S. 10 und 11, die Punkbewegung wäre ein Beispiel für die 80er Jahre.
[15] Vgl. Meredith (2006), S. 676.
[16] Aus Ebd. (2006), S. 678.

zurückgreifen. Diese Dokumente sind zwar informationsreich, aber alle unveröffentlicht. Auf das Phänomen deutsche Straßenkinder wird am Rande eingegangen. Das Buch *Straßenkinder in Deutschland*[18] soll die referentielle Grundlage zu meinen empirischen selber gemachten Erfahrungen mit Straßenkindern in Südafrika bilden. Im Mittelpunkt steht aber die Lyrik von der Straße in Südafrika verglichen mit Lyrik als Gegenstand des Deutschunterrichtes. Grundlage ist hierfür der *Lehrplan Deutsch Gymnasium des Freistaates Sachsens*.[19] Im Folgenden wird immer nur noch vom *deutschen Lehrplan* gesprochen werden. Zentrale Frage zu diesem Abschnitt ist:
Was geschieht mit Lyrik beim kreativen Schreiben, wenn sich der soziale Kontext ändert?

1.2. Gang der Arbeit

Im ersten Abschnitt wird der Untersuchungsgegenstand Gedichte von südafrikanischen Straßenkindern und deren Kulturräumen genauer umschrieben und erklärt, um ein Verständnis für die Materie zu schaffen. Schreibräume und Bildungsinstitutionen von Südafrika sollen mit deutschen verglichen werden, um äußerliche Parallelen bzw. Unterschiede zu klären (Kapitel zwei). Im zweiten Abschnitt der Arbeit wird ein Überblick über die Situation von Straßenkindern im Allgemeinen und im Besonderen im Falle Südafrikas gegeben (drittes Kapitel). Der dritte Teil ist literaturwissenschaftlichen Beobachtungen gewidmet, die das Thema der Arbeit in der südafrikanischen wie der deutschen Literatur verankern (viertes Kapitel). An dieser Stelle wird kurz auf Forschungsliteratur, Romane, Lyrik und Schulbücher zu den Themen Straßenkinder, Lyrik, kreatives Schreiben und Themenschwerpunkte aus dem Straßenkinderschulkontext eingegangen. Der vierte Teil beschäftigt sich mit dem empirischen Forschungsfeld (Kapitel fünf). Fragestellungen hierbei sind: Unter welchen Umständen und mit welchen Methoden sammelte ich die Gedichte? Wie begründet sich die von mir getroffene Themenauswahl im Schreibprozess und später bei den analysierten Texten?
Die Kapitel sechs und sieben sind ausschließlich den Gedichten von der Straße der Straßenkinder in Benoni gewidmet, die vorgestellt, analysiert, verglichen und bewertet werden. Nach jedem der vier Themenabschnitte, zu denen mehrere Beispiele gegeben werden, steht eine Zusammenfassung. Durch die Betrachtung von evaluierenden Texten der Kinder zu ihrem Schreibprozess soll thesenhaft herausgearbeitet werden, welche Rolle das kreative

---

[17] Vgl. Barrette (1995), S. 2.
[18] Markus Seidel: Straßenkinder in Deutschland. München 2002.
[19] Freistaat Sachsen. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Gewichtete Fassung Juni 2001.

Schreiben und Dichten bei ihnen gespielt hat. Von hier wird der Sprung gewagt allgemeingültige Thesen aufzustellen. Die eingefügten Zahlen und Fakten der statistischen Forschung, die der Empirie dieser Arbeit beigefügt werden, sollen die Objektivität der Materialauswertung gewährleisten.

Deutlich wird, dass diesen Kindern die Reflexion sowie das Vertiefen der Schreibkompetenz beim kreativen Schreiben bewusst ist. Zudem ist für sie Dichten Kommunikation, der Autor, bzw. das lyrische Subjekt sind für sie automatisch Vermittler von Ideen, Wünschen und Informationen. Sehr bald wurde mir beim Lesen der Gedichte klar, dass *Gedichte von der Straße* mit der Ambivalenz dieses Ortes spielen, auf direkte oder indirekte Weise wird Straße als Motiv der Bedrohung der eigenen Existenz oder als Topografie aufgenommen.

Im Schlussteil werden die aufgestellten Thesen aus allen Kapiteln der Arbeit nochmals dargestellt. Es soll geklärt werden, zu welchem Ergebnis die Untersuchung gekommen ist und wie kreatives Schreiben mit südafrikanischen Straßenkindern bewertet werden kann.

2. Einordnung des Untersuchungsgegenstandes in Geschichte, Begrifflichkeit sowie schulische Kontexte

Diese Arbeit handelt von Interkulturalität und Schreibkompetenz. Interkulturalität wird bezogen auf den Vergleich von Schreibkompetenz in Deutschland und Südafrika mit unterschiedlichen Vorgehens- und Verständnisweisen dieser literarischen Produktion im Lehr- und Lernprozess, Institution und Schreibräume. Aber Interkulturalität lässt sich auch innerhalb Südafrikas ausmachen. Bevor ich also auf die Diskussion um Schreibkompetenz im interkulturellen Vergleich zu sprechen komme, soll auf den geschichtlichen Hintergrund des Landes Südafrika, seine Gesellschaft und das soziale Phänomen der *Straßenkinder* genauer eingegangen werden. Die südafrikanische Geschichte prägte und prägt mehr als in anderen Staaten kulturelle Vielfalt und wird unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit in Kapitel 2.1. überblicksartig dargestellt. Wie sich die Mehrsprachigkeit auf die Schreibkompetenz auswirkt und wie sie in den Gedichten als Zeichen von kulturübergreifendem Gut wiederzufinden ist, wird im zweiten Teil der Arbeit ausführlich diskutiert werden. Auf eine Einführung in die deutsche Geschichte verzichte ich an dieser Stelle und gehe davon aus, dass sie als Hintergrundswissen vorausgesetzt werden kann.

2.1. Geschichtlicher Überblick

Als am 6. April 1652 die ersten holländischen Schiffe das Kap Südafrikas erreichten, war diese Region von den *KhoiKhoi* und *San*, den sog. *Buschleuten* bewohnt. Bald vermischten sich die Europäer mit den Einheimischen, heirateten, gründeten Familien. Dies war die Geburtsstunde der sog. *Coloureds*, der Farbigen.[20]

Auf den neugegründeten Farmen der *Buren*, wie die Holländer genannt wurden, benötigte man bald mehr Menschen, die die Arbeit der Urbarmachung, Feldarbeit und des Transportes der Handelsware bewerkstelligten. Da die *Buren* kriegerische Auseinandersetzungen mit den Einheimischen vermeiden wollten, schließlich waren sie in der Minderheit, holte man sich Sklaven ins Land. So kamen knapp zehn Jahre nach der Kapbesiedelung Menschen aus Indien, Madagaskar, Indonesien und Ostafrika ans Kap. Neben den *Buschmännern*, den Schwarzen Südafrikas (*Zulus, Xhosas, Sothos* etc.), den *Buren* (Holländern) und den Farbigen (aus Mischehen hervorgegangene Kinder) gab es mit den „schwarzen Asiaten“ eine weitere Gruppe, die sich mit der schwarzen Bevölkerung zu den sog. *Kapmalaien* vermischte.[21] Die

[20] Vgl. Welsh (2000), S. 1.
[21] Vgl. Ebd. (2000), S. 26.

„Regenbogennation“ entstand, ein Begriff, der sämtliche kulturellen und sozialen Konflikte ignoriert. Denn heute leben elf offiziell anerkannte ethnische Gruppen, die elf unterschiedliche Sprachen sprechen, in einem Land vereint. Neben den neun afrikanischen Sprachen, dem Englischen und dem Afrikaans, werden von den vielen Einwanderern noch Hindi und Arabisch gesprochen. Vier der Weltreligionen, Christen- und Judentum, Islam und Hinduismus sowie die Naturreligionen werden praktiziert.

Als 1948 die „*National Party*“[22] der *Buren* die Wahlen gewann, begann die Zeit der *Apartheid*, der Trennung zwischen Schwarz und Weiß, ein Terrorregime[23], das bis zur Befreiung Nelson Mandelas 1989 und dem Aufheben des Verbotes der afrikanischen Partei *ANC* (*African National Congress*, seit 1994 Regierungspartei) die Schwarzen in allen Lebensbereichen unterdrückte, folterte, willkürlich verhaftete und ermordete.[24] Mit der Apartheid wurde die sog. *„Bantuerziehung“* eingeführt, die den Schwarzen das Recht auf freie Bildung nahm, da sie „unfähig“ seien, überhaupt etwas zu lernen[25].

Seit nunmehr achtzehn Jahren leben Schwarze und Weiße in einem Land mit gleichen Rechten in der „Regenbogennation“.[26] Seit Mandelas Befreiung hat sich wirtschaftlich und sozial Einiges verändert. Der jetzige Präsident, Mandelas Nachfolger Thabo Mbeki, spricht sogar von einer „Afrikanischen Renaissance“[27]. Diese mag in vielen Fällen eingetreten und umgesetzt worden sein. Wenn es aber um soziale und gesellschaftliche Probleme geht, ist von einer Renaissance in keiner Weise mehr zu sprechen. Nicht nur die Aidsproblematik ist eine menschliche Katastrophe. Häufig verleihen der Mangel an Häusern, sauberem Wasser und der fehlende Zugang zu Bildung, diesem Begriff gewissen Sarkasmus. Gerade während meiner Arbeit über Schreibkompetenz von Straßenkindern habe ich erfahren, wie viel Zeit für Entwicklung noch benötigt wird, bevor man von einer Renaissance reden könnte. Noch hat sich der ANC Slogan von 1990 nicht erfüllt, der da lautet: *„A better life for all“*.[28] Trotz allem wird Südafrika nicht zu Unrecht als „Brücke zum Kontinent“ zwischen Europa und Afrika bezeichnet, da schließlich hier europäische wie afrikanische Elemente in einem Land vereint sind.[29] Am 18. Juli 2008, dem 90. Geburtstag Mandelas, rief dieser erneut die südafrikanischen Bürger zum gemeinsamen Kampf gegen die Armut auf. Das Schlagwort ist

[22] Die rechte Partei der Buren, vgl. Welsh (2000), S. 216.
[23] Vgl. Mandela (1997), 355-359.
[24] Vgl. Ebd., S. 747-836.
[25] Es wurde ihnen nur Lesen, Schreiben und einfache Mathematik gelehrt, was sie befähigte, in den Haushalten der Weißen zu arbeiten. Dennoch blieb z. B. die Universität von Fort Hare am Ostkap für schwarze Studenten erhalten, die aber nur Kinder reicherer schwarzer Familien besuchen konnten.
[26] Ein Begriff, den Erzbischof Desmond Tutu prägte, den man aber im südafrikanischen Alltag teilweise vergeblich sucht und der damit zur Utopie geworden ist, vgl. Hagemann (2003), S. 116.
[27] Vgl. Neville (2001), S. 183 und Meredith (2006), S. 677.
[28] Hagemann (2003), S. 110.

nach wie vor *Ubuntu*, das Zuluwort für Menschlichkeit[30]. Dass sie längst nicht selbstverständlich ist, haben die jüngsten geschichtlichen Ereignisse Johannesburgs gezeigt, als im Mai 2008 um die hundert Menschen aus Simbabwe und Mocambique von fremdenfeindlichen Südafrikanern ermordet wurden. Dieses Hin und Her zwischen moralischen Werten und gelebter Unmenschlichkeit, wird in einigen der Gedichte von den Jugendlichen angesprochen.

2.2. Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Straßenkind“

Straßenkind ist ein Sammelbegriff für all diejenigen, die aus verschiedensten Gründen auf der Straße leben und nicht erwachsen sind. „*Street children*“ wurde auf der Konferenz in Nairobi 1991 als offizieller, internationaler Begriff für die jungen Heimatlosen beschlossen. Demnach ist *„a street child (...) someone under eighteen, who has decided to leave home to care for himself on the streets, unassisted by an adult“*[31]. Doch diese Begriffsbestimmung vernachlässigt die individuelle Betrachtung, die Unterscheidung zwischen Kind und Jugendlichem, Schicksal und freier Wahl. Das Gedicht von Sipho, einem Jungen von 16 Jahren, drückt dieses Problem aus.[32]

Sipho[33] stellt dem Straßenkind den ‘Heimjungen’, also ein Kind mit einem Zuhause, entgegen und lässt das lyrische Ich aus der Perspektive eines auf der Straße Lebenden in Erinnerung an sein Zuhause, das er trotz allem hat, sprechen. Im Folgenden wird der Einfachheit halber von Straßenkindern die Rede sein, auch wenn es sich bei den Autoren der meisten Gedichte um junge Erwachsene handelt. Die „Kinder“ selbst verweigern diesen Begriff vehement, auch die, die Tag und Nacht und seit Jahren auf der Straße leben und ihr altes Zuhause nie besuchen.[34]

2.3. Schreibräume im Vergleich

Geschrieben und erlebt wurden die Gedichte bei und in der Stadt Johannesburg. Aus rein wirtschaftlichen Gründen gegründet, stellt sie heute den Inbegriff einer modernen Megastadt dar. Mit ihren vielen so einzigartigen wie verschiedenen Stadtteilen bietet sie Heimat für eine multikulturelle Gesellschaft. Die Gegensätze könnten größer nicht sein, die gesellschaftlichen

---

[29] Vgl. Neville (2001), S. 164.
[30] Vgl. Regan (2002), S. 56.
[31] Parker Lewis (2007), S. 17. Vgl. K. Krohn (2000), S. 7 und Fremon (1996), S. 12.
[32] Siehe Anhang.
[33] Nicht zu verwechseln mit dem literarischen Sipho aus dem Roman *No turning back* von Beverley Naidoo, der später auch genannt wird.
[34] Vgl. Barrette (1995), S. 8.

Abgründe ebenso wenig. *Hillbrow*, der „Ankunftsort“ vieler Neuankömmlinge, seien es Flüchtlinge aus dem Ausland[35], Arbeitslose auf der Suche nach Arbeit oder Kinder auf der Suche nach einem neuen Zuhause, ist ein Bild des Elends und der Trostlosigkeit und der Stadtteil Johannesburgs, in denen die meisten Straßenkinder leben. Übervolle und verkommene Wohnblöcke reihen sich zu Hunderten aneinander. Die *Township* gleich am Rande der Stadt, *Alexandra*, ist diejenige Johannesburgs, in der Gewalt und Kriminalität von niemandem mehr kontrolliert werden können.[36] Aus ihr und anderen *Townships* zieht es die Jugendlichen auf die Straßen nach Johannesburg und die umliegender Vorstädte.[37]

„Hillbrow (...) becoming one of the first districts Jo'burgs to witness the cracks opening in the steel of Apartheid when it was designated the nation's first grey area“. Hillbrow ist es bis heute geblieben. Wie viele Menschen dort wirklich leben, weiß niemand und von was sie leben genauso wenig. Der Drogenhandel und –missbrauch sowie Prostitution sind hier für jeden sichtbar.[38] Die Straßenkinder sind auch davon direkt betroffen. Zur Faszination von Johannesburg aus der Sicht eines Straßenkindes soll vergleichend Tshidisos Gedicht Johannesburg hinzugezogen werden.[39]

Mehrsprachigkeit, die Größe und das Chaos der Stadt werden unmittelbar angesprochen, aber auch die Anziehungskraft, die Johannesburg bis heute auf die Jugendlichen ausübt, seine Straßen, auf denen man Geld verdienen kann. ‚*The robots'*, zu Deutsch die Ampeln, verweisen auf diesen wirtschaftlichen Aspekt explizit, denn Straßenkinder stehen an den Ampeln und fragen die anhaltenden Autofahrer nach Geld. 50 Rand am Tag, das sind etwa €6,50, sind für ein Kind eine Menge Geld. Man gerät schnell in einen Kaufrausch, der meistens in einem Drogenrausch und Hunger endet. So erlebt es auch Sipho aus dem Roman *“No turning back”* in *Hillbrow*. *„Sipho had never had so much money of his own before“*[40].

Südafrika, das Land mit der höchsten Aidsrate der Welt, hat mit Johannesburg seinen Mittelpunkt der Krankheit. Vor allem aber in *Hillbrow* kann man die Pandemie nicht mehr übersehen. Geht man durch die Straßen, sieht man die verheerenden Folgen des Virus in vielen Gesichtern.[41] Die meisten der Autoren der in der Arbeit behandelten Gedichte kommen aus diesem Umfeld oder kennen es.

---

[35] Vgl. hierzu Berichte von Kindern aus Ruanda, Zimbabwe und Kongo, S. 11 und 31-35 in: Bloch (2007): I am African.
[36] Vgl. McCrea (2006), S. 524 und 535-540, Gartung (2002), S. 175, Dovey (2000), S. 378 und 383, Blond (2004), S. 373.
[37] Vgl. hierzu die Geschichte von Assumani, der von der Elfenbeinküste nach Katlehong kam, einer Township bei Johannesburg, Bloch (2007) S. 38.
[38] Blond (2004), S. 382.
[39] Siehe Anhang.
[40] Ebd. (1995), S. 48.
[41] Vgl. Gartung (2002), S. 21.

Im Zusammenhang des deutschen Bildungswesens entstand 1974 der Begriff Lernort. „Lernorte sind die Umgebung, die Heranwachsende zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen. Sie ergänzen formales Lernen und bieten Raum für selbstgesteuertes und stark emotional fundiertes Lernen“.[42] Weiter unten wird von „außerschulischen Lernorten“ gesprochen und damit suggeriert, dass der eigentliche Lernort die Schule, bzw. das Klassenzimmer ist, das regelmäßig von den Lernenden aufgesucht wird.[43] Wie bereits dargestellt, liegt hier der entscheidende Unterschied zum Lernort bzw. Schreibraum der Straßenkinder, an dem die Gedichte entstanden. Lernen in Deutschland findet also vor allem in der Schule statt, wenn man von Klassenfahrten, „Fahrten ins Blaue“, Exkursionen und häuslichem Lernen einmal absieht. Dies prägt natürlich auch das Lernverständnis eines deutschen Schülers, der Lernen und Lernort eng an den Kontext Schule knüpft.
Der Schreibraum Klassenzimmer, in dem in Deutschland Schreibkompetenzen vermittelt und Lyrik sowie kreatives Schreiben behandelt werden, bleibt vom Erleben solcher Themen wie Obdachlosigkeit, Gewalt, Drogen, Prostitution, Missbrauch und Tod völlig frei. Schreibt also ein Schüler in Deutschland in der Schule ein Gedicht zu seinem Leben, schreibt er genauso Erlebtes aus der Erinnerung nieder, wie die Straßenkinder, jedoch sind der Raum des Erlebten und der des Schreibens zwei völlig voneinander getrennte und unterschiedliche. Nicht so bei den Straßenkindern. Sie schreiben von einem Straßenleben auf der Straße. Die Straße wird hiermit zum Schreibraum. Ich möchte im Folgenden zeigen, wie dieser Ort das Schreiben inhaltlich wie formal verändert.[44] Doch neben dem Raum soll auch ein Blick auf die Institution des Schreibens im deutsch-südafrikanischen Vergleich geworfen werden.

2.4. Institution

Die Institutionen „(…) der Kultur, der Gesetze, Bildungseinrichtungen und Familienstrukturen“ sind normativ orientiert und auf diese Weise in unserem gesellschaftlichen Verständnis psychologisch verankert.[45] Neben den Lernorten ist ein weiterer Aspekt des Lernens die Schulpflicht, die in Deutschland für jedes Kind mindestens neun Jahre, also im Alter von sechs bis 14/15 Jahren den Schulbesuch obligatorisch macht

[42] Deutscher Bildungsrat 1974, www.sachsen-macht-schule.de/kulturellebildung.
[43] Dennoch kann man sagen, dass sich in dieser Richtung im Moment einiges ändert und der außerschulische Lernort als immer wichtiger betrachtet und in die Lehrplanarbeit mit aufgenommen wird.
[44] Vgl. Oswald (2005), „As a result of the powerfully emotive experience of being imprisoned, authors like Kathrada write in a manner unlike authors who have not been imprisoned“. S. 9. Diese Autoren waren zwar politische Gefangene während der Apartheid, lebten jedoch auch, wie die Straßenkinder in einer Ausnahmesituation voll der Angst und des Terrors. Der emotionale Aspekt lässt sich deshalb ohne weiteres auf die Straßenkinder übertragen.
[45] Bruner (1997), S. 33.

und damit eine Grundausbildung eines jeden sichert. Rein formal existiert diese Schulpflicht in Südafrika auch, *„education is compulsory for all South Africans from age 7 (grade 1) to 15, or the completion of grade 9“*[46], doch wird und kann ihr aus in den kommenden Kapiteln beschriebenen Gründen oft von Eltern bzw. den Schülern selbst nicht nachgegangen werden.

Neben dem direkten Bildungsanspruch, den jede Schule an sich selbst stellt, steht die kontinuierliche Anpassung an die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sog. Schulentwicklung, die damit kulturabhängig ist. Eng an sie geknüpft ist der Lehrplan, der Lernziele, Inhalte und Hinweise für den Lehrer und das jeweilige Fach für jede Klassenstufe festhält. Die Schulprogrammarbeit ist in Deutschland Ländersache und auch in Südafrika unterliegt sie den Ministerien für Erziehung der einzelnen Provinzen.[47]

Schule soll den Lernenden auf ein selbstbestimmtes, verantwortungsbewusstes und mitgestaltendes Handeln in der Welt vorbereiten und erhebt damit einen Bildungsanspruch über fachliche Grenzen hinaus. Die für Sachsen sog. „Demokratieerziehung“ spielt in ähnlichem Maße auch für Südafrika eine Rolle, wobei im Lehrplan der Schwerpunkt eher auf die Definition der einzelnen Qualifikationen und ihrer *levels*, als auf genau ausformulierten Lehrinhalten liegt.[48]

Wie das Lernen, so wird in Deutschland und auch den südafrikanischen Schulen Lyrik institutionalisiert. Neben den einzelnen bekannten Schultypen werden Kurse zu Lyrik und kreativem Schreiben an Schreibseminaren, Volkshochschulen, Symposien, Lehrerfortbildungen etc. angeboten. Dabei wird immer von lyrischen Formen ausgegangen: Formen des Klangs, des Rhythmus, der Gestaltung, des Satzes und der Symbolik. Man wird auf Lyrik also immer vorbereitet.[49] Lyrik wird zum Unterrichtsfach gemacht und damit als alltäglicher kultureller Bestandteil verstanden. Kreatives und produktives Schreiben wurde in den letzten Jahren immer intensiver im Zusammenhang der Lehrplanarbeit der Bundesländer diskutiert und in den Literaturunterricht integriert. [50]

Aber auch hier werden meist bestimmte Formen und Ausgangsituationen vorgegeben. Sei es, wie z. B. beim Deutschabitur ein bestimmter Text oder eine literarische Figur, die der Schüler kreativ weiterentwickeln bzw. schreiben soll oder im besonderen in der Sekundarstufe eins

---

[46] *South African School Act of 1996* unter www.southafrica.info.co.za/educationinsouthafrica.
[47] Vgl. unter www.southafricaneducationdepartment.co.za, Stichpunkt *Three bands of Education.*
[48] Vgl. National Curriculum, S. 19. Unter „outcomes“ werden auf S. 20 für den Bereich Sprachen vier Kulturtechniken und die zu erreichenden Ziele genannt. *Listening, Speaking, Reading, Writing.*
[49] Vgl. Waldmann (2002), u. a. S. 276.
[50] Z. B. unter www.lehrerfreund.de finden sich viele Anregungen zum kreativen Schreiben im Deutschunterricht mit verschiedenen Klassenstufen.

verwendet, vom Lehrer oder aus dem Schulbuch angefangene Geschichten und Gedichte, mit denen produktiv umgegangen wird.[51]

Bezogen auf den Ort, die Zeit, Personen, Charakter, Sprache, Erzählstil, Themen und Textsorten können und sollen Schüler kreativ werden. Kreatives Schreiben bezieht sich also auf den reflexiven, selbstständigen Umgang mit elementaren Dimensionen von Literatur. Produktives Schreiben ist auch kreativ, kann sich aber auch auf Textproduktion wie den Aufsatz oder die Erörterung beziehen. In jedem Fall wird Literatur im Deutschunterricht damit unmittelbar und praktisch vom Schüler erfahren.[52]

Mein Ansatz, der neben dem Zweck der Beobachtung auch kompetenzfördernd und vor allem integrativ wirken sollte[53], geht von Lyrik als kulturellem Gut im emotionalen und identifizierenden Denken aus[54]. Lyrik wird erst einmal bewusst von der Institutionalität Schule gelöst und in einen Raum getragen, der erstens Lebens- und zweitens Lernraum ist und damit drittens zum Schreibraum wird.

[51] Vgl. www.lehrerfreund.de, Stichwort: Kreatives Schreiben nach literarischer Vorlage.
[52] Vgl. Aczel (2007), S. 105. Vgl auch Steffens“ praktisches Können“, das sich im „intelligenten Handeln“ zeigt, Steffen (1995), S. 15.
[53] Integration ist eng mit dem Wahrnehmen der Perspektive der zu Integrierenden verknüpft. Hier setzt auch die empirische Forschung der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Methodologie an, vgl. Lamnek (1995), S. 16.
[54] Mit emotionalem und identifizierendem Denken ist gemeint, dass sich beim Lernen in andere Personen und Sachverhalte hineingefühlt werden und sich der Lernende als Person in die Geschichte und seine direkte Umgebung hineindenken und sich mit ihr identifizieren kann.

3. Zur Situation von Kindern und Jugendlichen auf der Straße in Südafrika

Um die Gedichte und die Situationen, in denen sie entstanden, besser verstehen zu können, soll nun auf die Situation der Straßenkinder und die psychischen und physischen Folgen eines solchen Lebens eingegangen werden. Wie wirkt dies auf schulische Leistungen, insbesondere auf Schreibkompetenz? Wie abhängig oder unabhängig ist lyrische Produktion inhaltlich und in ihrem Verständnis von einem solchen Leben? Gibt es dennoch kulturübergreifende Aspekte im Umgang mit literarischen Texten, mit lyrischer Produktion im Vergleich mit deutschem Literaturverständnis?

3.1. Straßenkinder in der südafrikanischen Forschungsliteratur

Kinder auf der Straße sind in Südafrika seit langem ein alltäglicher Anblick, Kinderkriminalität, -Arbeit, -Prostitution und –Missbrauch alltägliche Themen. Dennoch finden sich nur wenige Informationen und Statistiken, die diese Themen wissenschaftlich und empirisch aufarbeiten, Methoden entwickeln und Lösungen zu diesem Problem aufzeigen würden. Die Literatursuche, wie in der Einleitung bereits angesprochen, erwies sich damit für meine Arbeit als wirkliche Herausforderung, was die wissenschaftliche und empirische Forschung zu Straßenkindern betrifft. Auf zwei Bücher möchte ich im Rahmen dieses Kapitels aber genauer eingehen, da sie sowohl direkt als auch indirekt auf die Situation von Kindern auf der Straße hinweisen und zumindest eines davon Lehrinhalt nach südafrikanischem Lehrplan ist. Bei meiner Suche nach Literatur stieß ich im Februar dieses Jahres in der Universitätsbibliothek in Johannesburg auf das Buch *A day like any other. Stories, Poetry and Art by streetchildren in South Afrika* herausgegeben von Rita V. Hirsch, einer amerikanischen Lehrerin. Ich war begeistert und überrascht zugleich. Begeistert, weil ich endlich ein Buch gefunden hatte, das meinem Straßenprojekt nahe kam und überrascht, dass meine Idee, Kunst und Literatur auf der Straße mit Kindern zu machen schon 1993 verwirklicht wurde und zwar in *Hillbrow* Johannesburg, in einem *Shelter*, in einer *Bridgingschool*. Ich kopierte mir das Buch und begann zu lesen. Die Themen, Ausdrücke und ‚Fehler', die Tragik des Inhaltes und Einfachheit der Sprache, fanden sich in den Texten von 1993 genauso wieder wie in denen von 2007/2008.[55] Dieser Fund bestätigte mir, wie wichtig es ist, diesen Kindern eine Stimme zu geben und bezogen auf meine Arbeit wurde mir klar, dass die Texte, meine zweihundert Gedichte, doch repräsentativ sind, auch wenn sie von nur

ca. 35 Straßenkindern verfasst wurden. Ich kann also davon ausgehen, zumindest auf Straßenkinder in Johannesburg bezogen, dass die Inhalte allgemeine Gültigkeit, dass die Thesen, auf die ich im Laufe der Arbeit kommen werde, eine profunde Grundlage haben.
Das zweite Buch handelt auch von Straßenkindern, ist aber genauso wenig wie *A day like any other* wissenschaftliche Literatur. Der Roman *No turning back* wurde 1995 von Beverley Naidoo über Sipho und seine Straßengang aus *Hillbrow* geschrieben.[56] Interessant ist, dass Rita Hirsch mit der Organisation *Streetwise* in *Hillbrow* zusammenarbeitete und Beverley Naidoo zwei Jahre später auch. Durch das zweite Buch stellte sich für mich der Zusammenhang zum Südafrikanischen Lehrplan und der Bildungsinstitution her. Dieser Roman um Sipho in *Hillbrow* spricht besonders affektive Sinne an und erklärt aus Sicht eines elfjährigen Jungen, wie es ist, verlassen zu werden, auf sich allein gestellt in Johannesburg zu überleben. Der Lehrplan hat neben den sprachlichen Aspekten sicher als affektives und soziales Ziel das Herausbilden eines mitfühlenden sozialen Bewusstseins der Schüler im Blick. Realistisch ist dieser Roman in jedem Fall und er begründet die herausragende Bedeutung des Stadtteils *Hilbrow* für Straßenkinder.

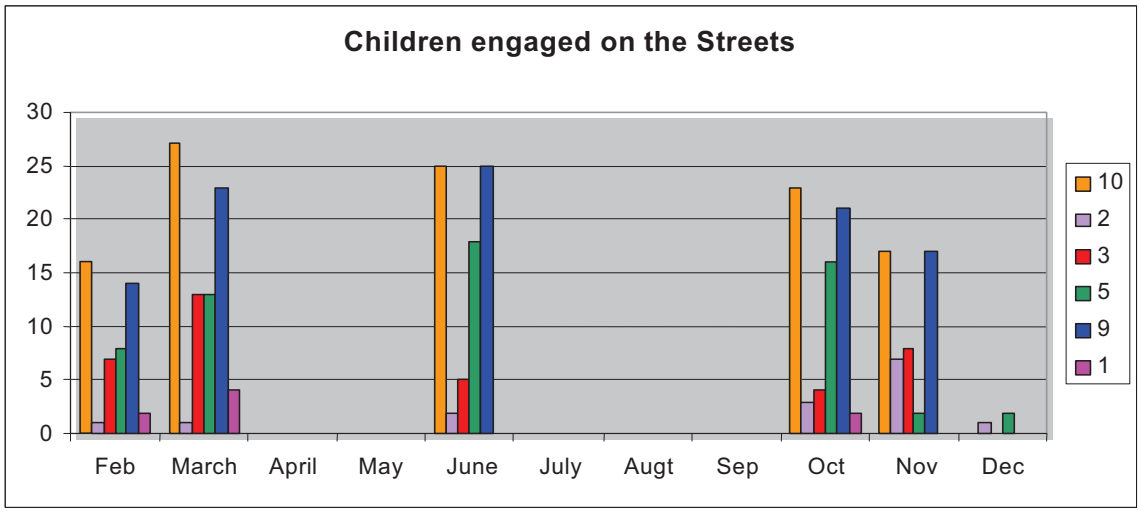
3.2. Gründe für ein Leben auf der Straße

Die meisten Straßenkinder in Südafrika sind männlich und zwischen 11 und 18 Jahren alt.[57] Findet man sie in einer Stadt, kommen sie meistens aus den umliegenden Vororten und den *Townships*. Das Schaubild weiter unten verdeutlicht die Zahl der Straßenkinder in *Benoni* im Jahr 2007 für ausgewählte Monate, die mit dem *Shelter* in Kontakt kamen.[58] Es handelt sich nicht um alle Straßenkinder *Benonis,* sondern nur um einige, sich auf den Straßen um das *Shelter Kids Haven* aufhaltende Jugendliche.
In dem Schaubild steht gelb für die Anzahl der Kinder, violett für das Alter 11-13, rot für das Alter 14-16, grün für Jugendliche von 17 Jahren und älter, blau für männlich und rosa für weiblich. Die Zahlen neben den farbigen Kästchen geben den monatlichen Durchschnitt

---

[55] Frau Hirsch machte, wie in der Einleitung bereits erwähnt, dieselben Erfahrungen wie ich 15 Jahre später, dass es den Kindern nur schwer fiel, ein Thema oder Titel zu finden, nicht aber dann zu diesem etwas zu schreiben.
[56] Ich stieß auf dieses Buch, als ich im Oktober 2007 an der Deutschen Schule in Johannesburg mein zweites Schulpraktikum absolvierte. Dort machte mich eine Englischlehrerin aus dem südafrikanischen Schulzweig auf das Buch aufmerksam, das nach deren Lehrplan im zweiten Halbjahr der siebten Klassen im Englisch Unterricht behandelt wird. Die Lehrpläne waren in diesem Fall schulintern. Privatschulen müssen sich nicht nach den ‚national curricula' richten. Inhalte und im Besonderen Texte können von den Lehrern selbst ausgewählt werden. Vorschläge für Schultexte zum Englisch Sprach- und Literaturunterricht sowie Lehrplanrichtlinien, finden sich u. a. auf der Homepage www.ieb.co.za.
[57] Vgl. Le Roux (2008) S. 2. Vgl. auch Seidel (2002) zu Zahlen und Verhältnissen der Geschlechter deutscher Straßenkinder, S. 129.
[58] Der Kontakt sah so aus, dass die Straßenkinder hin und wieder nach Brot, sauberer Kleidung und einer Dusche fragten oder sonst mit den Sozialarbeiten zusammentrafen.

wieder. Pro Monat lebten um das Shelter also durchschnittlich 9 Jungen und ein Mädchen, d. h. Kinder und Jugendliche auf der Straße, vor allem im Alter von 16-18 Jahren. Von Juli bis September sind keine Kinder auf der Straße vermerkt, was mit der Jahreszeit zusammenhängt. In den Wintermonaten versuchen die meisten Straßenkinder irgendwo unterzukommen, um der Kälte, in Johannesburg kann es vor allem nachts Minusgrade geben, zu entkommen. Dieses Verhältnis entspricht durchaus der allgemeinen Realität. Für April und Mai waren keine Aufzeichnungen vorhanden und Dezember bleibt unvollständig. Trotz dieser Mängel lässt sich das Verhältnis von Geschlecht und Alter bei Straßenkindern in Südafrika verdeutlichen.



[59]

Gründe für ein Leben auf der Straße gibt es viele. Betrachtet man die Situation in Südafrika, muss man in der Geschichte zurückgehen und stößt dabei auf einige Wurzeln. Dennoch möchte ich davon Abstand nehmen, dass die Geschichte der *Apartheid*, der Unterdrückung der Schwarzen, Inder und Farbigen und die damit verbundene Unterwicklung akademischer Möglichkeiten dieser Gruppen der einzige Grund für die hohe Anzahl von Straßenkindern in Südafrika ist. „*It would thus be unrealistic to explain the phenomenon of South African street children in a simplistic by ascribing it to an isolated factor such as previous unacceptable political system*“[60].

Geschichtliche Gründe sind jedoch die durch die Minenarbeit in den Städten auseinander gerissene Familien. Väter sahen ihre Frauen und Kinder selten, suchten sich neue Partner in der Ferne und die zurückgebliebenen Frauen kämpften ums Überleben ihrer Familie. Oft suchten sie sich aus diesen Gründen einen Partner, der sie finanziell und emotional unterstützte. Viele Kinder konnten sich an den neuen Vater, die neue Mutter nicht gewöhnen und entflohen der Situation auf die Straße. Dieser Grund wird auch von deutschen

[59] Mokgopha (2008): Outreach Reports, January 2008.

Straßenkindern immer wieder angegeben, ein Resultat der Zunahme von sog. Patchworkfamilien. [61]

Ein weiterer Grund, der dem Apartheidsystem zuzuschreiben ist, ist die schon erwähnte Bantuerziehung.[62] Sei es die Hoffnung auf einen besseren Job oder einfach auf ein Leben ohne Hunger und Enge zu Hause, Missbrauch und Gewalt, die Kinder zieht es weg. Interessant im Vergleich mit deutschen Straßenkindern ist, dass Armut der Eltern weniger eine Rolle spielen auf die Straße zu gehen als Bezugslosigkeit und emotionale Kälte.[63] Es fehlt ihnen an Orientierung und damit fällt das Herausbilden einer sozialen Identität schwer. Die so oft gestellte Frage, warum Straßenkinder überall auf der Welt die ihnen angebotenen Hilfsmöglichkeiten, *Shelter*, Sozialhilfe, Mentorenprogramme, Sozialarbeiter, Psychologen, Entziehungskuren etc. nicht annehmen, obwohl auf sie zugegangen wird, wäre hiermit beantwortet. Ist man ohne Identität, ständig auf der Suche nach Orientierung, fehlt einem der Bezug zu sich selbst. So ist man viel anfälliger für Stimmungsschwankungen und die Orientierungslosigkeit steigert sich bei jedem Wegbrechen von bekannten Situationen und noch vorhanden Bezügen zu Leitpersonen. Sozialisation im Sinne der Entwicklung eines Moral- und Wertesystems kann beim Fehlen von Identität gar nicht stattfinden![64]

Ein rein geschichtlicher Aspekt, der für jedes betroffene Land gilt, ist die allgemeine Umstrukturierung des gesellschaftlichen Lebens seit Beginn der Industrialisierung, auf Afrika bezogen seit Beginn der Kolonialisierung. Die für Jahrtausende geltende Struktur des Lebens und Arbeitens in kleinen Gemeinden auf dem Land wird plötzlich durch das explosionsartige Wachstum und die Neugründungen von Megastädten, die Urbanisierung, abgelöst. Neue Möglichkeiten, Gesellschaften etc. ergeben sich. Gerade diese neuen Städte wie Johannesburg, Ibadan, Mombasa, Timbuktu, Lagos u. a. die aus industriellen Gründen aus dem Boden schossen, üben eine unglaubliche Anziehungskraft aus und sind gleichzeitig Einbahnstraße für viele, im Besonderen Gestrandete, wie die Straßenkinder.[65]

Dennoch waren Kinder auf der Straße in der afrikanischen Kultur lange ein Bild, das nicht auf soziale Krisen, sondern kulturelles Leben hindeutete.[66] Der Unterschied zur heutigen

---

[60] Le Roux (2008), S. 2.
[61] Vgl. Seleti (2006), S. 273 und Seidel (2002), S.90- 94 und S. 149 u. a.
[62] Die Eltern und Großeltern der heutigen Straßenkinder genossen so gut wie keine Bildung, geschweige denn Ausbildung und die Arbeitsmöglichkeiten waren damit sehr begrenzt und gering bezahlt. Armut und soziale Konflikte zu Hause wie Alkohol und Gewalt ziehen bis heute täglich viele Kinder und junge Menschen auf die Straße
[63] Vgl. Seidel (2002), S. 118.
[64] Vgl. Gallenmüller-Roschmann (2000), S. 68 und 90. Vgl. hierzu auch Bruner (1997), bei dem sich ‚Ich' auch nicht getrennt vom sozialen Umfeld entwickelt, S. 59.
[65] Vgl. Seleti (2006), S. 272 und Neville (2001), S. 160.
[66] Zu nennen wäre, Spielen, Lernen, Gespräche, Treffen, all das fand über Jahrhunderte außerhalb der Behausung statt.

Situation aber ist, dass die soziale Selbstverständlichkeit, das soziale Miteinander des Aufenthaltsortes Straße sich gewandelt hat. Die Straßen sind gefährlicher geworden, die Straße wurde vom freundlichen zum bedrohlichen Ort und unterliegt damit einem topografischen Wandel.[67]

Bei der Arbeit mit Straßenkindern und ihren Familien stößt man immer wieder auf Eltern, die erschreckend wenig am Kind und dessen Entwicklung selbst interessiert sind. Das *Re-unification*-Team[68] von *Kids Haven* erlebte das genauso: *„The team sees poor parenting in almost every case we deal with“*.[69]

Die hohen Aidsraten in Johannesburg lassen viele Kinder, vor allem Mädchen, zu Elternersatz ihrer Geschwister werden. Oftmals haben sie keine andere Chance, als zum Betteln auf die Straße zu gehen. Wenn es zu schlimm wird, lebt oft die ganze ‚Kinderfamilie' auf der Straße, um sich über Wasser zu halten[70]. Wegen der Stigmatisierung der Krankheit werden diese Kinder nach dem Aidstod der Eltern oft von ihren Verwandten verlassen und in keiner Weise unterstützt.[71]

Die Schule leidet auch darunter und oft passiert es, dass Kinder, die der Schule fern bleiben, um ihre Eltern zu pflegen, von der Schule verwiesen werden.[72] Schreiben und Lesen wird damit zu einer Beschäftigung, die sich viele finanziell und zeitlich nicht leisten wollen und oft auch nicht können. Die Tendenz ist steigend, ein Phänomen, das uns von Deutschland auch bekannt ist, nur aus anderen Gründen.[73]

3.3. Die Straße als Lebensraum

Zu Beginn des Straßenlebens sieht die Zukunft für fast alle Kinder rosiger als die Gegenwart und Vergangenheit aus. Es werden keine hohen Erwartungen von Eltern und Schule mehr gestellt.[74] Doch bald zeigt sich, dass das Straßenleben alles andere als leicht und angenehm ist. Gewalt, Kriminalität, Missbrauch und Hunger sind allgegenwärtig und natürlich auch die Angst getötet zu werden. Der einzige Unterschied ist, dass der Druck, die Regeln nicht mehr

---

[67] Vgl. Barrette (1995), S. 3.
[68] Ein Team von Sozialarbeitern, das mit Hilfe von Hausbesuchen und Gesprächen versucht, die Kinder wieder in ihre Familien zurück zu integrieren.
[69] Mabaso (2007), S. 5. In Seidels Buch Straßenkinder in Deutschland wird dieses Phänomen der „Rabeneltern" für Deutschland nur allzu eindrücklich geschildert.
[70] Vgl. Guest (2003), S.135 und S. 143.
[71] "They didn't come and I don´t know why" sagt Molatela, ein junges Mädchen, über ihre Verwandten, die vier Jahre lang, seitdem sie zwölf ist, ihre aidskranken Eltern ohne Hilfe pflegen musste, bis diese starben. Teilweise werden solche Aidswaisen sogar aus dem Elternhaus durch andere Verwandte vertrieben Guest (2003), S. 133 und S. 137.
[72] Vgl. Ebd., S. 140. Vgl. Seidel (2002) zur schulischen Situation deutscher Straßenkinder S. 87.
[73] Vgl. Seidel (2002), S. 90.
[74] Vgl. Fremon (1996), S. 5. und Krohn (2000) , S. 9, vgl. Seidel (2002), S. 64.

von zu Hause, den Eltern oder Verwandten ausgeübt werden, sondern man sich an die ungeschriebenen Regeln des Lebens auf der Straße halten muss.[75]

Bis sich ein Kind entscheidet, auf der Straße zu leben, sind meist mehr als ein Problem zusammengekommen. Doch der Mangel an Kommunikation und der Wille zur Konfliktlösung, vor allem auf Seiten der Eltern, trägt zu diesem „*push-effect*" bei. Auf der anderen Seite fühlen sich viele durch Berichte von Freunden auf die Straße angezogen in der Hoffnung, das große Geld zu machen, dem sog. „*pull-effect*".[76] Dieser lässt, egal wo auf der Welt, sehr schnell nach und ihm folgt die Ernüchterung. Mit Jobs wie *"(...) helping motorists to park their cars, washing cars, selling fruit and vegs, begging...*" kann dieses Geld verdient werden.[77]

Nicht immer kommt man jedoch durch Betteln, Autowaschen und andere legale Jobs ans Geld. Zunächst folgen kleine Delikte, später dann Raub und Einbruch. Je älter ein Kind ist, umso ernster werden die Vergehen, umso größer die Versuchung, das große Geld durch Überfälle und Drogenhandel zu machen. Das Geld wird dann am Abend für Alkohol, Drogen und etwas zu Essen ausgegeben.

Besonders außerhalb der Städte bietet sich Selbstprostitution an, die auch und vor allem von zu Hause lebenden Mädchen in den ländlichen Gegenden ausgeübt wird, meist für umgerechnet einen Euro. Jeder geht dabei höchstes gesundheitliches Risiko ein und selbst als Prostituierte ist man vor Vergewaltigung nicht sicher. Auch deutschen Straßenkindern können in den großen Städten wie Köln, Berlin und Frankfurt auf dem Straßenstrich am einfachsten an Geld kommen.[78]

Doch sehr bald lässt die anziehende Kraft des „*pull-effect*" nach, spätestens, wenn Kälte, Hunger und Einsamkeit den Alltag beherrschen[79]. Brücken, überdachte Parkplätze, Mülltonnen, Wasserrohre, Hausecken und leerstehende Hütten, bieten den meisten Unterschlupf. Aber Polizei, wütende Besitzer und Passanten, sowie konkurrierenden Straßengangs vertreiben die Kinder regelmäßig.[80]

---

[75] Vgl. Parker Lewis (2007), S. 47.
[76] Vgl. Fremon (1996), S. 21 und Le Roux (2008), S. 3.
[77] Barrette (1995), S. 52. Von den deutschen Straßenkindern werden Taschendiebereien und Autoklauen sowie der Strich als Hauptgeldquelle genannt, vgl. Seidel (2002), S. 122 u. a. Als ich nachfragte, wie viel Geld man als Jugendlicher auf der Straße in Johannesburg „verdienen" kann, bekam ich zur Antwort, 100-200 ZAR, ca. 11 bis 22 Euro pro Tag. Das wären mindestens 3000 ZAR im Monat, ein gutes Durchschnittsgehalt.
[78] Vgl. Fremon (1996), S. 40 und 51 und Hurwitz (1997), S. 77-86.
[79] „Das Leben hier draußen ist nichts. Sieht man einem nach der Zeit auch an", sagt Kai, der schon einige Jahre in Köln auf der Straße lebt, Seidel (2002), S. 100.
[80] Vgl. Seidel (2002), S. 107.

Die Kinder auf der Straße suchen sich eine Gang oder eine „Straßenfamilie“, die Sicherheit, Schutz und Ermutigung bieten, um das harsche Leben überhaupt ertragen zu können.[81] Deshalb greifen die meisten Kinder auch zu Alkohol und Drogen, vor allem Kleber und Dagga (Marihuana).[82] In Südafrika, in Deutschland, überall auf der Welt.

Das große Paradoxon, auf das ich immer wieder stieß, ist der oft erwähnte Vorteil des Straßenlebens, die sog. Freiheit, nicht in die Schule gehen zu müssen verbunden mit dem innigsten Wunsch vieler, zu lernen, eine Schule oder eine Universität zu besuchen. Träume von einer akademischen Karriere um dadurch Millionär zu werden entbehren schnell jeglicher Realität. Interessant ist, dass sich diese Träume inhaltlich und in Bezug auf die Realitätslosigkeit bei Straßenkindern im deutsch-südafrikanischen Vergleich nicht unterscheiden. In beiden Ländern wollen sie Millionäre werden, um ihre Kollegen von der Straße zu holen, Heime zu bauen und sie „clean zu machen“.[83] Dies wird in einigen Gedichten erwähnt.

3.4. Physische und psychische Folgen und ihr Einfluss auf die Schreibkompetenz

Solch ein Leben bleibt nicht ohne physische und psychische Auswirkungen. Die Witterung, die schlechte Ernährung, oft unregelmäßige Mahlzeiten mit verdorbener Nahrung, meist aus Mülleimern geholt und der Drogenmissbrauch nagen an der Gesundheit und machen sich innerlich wie äußerlich eindeutig bemerkbar.[84]

Die psychischen Folgen sind enorm. Viele Straßenkinder leiden an Minderwertigkeits-komplexen, Depressionen und Schuldgefühlen. Obwohl von Missbrauch und Vernachlässigung durch die Eltern berichtend, geben sie sich selbst die Schuld für das Zerwürfnis mit der Familie.[85] “*Overwhelming feeling of never being good enough (...)”* spielt als Versagensangst eine genau so große Rolle[86]. Der Gedanke an Selbstmord ist entsprechend

[81] Vgl. Fremon (1996), S. 36-38 und Barrette (1995), S. 53.
[82] Vgl. Mtshali (1993), S. 2.
[83] Vgl. Seidel (2002), S. S. 77.
[84] TB, Hautkrankheiten, Hepatitis, Aids, und Wachstumsstörungen verändern Kinder in kurzer Zeit in alte Menschen, vgl. Fremon (1996), S. 59 und Mtshali (1993), S. 6, für Deutschland vgl. Seidel (2002), S. 148.
[85] So auch in Deutschland, Seidel (2002), S. 168: „Ich hab’s nicht kapiert: Ich hab’ geglaubt, ich hab’ die Schuld“.
[86] Petty (2005), S. 120.

häufig.[87] Das Leben auf der Straße kann man in jeder Hinsichte als *"self-destructive act"* bezeichnen.[88]

Vertrauen und die Schwierigkeit, Bezugspersonen zu finden, werden durch die Erfahrungen einer sie abstoßenden Mutter, der schlechten Behandlung auf der Straße durch andere und ihr einsames Vagabundenleben für viele Kinder zu einer unüberwindbaren Hürde.[89] Genau dieses Vertrauen ist aber bei den meisten Kindern, mit denen wir es auf der Straße zu tun haben, schon in früher Kindheit zerstört worden. Sie versuchen es am Ende oft nicht einmal mehr, sich emotional einer Person zu nähern. Sie werden unnahbar. Je mehr aber ein Kind zu einer oder mehreren Personen Vertrauen und Bezug hat, umso stärker und stabiler ist sein Selbstbewusstsein.[90]

Ein weiterer Faktor ist Stress. Er ist ein ständiges Grundgefühl und wird damit zum gesundheitlichen Risiko[91]. Stress rechtzeitig eine Malzeit zu finden, Fehden, Straßenkämpfen oder Rache zu entgehen, einen Platz zum Schlafen zu finden, den Behörden nicht über den Weg zu laufen, genügend Kleidung und einen Ort zum Waschen zu haben etc. Zu Hause können Konflikte der Eltern untereinander und mit ihnen, Gruppenzwang oder ein instabiles Heim enormen Stress bei Kindern auslösen.[92] Dieser Langzeitstress führt bei vielen auf der Straße lebenden Kindern zur *PTSD*[93], der es ihnen schwer oder sogar unmöglich macht, ihr Leben selbstständig zu meistern. Psychologische Hilfe ist hier besonders wichtig.[94] Diese Kinder leiden unter Symptomen wie Alpträumen, *Flashbacks*, plötzliche Angst vor bestimmten Situationen und Personen etc.[95] Es mangelt aber zu sehr an Personal und Mitteln, um die emotionalen und psychologischen Bedürfnisse der Kinder auf der Straße zufriedenstellend zu erfüllen[96]. In Deutschland gibt es schon mehr Möglichkeiten.

---

[87] Vgl. Parker Lewis (2007), S. 129 und Hurwitz (1997), S. 60, vgl. Tom aus Köln, der von der Rheinbrücke springen wollte oder Kai, der sich viele Male auf unterschiedliche Weise versuchte, das Leben zu nehmen, Seidel (2002). Auch ich führte zu diesen Themen einige Gespräche mit sehr Verzweifelten. Das Phänomen, „einfach nicht verrecken zu können", zeigte sich auch bei den Kindern von Benoni deutlich.

[88] Parker Lewis (2007), S. 66.

[89] „In the early years, attachment is an emotional bond from which babies derive feelings of trust", Davenport (2005), S. 19.Vgl. Seidel (2002), S. 145. Sehr interessant war auch, dass die Kinder bei ihren Berichten, die ähnlich haarsträubend wirkten wie die, die Herr Seidel in Deutschland zu hören bekam, immer ihre Akten als Beweismaterial erwähnten, wie um mir jedes Mal zu bestätigen, dass sie glaubhaft seien, ich auf den Wahrheitsgehalt ihrer Geschichten vertrauen könnte. Die Akte schien der einzige Bezug und Beweis ihrer Identität, so auch bei Seidel, S. 113.

[90] *„(...) knowing, that there is someone who will support it when things are going well, and care for it when things go wrong*"Davenport (2005), S. 83.

[91] Vgl. Petty (2005), S. 3-4.

[92] Ähnliche psychologische Phänomene treten bei den politischen Gefangenen auch auf, was deren Literatur zu entnehmen ist. Vgl. Oswald (2005), S. 110.

[93] Post-Traumatic Stress Disorder.

[94]Nach DSM-IV tritt PTSD bei jedem Individuum in dem Moment auf, wenn Stresssituationen auf längere Zeit anhalten, vgl. Petty (2005), S. 16-17.

[95] Vgl. Ders., S. 51.

[96] Vgl. Hurwitz (1997), S. 90 und Frolage (2006), S. 20 and Visser (2007), S. 2.

Ein *pusch-effect* ist hierbei für den Deutschen Kontext zu nennen: Erschreckend viele Straßenkinder geben als Grund in Deutschland lieber auf der Straße leben zu wollen an, dass die Eltern drohen, sie als schwer erziehbares Kind in eine geschlossene Anstalt zu stecken. Dies hörte ich bei den südafrikanischen Kindern nie.[97]

Ein Kind, das einmal auf der Straße gelebt hat, durchläuft meist viele Male einen Kreislauf zwischen Straße, *Shelter*, Straße, Gefängnis, Zuhause, Straße usw. Dies kann über Jahre so gehen und nicht jedem gelingt es, ganz davon loszukommen.[98] Solche Kinder entwickelnVerhaltensweisen, die oftmals unter normalen sozialen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten nicht nachvollziehbar sind. Sie sind schwer zu handhaben und je unverstandener sie sich fühlen, umso mehr driften sie in ihre Welt zurück, unerreichbar für jeden Sozialarbeiter oder Psychologen. Gewalt und Brutalität haben für viele ihren erschreckenden Charakter verloren. Sie sind, um sich zu verteidigen, ob zu Recht oder Unrecht, zu allem fähig.[99]

Wichtig bei der Wiedereingliederung ist, den Kindern beizubringen, was richtig und was falsch ist. In einer multikulturellen Gesellschaft wie Südafrika, stellt sich dies jedoch als besondere Herausforderung dar. Zu viele kulturelle Verschiedenheiten in Brauch, Sprache und Konventionen prallen hier in einer Welt aufeinander.[100]

Das Verhalten eines Kindes, das in sozialschwachen Verhältnissen oder auf der Straße lebte zu verändern und zu verbessern, ist eine herausfordernde, langwierige und schwierige Aufgabe. Schon Freud sah, *"(...) that children's personalities are partly formed through the process of identifying with their parents"*.[101] Wie erklärt man einem Jugendlichen, der vom Gefängnis in ein Shelter gebracht wird, dass er nicht stehlen oder mit Drogen handeln soll, wenn sein Vater, sein Onkel und seine großen Brüder schon immer dasselbe tun? Wie kann man ihm begreiflich machen, dass es falsch, ja gegen das Gesetz ist, ohne sein Familienband, seine Brücke zur eigenen Identität, zu kappen? Hier wird deutlich, auf wie unterschiedliche Weise gut und böse, richtig und falsch begriffen werden können.[102] Auf die Frage, ob er sich ein „normales" Leben vorstellen könne, antwortete Kai: „Bestimmt. Glaube schon. Also angenommen, ich wär' jetzt in ´ner Stadt, wo's keine Kriminalität gibt, dann wär' ich dort auch nicht kriminell"[103].

---

[97] Vgl. Seidel (2002), S. 161.
[98] Vgl. Parker Lewis (2007), S. 16 und Seidel (2002), S. 165.
[99] Parker Lewis (2007), S. 62 und 105.
[100] Vgl. Davenport (2005), S. 177 „Learning has been defined as a relatively permanent change of behaviour that occurs as the result of prior experience", S. 130.
[101] Davenport (2005), S. 129.
[102] Vgl. Frolage (2006), S. 30.
[103] Seidel (2002), S. 126.

Kinder, die aus Alkoholikerfamilien kommen oder aus Familien, bei denen ein Elternteil vom anderen unterdrückt wird, suchen besonders außerhalb der Familie Zuwendung und Anerkennung. Einige auf der Straße Lebende haben schon von Geburt an durch den elterlichen Alkoholmissbrauch psychische wie physische Schädigungen, die sich an erster Stelle im Verhalten bemerkbar machen. Sie nehmen ihre Eltern auffällig verteidigend in Schutz und preisen und loben ihre Vater- und Muttereigenschaften.[104] Die Kinder selbst geraten völlig aus dem Gleichgewicht, wenn man ihnen an dieser Stelle widerspricht und sind unglaublich reizbar, wenn ein Gleichaltriger etwas Schlechtes über die eigenen Eltern sagt. Dies führte und führt in *Sheltern* und auf der Straße immer wieder zu heftigen und oftmals blutigen Auseinandersetzungen.[105]

Alkoholikerkinder sind, mehr noch als andere Straßenkinder, emotional unglaublich anfällig und leiden in verstärktem Maße an Depressionen. Sie betonen, dass sie nicht so werden wollen, wie ihre Eltern und ihnen, wenn sie einen Job haben, helfen werden, vom Alkohol los zu kommen.[106]

Ein weiteres Phänomen, das bei Straßenkindern auffällt, ist das gestörte Moralbewusstsein.[107] Betrachtet man die kindliche Entwicklung unter normalen familiären Bedingungen, ist der Sinn für richtig und falsch bei einem Zweijährigen schon ausgebildet, auch wenn das falsche Tun noch nicht unmittelbar mit der eigenen Person in Verbindung gesetzt werden kann. Mit vier Jahren ist dieser Sinn völlig ausgeprägt und der Vierjährige weiß genau, wenn er etwas Verbotenes getan hat. Mit sechs Jahren beginnen die Kinder dann unmoralisches Handeln auch bei anderen Gleichaltrigen und Erwachsenen aufzudecken und setzen sich vehement dafür ein, dass diese ihr Verhalten zum Guten ändern. Die Entwicklung einer gesunden Moral bedarf jedoch stabiler Vorbilder, die das Kind in seiner Entwicklung auf positive Weise immer wieder zum richtigen Handeln auffordern. Wie weiter oben schon erwähnt, fehlt vielen Kindern, die aus zerstörten und kriminellen Familien kommen und einen Großteil der Kindheit auf der Straße verbringen, jene Vorbildperson.[108]

Oft traf ich Jugendliche, deren moralisches Verständnis auf dem Niveau eines Zweijährigen stand. Sie wussten zwar, was richtig, was falsch war, bezogen aber eine eigene falsche Handlung jedoch nicht auf sich als jemanden, der etwas Schlechtes oder Verbotenes tat und sich selbst verbessern könnte. Dieser Faktor trägt zu der schweren Arbeit mit den

---

[104] Oft werden dann Eltern oder Ersatzeltern zu Helden, durch geschönte Berichte vergangener Taten, vgl. Seidel (2002), S. 116-117.
[105] Vgl. Stafford (1992), 185.
[106] Vgl. Ebd. (1992), S. 44.
[107] Vgl. das Stufenmodell der drei Entwicklungsphasen von Moral von Lawrence Kohlberg.
[108] Als Vergleich könnte hierzu das Stufenmodell der Entwicklung von Moral bei Lawrence Kohlberg hinzugezogen werden.

Straßenkindern bei, da neben der Wiedereingliederung in die Gesellschaft, wichtige Anlagen eines gesellschaftlichen Lebens in ihren Grundlagen nicht vorhanden sind.[109]

3.5. Schule als Zugang zur Gesellschaft

„To be homeless was to be disconnected from society"[110]. Das trifft genau, wie Straßenkinder gesehen werden und wie sie sich fühlen. Fern von Familie, Freunden und jeder Bildung sind sie auch fern jeder gesellschaftlichen Bindung. Gerade weil sie sich ausgegrenzt fühlen, kreieren sie ihre eigene Kultur, ihre eigenen gesellschaftlichen Regeln, um sich umso mehr von der sie verstoßenden Gesellschaft abzugrenzen. Dies soll anhand der Gedichte noch nachgewiesen werden.

Sich wieder an einen geregelten Tagesablauf zu gewöhnen gelingt vielen nicht. Die Regeln zu Hause oder in einem Heim, die Schule und die fehlende Zuflucht in die Drogen, lassen viele Kinder und Jugendliche bald wieder aufgeben und sie gehen zurück auf die Straße, in das unsichere, brutale aber unkontrollierte Leben. Zudem muss man keine Bestrafung fürchten, wenn man zurück „nach Hause" kommt.[111] Unter normalen Umständen findet gesellschaftliche Erziehung neben dem Elternhaus in der Schule statt. Sozialisation ist damit Bildungsarbeit, wird politisiert und institutionalisiert.

Ort der Wiedereingliederungsversuche von Straßenkindern sind die Shelter, die kurzzeitige Sicherheit, Obdach, Verpflegung und körperliche wie seelische Betreuung bieten. Doch auch hier muss sich an Regeln gehalten werden, was die *Shelter* als Übergang zwischen Straße und Gesellschaft oft an den Rand des Möglichen bringt.[112] Die meisten Shelterkinder leben nach den Regeln auf der Straße, wenn man diese nicht kennt, ist man verloren.[113]

Schule steht bei diesem Wiedereingliederungsprozess an letzter Stelle, wird damit aber auch zur ersten Instanz der Gesellschaftsfähigkeit. So wird sie trotz aller Regelscheu auch von den Straßenkindern verstanden, die neben dem Wunsch, einen Job zu haben, eben auch zur Schule gehen wollen, um ‚normal', und damit gesellschaftstauglich zu sein. Auch sie gliedern sich sozial in das Gesellschaftssystem ein, wie jeder andere auch, nur dass gerade dieses Gesellschaftssystem sie mit Vorurteilen belegt und damit sozial an den Rand der Gesellschaft drängt. Schule wird damit auch zum Ort von Resozialisation.[114]

---

[109] Vgl. Frolage (2006), S. 18.
[110] Hurwitz (1997), S. 4.
[111] Vgl. Lewis Parker (2007), S. 41 und 86. Vgl. Krohn (2000), S. 46 und Fremon (1996), S. 25.
[112] Einen einschlägigen Bericht dazu bietet Heather Parker Lewis mit ihrem Buch „*Also God's Children?*" über ein *Shelter* für Straßenjungs in Kapstadt. Parker Lewis (2007), S. 15. und 33.
[113] Vgl. Parker Lewis (2007), S. 76.
[114] Vgl. Gallenmüller-Roschmann (2000), S. 67 und vgl. Bruner (1997) zum Normativen der Gesellschaftsstruktur, S. 30.

Interessant ist an dieser Stelle, dass die von Markus Seidel beschriebenen deutschen Straßenkinder zwar meistens keinen Kontakt zur Familie haben wollten, sich von allen Pflichten und Regeln teilweise bewusst lossagten, sich sozial von einer Gesellschaftsgruppe distanzierten, die meisten jedoch weiter zur Schule gingen oder ihre Ausbildung beendeten, trotzdem aber auf der Straße lebten. Schule ist und bleibt der wichtigste Zugang zur Gesellschaft.[115] Auch für die Straßenkinder von *Benoni* spielte Schule eine große Rolle. Einige meiner Schüler aus der Bridgingschool besorgten sich alte Schuluniformen, wenn sie zum Unterricht kamen und die Straßenkinder behaupteten vor anderen, sie gingen abends in eine Schreib- und Kunstschule, wenn wir uns zum kreativen Schreiben trafen.

[115] Vgl. dazu Isas Geschichte ‚Die Schande der Familie' in: Seidel (Markus), S. 147.

4. Literaturwissenschaftliche Aspekte

In diesem Kapitel soll der Bezug zwischen der Literatur und der Themenstellung der Arbeit hergestellt werden. Warum Gedichte schreiben? Warum überhaupt literarisch mit Straßenkindern arbeiten? Wie wird das Thema Straßenkinder allgemein in der Literatur verwendet? Wie führt der deutsche Lehrplan Literatur in Schulen ein, wie lebt Literatur in der afrikanischen Kultur? Lehrpläne, Fachliteratur zu Lyrik, Literaturunterricht und Kreatives Schreiben werden zur Beantwortung und Erörterung der gestellten Fragen hinzugezogen.

4.1. Warum Lyrik?

Über Gefühle, Gedanken und Begebenheiten aufgefordert zu sprechen, fällt Jugendlichen überall auf der Welt schwer. Doch noch komplizierter wird es bei Kindern, die früh ihr Vertrauen in eine sie beschützende beispielhafte Erwachsenenwelt verloren haben. Die Vergangenheit wird von den Straßenkindern aus Selbstschutz oft verdrängt und damit jede Auseinandersetzung mit ihr emotional und schmerzhaft. Von ihr zu erzählen, geht weit über reine Kommunikation und Erinnerung hinaus.[116]

Lyrik ist eine Gattung, in der traditioneller Weise Gefühle, Gedanken und Begebenheiten komprimiert in Bildern dargestellt werden und meist ein lyrisches Subjekt eine Stimme hat. Damit werden Intentionen in Gedichten artikuliert.[117] Ein Aspekt der Lyrik ist, „(…) dass sie durch besondere Anordnung der Sprache ihre Wörter auffällig und so deren Rezeption intensiver, nachhaltiger und bewusster macht“[118]. Das heißt, Phänomene und Informationen zu einem bestimmten Thema lassen sich in Gedichten komprimierter als z. B. in Prosatexten überblicken. Ein weiterer Aspekt, der für die Lyrik spricht, ist ihr begrenzter Textumfang, der die Arbeit daran in einer kurzen Zeit zu einem erfolgreichen Ergebnis bringt und den Einstieg zur Artikulation eigener Gefühle schneller möglich macht. Dies erleichtert auch die anschließende Analyse.[119]

Die Straßenkinder, mit denen ich in diesem halben Jahr zusammengelebt und gelernt habe, nahmen diese Möglichkeit, über Gedichte kommunizieren und schreiben zu lernen, gerne wahr. Es schien ihnen leichter zu fallen, auf Papier zu schreiben und auszudrücken, was sie bewegte. Oft kamen die Informationen ehrlicher und direkter von ihnen als im Gespräch. Das Papier und die lyrische Sprache schienen ihnen eine gewissen Objektivität und Anonymität

[116] Vgl. Steyn 1991, S. 31.
[117] Vgl. Oswald (2005), S. 141 und Lehrplan, S. 10.
[118] Waldmann (2001), S. 7.

ihren eigenen Geschichten gegenüber zu geben. Dennoch ergreifen einen diese Gedichte wegen ihrer Klarheit über den persönlichen Schmerz, den Verlust, die Gewalt und den Kampf eines jungen Menschen, der getrennt von seiner Familie und seinem Zuhause auf der Straße leben muss. Lyrik in ihrer kurzen und komplexen Form bietet sich also besonders gut an und wirkt im Zusammenhang des kreativen Schreibens identitätsstiftend.[120]

Über diesen lyrischen Weg hoffte ich zudem die Kinder für Texte jeder Art, ob selbst oder von anderen verfasst, zu begeistern und ihnen eine Tür in eine Welt der Phantasien zu öffnen, die für sie, egal wo sie selbst sich befinden, eben nur durch Lesen oder Schreiben, zugänglich ist. Das Erlernen von Lesen und Schreiben im Alter von 13 oder 15 Jahren verlor damit seinen peinlichen Charakter, denn der Lernprozess wurde vom schulischen Kontext gelöst. Die Gespräche, die ich mit den Straßenkindern zu und über die Gedichte führte, zeigten, dass dieser Wunsch in mancher Hinsicht in Erfüllung ging.

Ausgehend von den eigenen Gedichten der Straßenkinder konnte ich im Literaturunterricht in der *Bridgingschool* nach und nach auf Textbücher eingehen, die Gedichte zu bestimmten Themen enthielten. Textarbeit in diesem Umfang war vorher nicht möglich gewesen.[121] Auch wenn viele der Kinder in Englisch nicht sicher lesen und schreiben konnten, so versuchten sie sich doch im Verfassen von Gedichten und wurden nicht müde, mich nach Worten, Ausdrücken und Rechtschreibung zu fragen. Neben dem Produzieren von lyrisch-poetischen Werken schulten sie intensiv ihre Schreib- und Sprachkompetenz in einer Sprache, die oft Zweit- oder Drittsprache für sie war. Die Kinder begannen nun auch außerhalb der Literacystunden zu schreiben und zu lesen, fragten nach Büchern und Gedichtbänden. Hier führte Lyrik zu Lesen und Schreiben.

Der deutsche Lehrplan geht bei der Einführung von Lyrik genau anders herum vor.[122] Das Erlernen von Schreibkompetenz steht in den Grundschuljahren vor jeder intensiven Auseinandersetzung mit literarischen Gattungen und kreatives Schreiben und Lyrik werden erst im Lernbereich 1, mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch/Klassenstufe eingeführt. Vom Reproduzieren wird ausgegangen, nicht vom freien Dichten. Gattungsspezifische Merkmale werden geklärt, Rhythmus, Metrum und Reim als lyrisches Wesen besprochen, die Lyrik somit von der Prosa unterschieden und erst dann folgt die selbstständige Produktion von Gedichten.[123] Damit muss Lyrik vom Schüler unmittelbar mit dem Lern-Lehr-Kontext

---

[119] Vgl. Gatti (1979), S. 9 und 10 und vgl. Kliewer (1974), S. 8.
[120] Vgl. Werder (1993), der im kreativen Schreiben mit Jugendlichen eine Erfüllung des Bedürfnisses nach Ausdruck der Abweichung der Pubertierenden zu der Erwachsenenwelt sieht, S. 25.
[121] Zum Thema Lyrik und Textbuch in Südafrika vgl. Steyn (1991), S. 32.
[122] Vgl. Lehrplan, *Lernbereich 3*, Klasse 5, S. 24.
[123] Vgl. Waldmann (2001), S. 5.

und damit dem Schreibraum Klassenzimmer verbunden werden. Im Zusammenhang mit der lyrischen Erfahrung steht der Rhythmus für die ersten vier Schuljahre im Mittelpunkt. Die Reim- und Rhythmusverse der Kindergartenzeit zählen mit dazu.[124] Literatur kann und soll durch kreativen Umgang mit ihr geweckt werden.[125] In Afrika findet dies über die außerinstitutionelle kulturelle Bildung statt.
Meine Intention bezogen auf die Ausgangsfrage dieses Kapitels war, ohne diese Einführung die Kinder literarisch tätig werden zu lassen, um anschließend zu sehen, ob es kulturspezifische bzw. –übergreifende Aspekte der literarischen Textproduktion gibt oder nicht. Die Lyrik bot sich dazu am besten an.

4.2. Straßenkinder in der Literatur

Seit Jahrhunderten gibt es das Phänomen von jungen Menschen, die ihr Elternhaus verlassen um anders, neu, besser zu leben, sich auf Wanderschaft oder auf die Suche nach sich und neuen Abenteuern zu begeben und sich auf der Straße zu bewegen, wo für sie der neue Lebensabschnitt beginnt. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, haben wir es in der europäischen Literatur immer wieder auch mit solchen ‚Ausreißern' zu tun. Sei es Parzival, der sein von der Mutter überbehütetes Zuhause verlässt, oder Werther, der dem bürgerlichen Überfluss und Spektakel entkommen möchte. Charles Dickens, Mark Twain, Maxim Gorki und Hans Christian Andersen berichten von Kindern und jungen Erwachsenen, die von zu Hause flüchten oder verstoßen werden.[126]

4.2.1. The destructors

Die Kurzgeschichte, „*The destructors*" handelt von einer Straßengang, die „*met every morning in an impromptu car-park*".[127] Die Jungen, zwischen acht und sechszehn Jahren beschließen, das Haus, das an den Parkplatz grenzt, völlig zu zerstören. Die Struktur der Gang und der Kampf um die Führung sind ein weiteres Thema der Geschichte. Die komplizierte Personenkonstellation zwischen Jung und Alt und die sozialen Konflikte geben ein genaues Bild vom Leben in einer Gruppe auf der Straße. Verliert jemand seine Führungsposition durch

[124] Vgl. Kliewer (1974), S. 10.
[125] Vgl. Gatti (1979), S.13.
[126] Vgl. u. a. *Oliver Twist, Tom Sawyer.*Sie verlassen das Elternhaus, weil sie "anders" sind und Schwierigkeiten haben, eine soziale oder sexuelle Identität zu finden.
[127] Graham Greene: The Destructors, in: Brindley, D. J. (Hrsg.): The quickening pulse, short stories for standard 7, Ndabeni 2000 Juto & Co, S. 35-49.
Greene (2000), S. 35.

ein anderes Gangmitglied, bedeutet das, dass der Verlierer verschwinden muss. „He thought of going (...), of never returning.“[128]

4.2.2. The fathering

In der Geschichte „*Fathering*“ geht es um eine Tochter im Teenageralter, die mit ihrem Vater und einer Stiefmutter zusammenlebt und unter deren Eifersucht wegen der engen Beziehung zu ihrem Vater leidet. Die Stiefmutter setzt den Vater, der ohne Name bleibt, unter Druck, die Tochter aufzugeben. „*For God's sake leave us* (Vater und Stiefmutter) *alone*“.[129] Die Tochter läuft weg und landet am Ende der Geschichte in einer psychiatrischen Klinik. Der Vater ist hilflos, hin und her gerissen zwischen Frau und Kind. Er kann seine Tochter nicht leiden sehen und opfert seine Ehe für seine Liebe zu ihr. Er nimmt sie aus der Klinik in seinem Auto mit zu einem Ort, der ihre Beziehung nicht mehr belasten wird. Hier endet die Geschichte. „*We're a team. In five minutes we'll be safely away in the cold chariot of our van“*.[130]

4.2.3. No turning back

No turning back ist die Geschichte von Sipho, der sein Zuhause wegen eines missbrauchenden Stiefvaters verlässt und auf den Straßen in *Hillbrow* lebt. Er tritt einer Straßengang bei, erlebt Drogenmissbrauch und Gewalt von der Polizei. Ein weißer Ladenbesitzer lässt ihn für Essen und Unterkunft bei sich arbeiten, versteht jedoch den Jungen nicht, der am Ende das Straßenleben einem warmen Bett vorzieht. Ein Shelter gibt ihm ein neues Zuhause und Schulbildung. Mit einem Sozialarbeiter besucht er am Ende des Buches seine Mutter.[131]

4.2.4. The boy and Mr. Katz

Ein Herr mittleren Alters fährt mit seinem Auto an einen von der Stadt entlegenen Strand, um im Dunkel der Nacht seinem Leben ein Ende zu setzen. Dort ist er aber nicht alleine, sondern trifft einen ärmlich gekleideten Jungen, der fischt. Der Junge plappert auf den Herrn ein, der immer wieder an seinen geplanten Selbstmord denken muss. Staunend stellt er fest, dass dieser Junge den ganzen Abend und die Nacht fischt, um ein paar Rand für Essen am Tag zu verdienen. Der Mann ist geschockt.[132] Die Nacht über fischt er mit dem Jungen, obwohl er Fischen immer gehasst hat. Er bittet den Jungen sogar, am nächsten Morgen der Polizei einen

---

[128] Greene (2000), S. 39.
[129] Bharati, Mukherjee: Fathering, in: Cooper, Brenda (Hrsg.): Nations. Stories of the world for Africa, Cape Town 1999, Maskew Miller Longman, S. 163-169. Kurzgeschichtensammlung, S. 163.
[130] Mukherjee (1999), S. 169.
[131] Dieses Buch wird, wie weiter oben bereits erwähnt, in manchen Schulen in den 7. Klassen im Englischunterricht gelesen.

Umschlag zu übergeben. Was er enthält, wird nicht gesagt, doch sind es wohl die genauen Umstände und Gründe für den geplanten Selbstmord. Dazu kommt es jedoch nicht.
Am nächsten Morgen nimmt Herr Katz den Jungen zum Markt mit und beantragt eine Fischerlaubnis. Der schockierende Zustand des Jungen, der Umstand, dass er nicht zur Schule gehen kann, sondern seinen eigenen Lebensunterhalt auf solch harte Weise verdienen muss, nahm dem Mann alle Gedanken an Selbstmord. So schlimm war das Leben doch nicht.

4.2.5. On the banks of the Zambezi

Diese kleine Geschichte ist ein Beispiel für einen Jungen aus Angola, der seine Familie verlässt und sein Glück sucht. Sein Weg führt ihn über Zambia, da er in Angola keinen Job finden kann, nach Mocambique. Er geht dort fischen, hat viele Frauen, die ihn nur des Geldes wegen lieben und muss am Ende scheitern. Er geht nach Zambia zurück.
Mit "*I complete secundary school...*" beginnt die Geschichte des Scheiternden.[133] Hier wird deutlich, dass Schulbildung alleine keinen Menschen zum Erfolg bringt, dass auch Vernunft und Einsicht dazu gehören. Als Schultextbuch wurde „*On the banks of the Zambezi*" in der *Bridgingschool* im höheren *Level* gelesen.

4.3. Straßenkinder als Thema in Lyrik und Schulbüchern Südafrikas

Die hier vorgestellten Lyrikbände und Schulbücher verwendete ich auswahlsweise im *Literacyunterricht*.[134] Teilweise kopierte ich einzelne Texte für die Schüler zum Lesen und Analysieren oder ich zeigte ihnen einzelne Gedichte als Beispiel vor der eigenen Produktion, so geschehen z. B. bei den Formgedichten.

4.3.1. Lyrikband ‚Conflict'

‚Conflict' ist eine Gedichtesammlung, die alle Fälle von Ungerechtigkeit, Suche nach richtig und falsch und Verbrechen behandelt. Einige der Dichter sind Teenager.
Vier Gedichte von 13- und 14-Jährigen verfasst, las ich in meiner Literaturstunde mit den Kindern. In dieser Stunde gelang es, ihnen zu vermitteln, dass Lyrik ein Ausdrucksmittel eigener Emotionen und Konflikte sein kann.[135]

---

[132] Jack Cope: The Boy and Mr. Katz, in: Ex-Africa Stories 53-59, „He was really shocked", S. 54.
[133] Jamba, Sousa: On the banks of the Zambezi, 1996 Cape Town.
[134] Vgl. 5. Kapitel.
[135] Jones, Rhodri: Conflict, London 1970 Heinemann Educational, z. B. "The Temptation" von Susan Gowers, 14, S. 3, "The boy who lives down the Street", Barrie Law, 13, S. 29, "Last lesson of the afternoon" von Susan Ford 14, S. 52.

4.3.2. Lyrik und Sagen in afrikanischen Sprachen

Der Gedichtband *Lalela Zulu* ist eine Sammlung alter, teilweise noch aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammender Gedichte, Sprüche und Lieder in Reimen, die mit einer englischen Übersetzung 1948 in Johannesburg veröffentlicht wurden. Keine geringe Anzahl dieser Texte ist in der heutigen Zulutradition im 21. Jahrhundert als Lieder nach wie vor präsent. In einem Lied geht es um die für das englische Südafrika in Frankreich gegen Deutschland ziehenden Zulukrieger im 2. Weltkrieg.[136]

Deutlich an diesen Zeilen wird, dass Alliteration und gereimte Verse im Gesang fester Bestandteil der mündlichen Kultur der afrikanischen Sprachen sind und dass Alltagsbegebenheiten, ganz gleich zu welchem Thema, auf diese Weise weitergegeben, verarbeitet und erzählt werden. Dies ist in den Schwarzenvierteln der Städte, den *Townships*, und auf dem Land bis heute so geblieben. Die mündliche Tradition lebt nach wie vor.

Ein weiterer Lyrikband enthält mehrere Gedichte in *Xhosa* u. a. das Gedicht *Ukugoduka kukaKenyatta.* ‚Kenyatta geht nach Hause'. Es ist die kleine Geschichte eines Mädchens in Reimen, das aus der Stadt kommend, zurück in sein Dorf, nach Hause geht.[137] Diese Thematik, dass Menschen zwischen Stadt und Dorf, zwischen westlicher und afrikanischer Kultur hin und her wandern, findet sich in vielen afrikanischen Texten der letzten hundertfünfzig Jahre.[138]

So auch die berühmten Romane *Ingqumbo yeminyanya*, ‚Der Zorn der Ahnen' und *Waiting to live*, die beide von jungen Männern erzählen, die versuchen, ihre afrikanische Kultur, den Ahnenkult und ihre Familien in Ehren zu halten und diese mit der europäischen Moderne der Städte, akademischer Bildung und „aufgeklärten" Weltsicht, die in diesem Fall jegliche Wunder, Hexerei und Ahnen ablehnte, zu vereinbaren. Beide scheitern sie, leben ein freudloses Leben in einer sie nie akzeptierenden kalten westlichen Welt, nach dem sie, um dazu zu gehören, ihre afrikanische Kultur vernachlässigen. Der Tod der beiden Protagonisten ist die bittere Konsequenz dieses Konfliktes.[139]

Der Legendenband *African Myths and Legends* erzählt in fünf afrikanischen Sprachen neunzehn Märchen und Lieder der afrikanischen Folklore sowie die Sagen in *The best african*

---

[136] Siehe Anhang.

[137] Skei, R. M.: Umsobomvu. Xhosa Poetry. Johannesburg: Educum 1985, Ukugoduka kukaKenyatta= Kenyatta is going home, S. 7.

[138] In etwas anderer Form findet sich das Spannungsverhältnis Dorf bzw. Land und Stadt auch in der europäischen Literatur wieder.

[139] Vgl. Jordan, Archibald Campell: Ingqumbo yeminyanya. The wrath of the ancestors. Johannesburg, Cape Town: AD Donker Publishers 2004, zum Konflikt zwischen Modernen und Ahnen S. 179 und Ramgobin, Mewa: Waiting to live, Cape Town: David Philip 1986.

Folklore.[140] Beide Sammlungen wurden im Sprachunterricht und der afrikanischen Geschichtenstunde, die jeden Freitagnachmittag im *Shelter* von *Benoni* stattfand, verwendet.

4.3.3. Schulbücher für Lyrik

In *Poetry for Pleasure* besteht eine Ordnung der Texte nach Stilmitteln mit Übungen, Erklärungen und Aufgaben.[141] Gedichte wie *When Betty eats Spaghetti* von Colin West oder *Injustice* von Chris van Wyk dienten mir als anregende Beispieltexte im Literacyunterricht.[142]
Im zweiten Band *Poets and Poetry* verwendete ich als Beispiel für ein Strophengedicht *Foodless Children* von Maldwyn Davies und *Dad* von Sally-Ann Murray, 12 Jahre, das Reimgedicht *A letter to an unborn child* von Chris Mann und *Do not go gentle into that good night* von Dylan Thomas.[143]
Poetry Spectrum ist ein weiteres Lehrbuch zur Gattung Lyrik. Gedichte südafrikanischer Dichter wie Anleitungen zur Interpretation geben einen breitgefächerten Einblick in die moderne Lyrik des Landes. Im Unterricht verwendet habe ich u. a. die Gedichte *Be gentle* von Njabulo S. Ndebele und *City Johannesburg* von Mongane Wally Serote.[144] Als letztes möchte ich das Textbuch und den Lehrerguide *Inside Poetry* vorstellen und dessen Themenschwerpunkte wie *Love*, *Mum* und *City Johannsburg*[145].
All die hier angesprochenen Gedichte ähneln inhaltlich denen der Straßenkinder, ohne dass sie ihnen immer vorlagen. Das heißt, diese Themen kann man zu afrikanischen, kulturspezifischen Themen zählen, die, da in Schulbüchern abgedruckt, ein Verweis auf inhaltliche Lernziele sind.

4.4. Literatur in Mündlich- und Schriftlichkeit

Die afrikanische Legenden- und Mythenwelt lebt bis heute vor allem durch die mündliche Überlieferung. Wann immer eine Gruppe von Menschen zusammenkommt, sei es zu Hochzeiten, Beerdigungen, Geburten, die Älteren beginnen zu erzählen und zu singen. Viel wird auch über die Lieder überliefert, die jeder von Kindheit an kennt und die aus alten Zeiten stammen, wo Stämme noch ihre Riten und Bräuche täglich lebten. Die Weisheiten und

---

[140] Vgl. Gert Le Grange (Hrsg.): African Myths and Legends. Pretoria: Fantasia 2005, z. B. die Geschichte 'How Hippo lost its tail', die an Hase und Igel erinnert, S. 7-12 und Phyllis Savory: The best African folklore. Cape Town: Struik Timmins 1991.
[141] Hayllar. T. A. S./C. J. Powell/R. K. Sadler: Poets and Poetry, Adapted for South Africa by Sally-Ann Murray, Macmillian: 1997, Manzini Swaziland und Hayllar T. A. S. / Sadler, R. K.: Poetry for Pleasure, adapted for South Africa by Peter Rule, Macmillian: 1996 Manzini Swaziland.
[142] Hayllar (1996), S. 179 und 198.
[143] Hayllar (1997), S. 9, 54-58.
[144] Eaton (1997), S. 175 und S. 204-205.
[145] Gosher (1995), S. 4, 52 und 167.

Regeln, so wie Geschichten von großen Männern, schönen Frauen und mutigen Söhnen und Töchtern bilden die Basis vieler *Events*.

Die Geschichten der *Gogos*, das Zuluwort für Großmütter und diese Lieder bilden oft den einzigen Bezug zu der Kultur der Ahnen, mit denen sich fast alle Südafrikaner nach wie vor eng verbunden fühlen.

Doch die westlichen Einflüsse, ihre Schulbildung, die auf verschriftlichte Informationen und Geschichten basiert, drängen die mündliche Überlieferung und damit ein kulturelles Wissen in den Hintergrund. Immer mehr Versuche werden unternommen, diesen Schatz durch Verschriftlichung zu erhalten, indem die alte Generation dazu ermutigt wird, die alten Mythen aufleben zu lassen. Sie werden dann aufgenommen und in Büchern festgehalten.

Nelson Mandela verfolgte solch eine Mission und veröffentlichte die Geschichtensammlung *Ikhubalo lika Madiba*. Auf Deutsch „Meine Afrikanischen Lieblingsmärchen".[146] Im Shelter wurden sie begeistert von den Straßenkindern aufgenommen und auf Zulu bzw. Xhosa wie auf Englisch im und außerhalb des Unterrichts von der Zululehrerin und mir vorgelesen. Die Sagen, die Mandela schriftlich festhielt, waren einigen Kindern auch noch aus Erzählungen bekannt. Sie sind ohne weiteres mit unseren Volks- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm zu vergleichen.[147]

Kinder, die nicht schreiben und lesen können, sind trotzdem wunderbare Geschichtenerzähler. Denn gesprochene Sprache prägte Schrift, nicht anders herum.[148] Die afrikanischen Mythen, wie sie in den weiter oben erwähnten Sammlungen enthalten sind, leben in jeder Gemeinschaft, in jeder Familie, in jedem Kind, wenn die kulturelle Umgebung gegeben ist. Dies lässt bei einem Leben in den Städten natürlich stark nach.[149]

Wenn man einige Lieder kennt, hat man sofort Zugang zu einer Gesellschaft, die im Herzen eine Kultur trägt, die, egal ob schriftlich festgehalten oder nicht, mündlich überlebte und weiterlebt.

---

[146] Mandela, Nelson: Ikhubalo lika Madiba. Cape Town: Tafelberg 2004.

[147] Diese Methoden werden übrigens auch bei den *Bushmen* angewandt, deren Wissen über Heilpflanzen über Jahrhunderte mündlich überliefert wurde und nun von der modernen Schulmedizin verdängt wird und mit der alten Generation auszusterben droht. Alternative Mediziner suchen aus diesem Grund alte Heilerinnen in der Wüste im Norden des Landes immer wieder auf, um deren Wissen für die Nachwelt zu sichern.

[148] Vgl. Steffen (1995), S. 21.

[149] Dennoch bin ich jedes Mal wieder aufs Neue fasziniert, wenn eines der Straßenkinder seine Stimme erhebt, eine ‚Trommel', oder etwas Ähnliches schlägt und ein Lied, eine Sage erzählend anstimmt. Egal wo, und sei es in der Mitte von Johannesburg, wird ihm immer ein Chor antworten, denn Lieder in Afrika werden von einem Sänger vorgesungen und von einem Chor in verschiedenen Stimmen beantwortet. Wie auch beim Zulugedicht aus dem zweiten Weltkrieg spielt die Refrainstruktur der Verswiederholung eine große Rolle, die durch den Chor übernommen und hervorgehoben wird. Diese Stilmittel finden sich in den nachstehenden Gedichten oft wieder.

5. Beschreibung des empirischen Umfeldes

Von September 2007 bis März 2008 habe ich die in der Arbeit behandelten Gedichte und Texte, die in dieser Zeit von den Jugendlichen auf der Straße und im *Shelter* verfasst wurden, gesammelt und ihre Entstehungsgeschichte schriftlich festgehalten. Die Abendstunden, wenn die Straßen leerer und anonymer geworden sind, sind die Zeit, in der die meisten auf der Straße lebenden Kinder aus ihren Verstecken kommen und Gemeinschaft suchen. Dies waren die Stunden, in der viele der Gedichte geschrieben wurden, im Licht der melancholisch orange leuchtenden Straßenlaternen. Da ich beobachten wollte, wie Lyrik lebt und erfahren wird, ließ ich die Straßenkinder zu Beginn des Schreibens ohne lyrische Vorschule. Dies findet, wie schon erläutert, im Literaturunterricht nach Lehrplan natürlich anders statt.[150]

Im Rahmen der qualitativen Sozialforschung wird in der empirischen Forschung der Untersuchungsraum auf wenige aber dennoch repräsentative Personenkreise und Ausgangsfragen reduziert und die Ergebnisse durch reines Beobachten erfasst. Jede zu Beginn einer solchen Untersuchung festgelegte Hypothese würde das Forschungsbild von vornherein beeinflussen und damit verfälschen.[151]

Im geschlossenem Raum konnte ich gezielter und mit mehr Ruhe beobachten und auf lyrische Merkmale eingehen, weshalb ich mich bemühte, auch für die im Moment ‚draußen' lebenden Straßenkinder einen Zimmer zu bekommen, was mir Ende Dezember 2007 gelang. Abgesehen davon ließ sich so eine vertrautere und konzentriertere Stimmung aufbauen.

Hier erwähnt, aber im folgenden Textverlauf nicht weiter unterschieden, sind die Schreibgruppen. Wie man den biographischen Hinweisen entnehmen kann[152], handelt es sich bei den Jugendlichen fast ausschließlich um Straßenkinder, die zum Zeitpunkt des kreativen Schreibens entweder auf der Straße oder im Shelter lebten. Dennoch schrieben und lernten nicht alle hier angeführten Autoren gemeinsam in einer Gruppe. Die permanent auf der Straße Lebenden schrieben bis Dezember immer auf der Straße. Die ‚Shelterkinder', damit sind die Straßenkinder, die zum Zeitpunkt des Schreibens im Heim lebten, gemeint, wurden im Rahmen der *Literacystunden* der *Bridgingschool* vormittags im Klassenzimmer, teilweise aber auch zu den von mir gehaltenen abendlichen Kunst- und Schreibstunden im *Shelter*

---

[150] Vgl. Waldmann (2001), der detailliert die Hinführung der Schüler zum Unterschied von Lyrik und Prosa im Deutschunterricht beschreibt, S. 15.

[151] Vgl. Lamnek (1995), S. 3 und 7.

[152] Zurückgegriffen habe ich auf die von den Sozialarbeitern geführten Akten zu den Kindern im Shelter von Benoni und die statistische Erhebung zu Gründen für Straßenleben und Kinderarbeit *Towards the Elimination of Child Labour* (TECL) Mokgopha (2008).

‚unterrichtet'. Dennoch, erfahren und erlebt haben alle Autoren Straße als Kulturraum des Lebens und Überlebens.

Die Rahmenbedingungen unterschieden sich trotz anderen Schreibraums für kreatives Schreiben nicht sehr vom Deutschunterricht. Stifte, Papier, ‚Schüler', in unserem Fall die Straßenkinder und der Anlass, das Schreiben, hervorgegangen aus Gesprächen mit den Kindern und dem Aufbau gegenseitigen Vertrauens, waren gegeben. Die Lernzielzusammenhänge hingegen unterschieden sich. Nicht Schreiben und Sich-Ausdrücken stand im Vordergrund, sondern Identifikation und Kreativität.[153]

Mit Hilfe des Schreibens sollten Denkweisen, Inhalte und Strukturen sowie Schreibkompetenz erfassbar gemacht und analysiert werden. Als Lernziel für die Schüler stand kreatives Schreiben als integrativer Ansatz an erster Stelle und erst an zweiter die Schreibkompetenz in ihrer Förderung und Vertiefung.[154] Gedichte wurden damit zu Erfahrungsberichten, in denen die eigene Vergangenheit aufgearbeitet und wiedererlebt wurde. Darüber hinaus wurden erst nach und nach lyrische Mittel und Formen eingeführt und das Verhältnis der Jugendlichen zu Gedichten anderer Autoren hergestellt.[155]

[153] Vgl. Gatti (1979) zu „Rahmenbedingungen und Lernzielzusammenhängen", S. 20-22.
[154] Vgl. Werder (1993) zum Thema Merkmale, die eine Gruppe für kreatives Schreiben besitzen sollte, S. 23.
[155] Vgl. Kliewer (1974), der dafür plädiert, Schüler Gedichte schon in den Grundschulen erfahren zu lassen, S 5.

6. Literarische Produktion und Prozesse

Nach der theoretischen Einführung zum Thema Straßenkinder, zur methodischen Vorgehensweise und der Überblicksdarstellung zu Schreibräumen, soll nun auf die *‚Gedichte von der Straße*' eingegangen werden. In sechs Monaten entstanden zweihundert Gedichte und Texte, von denen einige ausgewählt wurden, um die hier besprochene Thematik anschaulich darzustellen.

Im Besonderen die „Schulstunden" waren thematisch gezielt vorbereitet und schlossen neben dem kreativen Schreiben auch Vermittlung und die Diskussion von Sachverhalten mit ein. *Lifeskills*, das heißt, intensive Vermittlung sozialer Kompetenzen als Unterrichtsfach und Aidsaufklärung, waren zwei dieser Sachverhalte. Die fürs Schreiben verwendeten Schulbücher waren damit also auch themenabhängig. [156] Der Stundenplan wurde teilweise von mir in Zusammenarbeit mit der Heimleitung entworfen, bestand zum anderen als ‚Curriculum', im Besonderen zum Unterrichtsfach *‚Lifeorientation'*.[157]

Identitätsfragen spielen bei Straßenkindern in und außerhalb der Schule eine große Rolle. Dies zu unterstützen und auch anzuregen ist Grundgerüst des Lehrplans *Lifeorientation.* Kann man seine Identität durchs Schreiben finden bzw. weiterentwickeln, wenn die Würde dieser Kinder in der Gesellschaft ignoriert wird?[158] Durch die Beobachtung der Schreibprozesse und der thematischen Entfaltungen kamen folgende Fragen auf, die im Laufe der Gedichteanalysen beantwortet werden sollen.

Wie vermischen sich Fiktion und Realität in den Gedichten? [159] Gibt es *Straßenmetaphern*, Ausdrücke, die sich möglicherweise nur im Kontext des Schreibraums Straße festmachen lassen?[160] Welche Themen werden besonders oft erwähnt?[161] Wie zeigt sich Straßenleben in

---

[156] Als Lehrbuch zum Thema Aids in Schulen gibt das Buch „AIDS. Gesellschaft und Krankheit" von Klaus Frahm inhaltliche wie didaktische Anregungen. Für meinen Unterricht in Südafrika verwendete ich aber das Heft ‚All you need to know about HIV and AIDS', für das Fach Lifeskills, Klasse 10-11 und das Heft der Khomanani Organisation ‚HIV and AIDS. Prävention, Care und Treatment'. Teilweise ließ ich die Kinder Gedichte im Zusammenhang diesen Aufklärungsstunden schreiben, womit Inhalte beeinflusst wurden, z. B. das Gedicht ‚My Poem', wo der unterstützende Charakter herausspricht, oder die Stigmatisierung, vgl. HIV and AIDS (2004), S. 11. und All you need to know about (2007), S. 18 u.a.

[157] Department of Education (Hrsg.): Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools). Pretoria: Department of Education 2002. Department of Education (Hrsg.): Life Orientation 2003. Cape Town: Department of Education 2003.

[158] Vgl. Oswald (2005), S. 105.

[159] Vgl. Ebd., S. 115. Diese Frage wird auch vom Lehrplan aufgenommen, allerdings soll sie an Gedichten aus der deutschen Literatur vom Schüler selbst beantwortet werden. Vgl. Leistungskurs Klasse 12 „Reflexion über Sprache": Beziehung zwischen Sprache-Denken-Wirklichkeit.

[160] Vgl. Ebd., die bestimmte Bilder und Ausdrücke, die nur in der Gefängnisliteratur zu entdecken sind, herausarbeitet, S. 162.

[161] Themenschwerpunkte werden für Gedichte im Lehrplan gesetzt: Liebes-, Natur-, Stimmungslyrik, politische Lyrik, Dinggedicht, Klasse 11, Grundkurs S. 81.

Form und Rhythmus der Gedichte? Passen die Emotionen zu den Inhalten? Welche Rolle spielt die Liebe, die so oft erwähnt wird? Welchen Zweck haben die Gedichte für das lyrische Subjekt, werden sie als erlösend, ersetzend, läuternd oder befreiend empfunden? Lassen sich Geschlechterspezifika ausmachen? Wie zeigen sich emotionale Reaktionen auf das Straßenleben bezogenen auf Themen wie z. B. den Tod? Welche Töne und Grundstimmungen lassen sich den Gedichten zuschreiben, bittere, fröhliche? Wie drücken sich Seelen, die vom Leben für immer gebrandmarkt sind, zu diesem Leben aus?
Bei allen nun folgenden Thesen und Erkenntnissen ist es wichtig, den Kontext, in dem die Gedichte verfasst wurden, nie aus den Augen zu verlieren.

6.1. Erste Begegnung mit Lyrik

Wie weiter oben bereits erwähnt, führte ich die Jugendlichen nicht an die Lyrik heran, indem ich sie auf deren Wesen, Merkmale, Formen oder Inhalte vorbereitete. Zu Beginn des kreativen Schreibens lautete die Aufgabenstellung schlicht: „*Verfasst ein Gedicht. Ihr habt 45 Minuten Zeit"*. Da die Jugendlichen etwas schreiben konnten, konnte ich davon ausgehen, dass alle mindestens vier Jahre eine Schule besucht hatten, auch wenn es bei vielen schon einige Jahre her war. So konnten sie natürlich schon vorgeprägt sein, wenn es um das lyrische Verständnis ging. Doch wollte ich sie erst einmal nicht in eine Richtung beeinflussen.
Im Folgenden soll der Schreibprozess im Überblick nachgezeichnet, die wichtigsten Etappen von der ersten Begegnung bis hin zum ‚bühnenfertigen' Gedicht beschrieben werden. Denn am Ende der fünf Monate kreativen Schreibens stand eine Aufführung der Gedichte auf der Bühne, die nach einiger Vorbereitungszeit vorgelesen und teilweise auch künstlerisch, musikalisch wie darstellerisch, vorgestellt und getanzt wurden. Dies fand im Shelter in Benoni am 14. März 2008 vor einem Publikum von ca. 150 Gästen statt.

6.2. Erste Versuche

Die Aufgabe, *Verfasst ein Gedicht,* wurde unterschiedlich gelöst. Allgemein lässt sich sagen, dass am Ende der geforderten Zeit jeder einen Text auf dem Blatt hatte, unabhängig davon, ob die Literacystunden auf der Straße oder im Klassenzimmer abgehalten wurden. Doch zu Beginn der Schreibphase hatten die wenigsten einen lyrischen Text verfasst. Bei den meisten hatte der eindeutige Prosatext die Überschrift **Poem**, jedoch formal nicht die Gestalt eines Gedichtes, d. h. weder Reim, Strophenform noch Verse. Als Beispiel habe ich das ‚Gedicht'

von Banele eingefügt, dass an einem Abend früh im Oktober 2007 auf der Straße unter Drogeneinfluss entstand, das Thema war nicht vorgegeben.[162]

Interessant ist das Nebeneinander von Geschichte und Gedicht. Zwar lautet die Überschrift *Poem*, doch in der ersten Zeile seines Textes gibt Banele als Thema des Textes an, seine Geschichte erzählen zu wollen. Ein nächster Punkt ist, dass hier im Text erzählt wird, also Mündlichkeit und Schriftlichkeit miteinander verbunden werden und das kreative Schreiben zur Einladung einer direkten Kommunikation genutzt wird. Erstens nimmt Banele an, mit dem Schreiben dieses Textes einen Leser bzw. Zuhörer zu haben und gleichzeitig erhofft er sich, dass die in den letzten Zeilen ausgesprochenen Wünsche sich erfüllen. Dies zeigen die Sätze *I won't play with my life anymore. Promise, I will make the good things,* in denen er verspricht, dass er, wenn seine Bitten erhört werden, er diese Chance ergreifen und seinem Leben eine gute Richtung geben wird.

Dies fiel generell bei der Schreibgruppe von der Straße auf, dass die im Laufe der Zeit geschriebenen Gedichte oft kleine Petitionen an die Sozialarbeiter des *Shelters* waren, sie ein drittes, siebtes, ja zwölftes Mal im Shelter wieder aufzunehmen. D. h. neben dem kommunikativen Aspekt spielt eine gewisse Zweckgebundenheit des Schreibens mit hinein. An dieser Stelle soll erklärend hinzugefügt werden, dass es sich bei diesen Jugendlichen um Straßenkinder handelt, denen der geregelte Shelterablauf zur unüberwindbaren Hürde wird, sie nach spätestens zwei Tagen selbst wieder auf die Straße gehen. Ihre Drogenabhängigkeit ist dafür nur einer der Gründe.

Hier schon begann der Prozess des Verstehens von Lyrik als Ausdruck der persönlichen Erfahrungen und Eindrücke der Autoren, der im letzten Schritt, Lyrik als Ausdrucksmittel eigener Emotionen, gezielt angeleitet wurde.[163] Ein Beispiel dafür ist das Sonett *I never thought* aus Kapitel 6.5.1.4.

Nach den ersten Texten erläuterte ich in den verschiedenen Schreibgruppen einige wesentliche lyrische Merkmale wie Verse, Strophen und den Reim.[164] Mit den Strophen hatten die Straßenkinder so gut wie keine Probleme, wobei regelmäßige Aufteilung im Gedicht von z. B. dreimal vierversigen Strophen oder viermal dreiversige usw. seltener waren. Oft war die Versanzahl in den Strophen nicht konstant, wie in *This is street, homeboy* in Kapitel 6.5.2.5.

Mit den Versen, beziehungsweise deren Einteilung, hatten viele Schwierigkeiten. Den Vers als abgeschlossene Sinneinheit zu sehen, gelang nicht immer und so kommt es zu vielen

[162] Siehe Anhang.
[163] Vgl. Aczel (2001), S. 9 und Waldmann (2001), S. 29.

Zeilensprüngen, die in diesem Zusammenhang aber nicht als bewusst eingesetztes ästhetisches Mittel des Enjambements zu bewerten sind. Bei dem vorliegenden Gedicht von Thipe (männlich, 14 Jahre), war der Titel *Die Straße* vorgegeben und die Gattung ein Gedicht zu schreiben. Es wurde weder auf Reim noch auf Verse eingegangen.[165]

Fast jeder Vers endet mit einem Zeilensprung. Thipe hat sich eindeutig auf den Vers als lyrisches Merkmal konzentriert, die Versform aber nicht mit dem Inhalt des Gedichtes abgestimmt. Inhaltlich kommt die Ambivalenz der Sprache als Kultur- und Nutzraum zum tragen. Die Straße ist für Thipe auf der einen Seite gut für Kinder, er liebt sie, ist sogar stolz auf sie und stellt damit einen direkten Bezug zu sich her, denn er ist auch auf sich stolz. Auf der anderen Seite warnt er vor der Straße, die dadurch einen bedrohlichen Charakter bekommt, Kinder können auf ihr nicht spielen. Die Gefahr ist präsent, wird aber nicht direkt benannt. Dieses Motiv findet sich in vielen Gedichten der Straße wieder.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass ein Verständnis von Lyrik im Sinne der Verse und Strophen vorliegt, der Zeilensprung jedoch von einer gewissen Unkenntnis eines geeigneten Versaufbaus zeugt. Inhaltlich wird das Problem der doppelten Bedeutung von Straße erkannt und im Gedicht ausgesprochen.

Ein letzter Schritt beim Kennenlernen von lyrischen Merkmalen war die Beschäftigung mit dem Reim. Dieser lyrische Charakter fand sich bei keinem Jugendlichen auf Anhieb. Ihn führte ich gezielt als Thema einer Literacystunde ein. Ich las zu Beginn der Stunde ein Gedicht in Reimen vor und erklärte Zweck und Bedeutung und ließ die Jugendlichen die Wirkung eines in Reimen verfassten Gedichtes selbst formulieren.[166] Beim Zuhören erkannten sie die lautliche Wirkung des wohlklingenden Gleichklangs und konnten diese sofort artikulieren. Doch nun begannen die Schwierigkeiten. Erstens ist das Englische keine Sprache, in der geschrieben wie ausgesprochen wird. Das heißt Orthographie und Phonologie stimmen nicht überein. Dass beispielsweise das vokale Phonem in *taught* von *to teach* und das *saw* von *to see* gleich klingen soll (also Miimalpaare sind), aber das eine mit vier, das andere mit zwei Zeichen realisiert wird, stellte eine Schwierigkeit dar. Ein anderes Problem war die unsichere Aussprache des Englischen als Zweit- oder Drittsprache. Die afrikanische Lautfärbung der Vokale z. B. entspricht der deutschen eher als der englischen Sprache. So wird beispielsweise im Zulu das Graphem <a> phonetisch /a/ bzw. /a:/ ausgesprochen, im Englischen aber oft / ɛ/.

---

[164] Vgl. Lehrplan, Lernbereich 3, Klasse 5, „Vers/Strophe/einfache Reimform; Rhythmus und Klang (hier ausgelassen), Wort und Bildwahl“ S. 24.
[165] Siehe Anhang.

Wie in Kapitel 6.5.4. zu sehen sein wird, entstanden so gut wie keine Reimgedichte. In der unten abgebildeten Tabelle sind zwei Reimwörterlisten zu lesen, die in einer der Reimgedichtstunden im Januar 2008 entstanden.[167] Tshidiso wie auch Bafana konnten im Verszusammenhang des Gedichtes nicht reimen, wollten aber unbedingt verstehen, wie man reimt. In diesem Zusammenhang entstanden die Listen, an denen deutlich wird, besonders bei Tshidiso, wie schwer das Reimen in einer Fremdsprache ohne Vorkenntnisse fällt.[168] Dennoch ist für mich der Reim allein nicht wesentliches Merkmal für Lyrik und ich wollte den Straßenkindern nicht das Gefühl vermitteln, sie schrieben nur dann gute Gedichte, wenn der Klang der Versenden gleich laute. Dies war erstens nicht Zweck des Ganzen und hätte die Kreativität in jedem Fall stark eingeschränkt.[169]
Gedichtformen wie das Sonett oder die ‚Shapepoems' waren hingegen von allen gut nachzuvollziehen. Auch sie führte ich dann gezielt mit in der Stunde eingebetteten Beispielen aus dem Schulbuch ein.[170]

6.3. Vertiefen in Lyrikrezeption und Produktion

Als zweiten Schritt nach der eben geschilderten Einführung, sollten sich die Jugendlichen neben dem Verfassen eigener Gedichte auch mit fremden Themen und Texten auseinandersetzen.[171] So mussten sie sich Themen selbst ausdenken. Auf das Phänomen, das die Themenfindung am schwersten zu fallen schien, kam ich schon in der Einleitung zu sprechen. An fremde Texte führte ich auf zwei verschiedene Weisen heran. Zum einen bat ich nach jeder Schreibphase ein bis drei Jugendliche, den anderen ihre Texte, bzw. Gedichte vorzulesen. Auf der einen Seite sollte gelernt werden zuzuhören, eine Kompetenz, die bei einem Straßenleben oft nicht mehr geschult wird, da man ja auf sich allein gestellt ist. Zum anderen sollten sie erkennen, dass das Gegenüber Gedichte, lyrische Merkmale sowie Inhalte vielleicht ganz anders auffasst und dennoch zu einem Ergebnis kommt. Empathie, Vergleichsfähigkeiten und Urteilsvermögen sollten geschult werden. Neben den fachlichen Kompetenzen standen hier also vor allem soziale und affektive Ziele, die sog. *basic skills* im

---

[166] Reimgedichtbeispiel aus dem Schulbuch Poets and Poetry war 'Do not go gentle into that good night' von Dylan Thomas, S. 58.
[167] Siehe Anhang.
[168] Vgl. Waldmann (2001), zur Einführung der Reime im Deutschunterricht, S. 79.
[169] Vgl. hierzu Aczel (2001), 'Rhyme (…) mustn't claim centre of poem'.
[170] Vgl. in Kapitel 6.5.1. und 6.5.3. die Schulbücher ‚Inside Poetry' und ‚Poetry for Pleasure'.
[171] Im Vergleich mit dem deutschen Lehrplan wird deutlich, dass dies ab der siebten Klasse (S. 47) Hauptanliegen ist. Zudem ist Reflexion von literarischen Texten im Lehrplan dominanter als die Produktion, im Besonderen auf die Lyrik bezogen. Schreibversuche werden in der 6. und 7. Klasse verlangt (S. 36, 47), dann steht die Interpretation als Textproduktion im Vordergrund, also die Auseinandersetzung mit Thema, Autor, Wirkung und die Reflexion, S. 58 und S. 66 usw.

Vordergrund. Als zweites stellte ich Gedichte südafrikanischer Dichter vor, die formal von den Schülern analysiert wurden.

6.4. Lyrik als Ausdrucksmittel eigener Emotionen

In einem dritten Schritt ging ich auf den Inhalt der Gedichte und seine Wirkung im Besonderen auf den Schreiber selbst ein. Das „Einfühlen in die lyrische Situation" ist Inhalt des dritten Lernbereichs der siebten Klassen.[172] Am Beispiel eines Schülergedichtes aus dem Schulbuch, *‚The Temptation'*, geschrieben von einem 14-jährigen Mädchen[173], versuchte ich deutlich zu machen, dass Gedichte sich intensiv mit den eigenen Gefühlen befassen können, also einen direkten Bezug zum Schreiber selbst haben können. Diesen Aspekt brachte ich erst in den letzten Wochen der fünf Monate ins kreative Schreiben mit ein und artikulierte eigentlich nur, was die meisten Jugendlichen von Anfang an selbst gemacht hatten. Denn emotional und persönlich, sich auf das Leben und die Person des Autors beziehend, sind so gut wie alle der zweihundert Gedichte. Hier kann man ohne weiteres das lyrische Subjekt mit dem Autor gleichsetzen. Diese Aussage begründet sich in meiner biographischen Kenntnis zu den Straßenkindern, so auch bei Sibusisu.[174]
Der 15-jährige Sibusisu lebte vier Jahre in Kids Haven, dem *Shelter* in *Benoni*, war aber in der Zeit, in der ich mit den Straßenkindern Gedichte schrieb, auf der Straße. Neben dem personalen Bezug lässt sich hier der weiter oben bereits angesprochene Wunsch sehen, selbst aus Dankbarkeit und Verständnis für die Situation von Waisen und Straßenkindern später, falls man das Geld hat, ein Heim zu gründen. Millionär zu werden ist ein Wunsch, der oft von Straßenkindern geäußert wird. Realität und Wunschdenken decken sich dabei nicht. Doch nicht immer wird der Wunsch nach Realität so übertrieben. Sthenjwa möchte ein ganz normales Leben führen, *My Poem* in 6.5.2.3. Aber bereits dieser schlichte Wunsch wird vielleicht niemals erfüllt.

6.5. Lyrik als Kunstmittel

Im Folgenden sollen ausgewählte Gedichte vorgestellt und neben formalen und Entstehungsaspekten auch auf ästhetische hin analysiert werden. Die in den vorangestellten Kapiteln dargestellten Sachverhalte sollten theoretisch den Kontext, in dem diese lyrischen Werke entstanden, beschreiben und umreißen. Der nun folgende Teil stellt die praktische

[172] Lehrplan S. 7.
[173] Jones aus ‚Conflict', S. 3.
[174] Siehe Anhang.

Auseinandersetzung mit Texten dar, die in Lernräumen und mit Voraussetzungen wie Bedingungen entstanden sind, die sich von deutschen Schulsituationen sehr unterscheiden. Nach jedem Teilgebiet soll eine Zwischenbilanz gezogen werden, die es anschließend ermöglichen soll, einen unfassenden Vergleich mit Ergebnissen und Erfahrungen deutscher Textproduktion von Lyrik von Schülern vorzunehmen. Zum biographischen Verständnis werden in einer Tabelle zu jedem Autor Angaben zu Alter, Geschlecht und Lebensumstand gemacht. Aus diesem Grund wurden die Namen geändert.

6. 5. 1. Sonette schreiben

Das Sonett ist bis heute eine Gedichtform, die in jeder lyrischen Literatur europaweit zu finden ist. In der Schule in Deutschland wird sie in Klassenstufe 11 explizit eingeführt.[175]
Der formale Aufbau eignet sich seiner Einfachheit wegen besonders gut zur Nachahmung durch die Schüler. 14 Verse, zwei Quartette und zwei Terzette lassen sich schnell begreifen. Auch das Reimschema, je nach Art des Sonetts, ob englisch, französisch oder italienisch, ist einfach und regelmäßig. Komplizierter gestaltet ist der inhaltliche Aufbau von These (1. Quartett), Antithese (2. Quartett) und Synthese (Terzette). Das Sonett, das kleine Lied, kommt aber auch der afrikanischen Form mündlicher Tradierung am nächsten.[176]
In der von mir vorher geplanten Gedichtsstunde zum Sonett machte ich die Schüler mit der Form schematisch bekannt. Mein Ziel war es, zu sehen, wie sie mit dieser Vorgabe, ein Gedicht nach bekannter Form zu schreiben, zu Recht kommen. Der Titel war frei wählbar und damit auch das Thema und der Inhalt des Gedichtes. Ich erklärte den Strophenaufbau der 14 Verse wie folgt an der Tafel.[177]
Das Reimschema und den inhaltlichen Aufbau ließ ich außen vor und machte klar, dass sie sich an dieses Schema beim Verfassen des Gedichtes zu halten hatten. Da es an der Tafel stand, konnten die Jugendlichen die gesamte Stunde über kontrollieren, ob ihr Gedicht den geforderten Aufbau einhielt.
Eine Stunde hatten sie Zeit, die Gedichte zu schreiben. Aus dieser Stunde habe ich fünf Gedichte ausgewählt, die nun im Folgenden analysiert werden sollen.

---

[175] Vgl. Lehrplan, S. 89, hier werden intensiv die verschiedenen Gedichteformen beleuchtet und sollen in der Interpretation vom Schüler erkannt und reflektiert werden.
[176] Vgl. Aczel (2007), “Sonnet comes from sonetto: little song and includes 14 verses in iambic pentameters”, S. 92.
[177] Siehe Anhang.

6.5.1.1. Thandeka ‘A bird’

Formal gesehen hat Thandeka den Aufbau des Sonetts eingehalten. In 14 Versen hat sie ein Gedicht über einen kleinen Vogel geschrieben. Das lyrische Ich ist dem des kleinen Vogels gleichzusetzen. Im ersten Quartett beschreibt der Vogel sein Aussehen. Zweimal wird das Adjektiv *little* verwendet und damit der kleine Wuchs des Vogels hervorgehoben. In der zweiten Strophe beschreibt der Vogel sein Können. Das *little* wird nun verwendet, um die Stimme und damit auch das Lied des Vogels zu beschreiben.

In der dritten Strophe wendet sich der Vogel direkt einem Du zu, in dem er es indirekt beschreibt. Das *you* kann den Vogel singen hören und besitzt auch die Fähigkeit, ihn zu fangen, doch nicht in diesem Gedicht, wie der Vogel im dritten Vers des ersten Terzetts bemerkt, denn seine kleinen Füße sind schnell. Wieder haben wir das beschreibende Adjektiv *little*.

Im zweiten Terzett wird der erste Vers des Sonetts wiederholt. Das Du ist in den Hintergrund getreten und doch macht der Imperativ *don’t worry* deutlich, dass der Vogel nach wie vor zu einer oder mehreren Personen spricht. Der letzte Vers beschreibt die Situation des Vogels genauer und zum ersten Mal. Er spielt alleine und zwar deshalb, weil er manchmal keine Freunde hat. Doch das soll die angesprochene Person nicht belasten. Das *sometimes* in Vers 14 suggeriert, dass dem nicht immer so ist und die gegenwärtige Einsamkeit dem Vogel nichts ausmacht. Sprachlich ist Thandeka relativ sicher. Das *seat* in Vers sieben müsste sit heißen und Vers elf wäre wie folgt korrekt: *I run quickly with my little feet*. Intuitiv hat Thandeka ihrem Sonett eine Struktur inhaltlich wie syntaktisch verliehen.

Das wiederholte Einsetzen des Adjektivs *little* gibt dem Sonett einen Rahmen auf der morphologischen sowie semantischen Ebene. Der Vogel ist klein und somit auch seine Flügel, Füße, die Stimme und das Lied, das er singt. Dennoch steht der Vogel selbst ohne little. Er ist einfach nur *I am a bird (Vers eins)*, doch durch die Präposition *with* aus Vers zwei wird er mit den kleinen Körperteilen in Verbindung gesetzt. Eine weitere inhaltliche Struktur lässt sich auf der syntaktischen Ebene erkennen. Vers eins und zwölf sind identisch. Somit werden die Strophen explizit miteinander verbunden.

Die ersten Verse erzählen positiv von dem kleinen Vogel, seine Welt scheint zwar klein, aber unbeschwert zu sein. Dies ändert sich jedoch in Vers zehn, wenn der Vogel dem Du verständlich macht, dass es ihn nicht fangen kann. Das Fangen ist zwar negiert, impliziert damit aber, dass der Vogel diese Erfahrung evtl. schon einmal gemacht hat und damit um die Gefahr weiß. Ein zweiter negativer Aspekt scheint in Vers 13 vom Vogel benannt zu werden. Er spielt alleine, hat keine Freunde. Doch wieder wird dieser Umstand vom Vogel selbst

relativiert, indem er durch den Imperativ *don't worry* zu erkennen gibt, dass er dieses Alleinspielen ohne Freunde im Moment nicht als störend und Besorgnis erregend empfindet.
Geschrieben hat Thandeka dieses Sonett in einer Zeit von zehn Minuten in gestochen klarer Schrift, ohne etwas ausgebessert zu haben.
Der Vers fünf *I can fly so high* erinnert an den Song ‚Rise up' von Yves Larock, der mit seinem Refrain *My dream is to fly, over the rainbow so high* zum Radiohit geworden war. Im Shelter lief er täglich mehrere Male und wurde von vielen der Kinder und Jugendlichen gesungen und gesummt. So auch von einem Jungen während der Phase des kreativen Schreibens zum Sonett. In den nächsten Gedichten taucht das Motiv des Fliegens wieder auf. Gerade weil es jedem Kind in der Klasse bekannt sein musste und auch durch das Summen des Schülers während des Schreibens anwesend war, ist interessant zu sehen, wo es wie in den Gedichten vorkommt. Bei Thandeka fügt es sich inhaltlich ohne Probleme ein, denn Vögel fliegen und oft auch hoch hinaus. Gleichzeitig wird das Thema Fliegen im Straßenkontext oft verwendet und es ist noch zu klären, inwieweit es damit genregebunden ist.

6.5.1.2. Samuel 'Who told?'

Das Sonett ist einfach mit 'Poem' überschrieben. Die vier Verse des ersten Quartetts sind eine jeweils mit ‚Wer befahl' eingeleitete Frage. Die gemachten Aussagen der zweiten Strophe von Vers fünf bis sieben werden durch den Wunsch, fliegen zu können ergänzt. Vers sechs als rhetorische Frage: Ich frage mich, wer hat es gemacht, verweist gerade deshalb auf den Schöpfer, dessen Werk in Vers elf noch mal gelobt wird.
Der Wunsch aus Vers acht, fliegen zu können, leitet unmittelbar zur dritten Strophe über, denn dann könnte das lyrische Ich sehen, was im Weltall geschieht. Dann könnte man der Schönheit der Sterne näher sein, die schöne Welt von dort in ihrer ganzen Pracht sehen. Vers zehn ist wieder eine rhetorische Frage bezogen darauf, wer das Sonnensystem erschuf. Beide Male wird Gott als Person nicht genannt, aber ist durch die Leerstellen doch präsent. Vers elf bringt die Bewunderung des lyrischen Ich bezogen auf die Schönheit der Welt zum Ausdruck und wirkt als ehrfurchtsvolle Huldigung des Werkes Gottes.
Inhaltlich völlig getrennt von den anderen Strophen, ja fast konfus anmutend, ist die letzte Strophe von Vers 12-14. Die bis dahin gelobte Schönheit und Ordnung der Welt, die sich zunächst einen in den ersten vier Versen durch die Wiederholung von *Who told* und die systematische Zuschreibung der Fähigkeiten *to fly, to be heard, to cry* und *to change colours* zu den Substantiven *birds, rock, kid* und *sky* zeigt, wird mit einem Mal zunichte gemacht.

Denn veranlasst durch die Sonne kommt es zur Kollision der Planeten und damit muss es zur Zerstörung der Welt kommen.
Diese Zerstörungswut, wenn man die letzten Verse einmal so drastisch versteht, begegnete mir bei den Straßenkindern auch im Kunstunterricht oder im Alltag. Wenn etwas sehr Schönes entstanden war, ein Bild, etwas Gebasteltes, ein Gespräch, wurde dies am Ende oft mutwillig zerstört, als wenn die Schönheit dieser Sache nicht zu ertragen sei. Psychologisch wurde dieses Phänomen bereits in Kapitel 3.4. erklärt, zeigt sich hier nun direkt und lässt sich am Text belegen.
Andererseits steht die Zerstörung als Gegenpol zur schönen geordneten Welt der anderen Strophen und könnte somit auch zur Gegenthese gemacht werden. Diese Überlegung soll nicht so weit getrieben werden, hier ein unbewusstes Urverständnis von Sonett zu suchen.

6.5.1.3. Michael 'Every time we meet'

Dieses Gedicht ist gereimt und das, obwohl in der Sonettstunde der Reim nicht thematisiert wurde. Die erste Strophe erzählt von der idyllischen Zweisamkeit des lyrischen Wirs. Es fehlt an nichts, sie haben sich immer etwas zu sagen. In der zweiten Strophe wird das Mädchen beschrieben. Auf der einen Seite scheint es krank auszusehen, durch den Stress, denn es ruht sich niemals aus (Vers fünf und sechs), auf der anderen Seite sieht es sehr hübsch im Sonnenschein aus. Das lyrische Wir bezieht sich allein aufs Du.
In der dritten Strophe wechselt wieder das lyrisches Subjekt. Das Ich reflektiert seine Gefühle, die durch das Mädchen in ihm hervorgerufen werden. Ausgehend von dieser Reflexion wird in der letzten Strophe vom Liebesschmerz geredet. Zu Tränen gerührt ist der Liebende, wenn sein Mädchen bei ihm ist. Du und Ich im Glück vereint führen zu Schmerz und Tränen des Ichs. Das Versunkensein in die Betrachtung des Mädchens, er hat nur Augen für sie und die dadurch hervorgerufene Schwermut wird ausgedrückt durch das *feeling blue* in Vers zehn. Die Sinne werden durch das Mädchen erst intensiviert, denn sieht er sie nicht, ist sie nicht anwesend, fühlt er sich blind (Vers elf). Der Charakter der Liebe, das Nebeneinander von Freude und Leid werden herausgearbeitet und reflektiert. Das Gefühl, ob positiv oder negativ, wird erst durch die Liebe intensiviert.
Neben dem fast durchgehenden Paarreim der ersten beiden Strophen und dem aufgeteilten umarmenden Reim der letzten beiden, werden auch Kontraste aufgebaut, zwischen dem Idealzustand der ersten vier Verse und dem Krankaussehen und Gehetztsein von Vers vier und fünf, sowie zwischen *look ill* und *look pretty* und dem Liebesglück und Liebesschmerz. Liebe ist tiefgründig und wird vom lyrischen Ich in diesem Sonett auch so erfahren.

6.5.1.4. Thamsange ‘I never thought’

Dieses Sonett von Verlust und Liebe ist ergreifend und unglaublich ästhetisch, rhythmisch, sprachlich wie klanglich. Die kunstvolle Art, wie Thamsange die Begriffe Liebe und Verlust darstellt und beschreibt, unterstützt diese Ästhetik. Die erste Strophe drückt das Erstaunen des lyrischen Ichs aus, das sich in tiefer Liebe zu einer Person wiederfindet, einer süßen, freundlichen romantischen Liebe, von der sie nicht dachte, sie jemals erleben zu können.
In der zweiten Strophe wird klar, warum, denn so wenig, wie sie dachte, sich zu verlieben, so wenig hatte sie erwartet, ihre Mutter zu verlieren und über den Schmerz ihres Todes dennoch so schnell hinweg zu kommen. Liebe und Verlust werden durch das sich wiederholende *I never thought* in Relation zueinander gesetzt.
In der dritten Strophe kommt ein neuer Aspekt hinzu. In Vers neun verweist das lyrische Ich nochmals auf ihr Erstaunen, sich verliebt zu haben, um dann in Vers zehn und elf den Grund zu nennen. Dieser jemand sprach zu ihr und sie hörte ihm zu. Verallgemeinert wird der Jemand in der letzten Strophe in Vers zwölf durch das Einfügen von er/sie. Dass heißt, wenn ein Er spricht, muss Sie zuhören und spricht eine Sie, ist das Zuhören seine Aufgabe. Das *just like I did* impliziert, dass das lyrische Ich den Ratschlag gibt, zuzuhören, will man diese Liebe, die in Vers drei und vier angesprochen wurde, selbst erfahren.
In den letzten beiden Versen stehen sich Wirklichkeit und Illusion gegenüber. Wegen ihrer Augen kann ihre Vision noch schneller ablaufen. Was ist damit gemeint? War alles doch nur ein Traum, ist *I never thought*, der Tod, der Schmerz, die Realität und die Liebe, das Zuhören und Angesprochen-Werden die Vision? Doch da sind die Augen und Augen sehen auch, was real ist. Hier wird die Unwirklichkeit schneller empfunden als die Realität. Das heißt, das so plötzlich eintretende Ende des Todes der Mutter, des Schmerzes und das plötzliche Auftreten der Liebe sind Inhalte der Vision, von denen das lyrische Ich nie annahm, sie könnten Realität werden.
Kontraste werden aufgebaut, Liebe als schönes Gefühl, Verlust als schmerzhaftes. Das *never thought* und die eingetretene Realität doch wieder lieben zu können sowie die in der letzten Strophe auftretende Gegensätzlichkeit von Wirklichkeit und Vision sind weitere Gegensätze.
Thamsange sagte immer, sie könne gar nicht richtig Englisch und oft kam sie in der Bridginschool im Schreiben nicht richtig voran. Doch in ihrem Sonett tauchen wenig sprachliche Mängel auf. Hier wird deutlich, dass schlechte Schreibleistungen „(…) hauptsächlich durch wechselnde und wachsende Anforderungen an die Schreibkompetenz begründet“ sind[178]. Durch Wechsel von Schulen und dem Hin und Her zwischen Straßenleben

[178] Steffen (1995), S. 9.

und regelmäßigem Schulbesuch, verlieren Straßenkinder schnell den Anschluss und bekommen das Gefühl, schulisch zu versagen. Da das kreative Schreiben an dieser Stelle nicht institutionalisiert wurde, fiel dieser Druck teilweise weg und Schreiben war, da im anderen Kontext, möglich.

Der Beginn des Sonetts, *I never thought I will fall*, erinnert an ein Lied, dass wie Rise Up im Shelter oft zu hören war, *The weakness in me*. Die ersten beiden Verse lauten: *I am not the sort of person who falls in and quickly out of love, but to you I give my affection right from the start*[179]. Das sich plötzliche Verlieben, aber gleichzeitig das Negieren dieser Plötzlichkeit, könnte Thamsanges Sonett inhaltlich beeinflusst haben. Dennoch hat sie eigenständig ein klanglich wunderschönes Gedicht verfasst, ihre eigenen Erfahrungen kunstvoll in Verse gebracht und das Nebeneinander von Freud und Schmerz als lebensbegleitende Stimmung ästhetisch umgesetzt.

6.5.1.5 Tshepo 'My dream is to fly'

Rise Up bestimmt Thema wie Aufbau des Sonetts. Im Lied heißt es: *My dream is to fly, over the rainbow so high.* Tshepo ändert den Liedtext geschickt und wünscht sich, zur Sonne und zu den Sternen, aber vor allem über den Planeten zu fliegen (Vers eins bis drei). Mit Planet ist hier die Erde gemeint, denn von dort oben sieht er in Vers vier die Vögel über den Bäumen. Von dort fliegt er in Vers fünf Richtung Boden zurück. Aber noch landet er nicht, denn er ist hoch über den Straßen, über den Leuten in den Straßen, die dort arbeiten (Vers sechs bis acht).

In der dritten Strophe wird das Straßenleben beschrieben. Die Menschen essen aus Mülleimern das Fleisch, das sie dort finden. Man kann sich vorstellen, welche Qualität das Fleisch hat. Tshepo hat diese Art zu essen, deren Folgen in Kapitel 3.4. verdeutlich wurden, jedoch am eigenen Leib erfahren.

Der Bezug zum Fliegen wird in der letzten Strophe in Vers 12 wieder hergestellt. Eben noch sah er von oben auf die Straße hinab, nun steht er in ihr und der Planet, das heißt der Blick auf ihn sowie die Sonne sind zu weit weg, um die Leute zu sehen. Diese Stelle ist doppeldeutig. Entweder sind es die Planeten und die Sonne, die die Leute nicht sehen können, weil sie so weit weg sind, oder es ist der Fliegende, der, weil er ja davon träumt, zur Sonne und über den Planeten zu fliegen, so weit weg ist, dass er die Leute nicht mehr sehen kann, die Leute, die im Elend der Straßen leben.

Als Besonderheit finden sich hier Wortwiederholung und Steigerung. Das *Eat* in Vers zehn wirkt abnormal in Zusammenhang mit Mülltonne, einen Vers später aber ganz alltäglich

durch die Verbindung mit Fleisch. Für ein Straßenkind ist es alltäglich, aus Mülltonnen zu essen. In Vers 12 und 13 findet sich zweimal das Adverb *far*. Der Planet ist soweit und die Sonne ist zu weit weg. Die Steigerung von far durch den Wechsel der Präposition *so* zum Adverb **too** ist rein lokal berechtigt, schließlich ist die Entfernung, von der aus der Planet Erde zu betrachten ist, längst nicht so weit wie die Sonne von der Erde entfernt. Gleichzeitig träumt das lyrische Ich davon bis zur Sonne zu fliegen, also zu weit wegzusein, um die Leute in den Straßen sehen zu können.

Über der Welt zu stehen, scheint dem lyrischen Ich das Gefühl zu geben, wieder dazu zu gehören, nicht mehr als Straßenkind in einem es brandmarkenden Umfeld zu leben. Es will nicht einer dieser Leute in den Straßen sein, wünscht sich weg. Fliegen zu können ist die für ihn beste Möglichkeit dieser Flucht. Der Traum vom Fliegen wird hier zum Wunsch nach Leben, gesellschaftlicher Zugehörigkeit und zum Symbol für Freiheit von Stigma und Elend. Bei Jutta Gallenmüller-Roschmann werden Vorurteile als „Positionen oder Muster von Gefühlen der Mitglieder einer anderen Gruppe“ gesehen. Diese Gefühle sind der Auslöser des lyrischen Ichs vom Fliegen zu träumen, den Wunsch und die Hoffnung zu haben, aus dem Muster der anderen Gruppe herauszukommen, um Teil ihrer zu werden.[180]

6.5.1.6. Zusammenfassung

Auch wenn diese Sonette relativ früh im Schreibprozess verfasst wurden, zeugen sie doch von hoher lyrischer Qualität und einer Vielfalt von ästhetischen Mitteln. Dadurch, dass die Form vorgegeben war, musste auch eine bestimmte Verszahl eingehalten werden. Der Vers war also schon im Bewusstein und musste so nur noch inhaltlich ausgefüllt werden. Auch die Strophenabsätze entstanden nicht willkürlich, sondern waren bereits zu Beginn des Schreibens im Blick. Inhaltlich und ästhetisch entfalteten sich alle Straßenkinder in ihren Sonetten. Demnach scheint eine vorgegebene Form als sicherer Ausgangspunkt anregend auf die Kreativität zu wirken, die sich um diesen Angelpunkt herum frei entfaltet. Auch die Sprache gelangte zu einem hohen Niveau.

Name	Thandeka	Samuel	Michael	Thamsange	Tshepo
Alter	13	17	18	16	16
Geschlecht	w	m	m	W	m
Sprache	1. Zulu 2. Englisch	1. Zulu 2. Englisch	1. Afrikaans 2. Englisch 3. Zulu	1. Zulu 2. Englisch	1. Zulu 2. Englisch
Gedichtetitel	A bird	Poem: Who told	Poem: Every time we meet	I never thought	My dream is to fly

[179] Vgl. www.stlyrics.com/lyrics/lwordthe/theweaknessinme.htm.
[180] Gallenmüller-Roschmann (2000), S. 13. Glauben, Hoffnung und Wünsche zählen zu den grundlegenden intentionalen Zuständen des Menschen und verdeutlichen in diesem Gedicht nochmals die Dringlichkeit dieses Träumens für die Identifikation als Mensch, vgl. Bruner (1997), S. 10.

Gedichteform	Sonett	Sonett	Sonett	Sonett	Sonett
Inhalt	Die Beschreibung eines kleinen Vogels	Die ehrfurchts-volle Betrachtung der Erde und Planeten und deren Untergang	Liebesge-dicht an ein Mädchen und Artikulieren der Gefühle ihm gegenüber	Vom Verlust der Liebe und überraschtes Erkennen der neu aufkeimenden Liebe	Der Traum vom Fliegen und der Wunsch, dem Straßenleben zu entkommen
Einfüsse	Yves Larock Rise up			J. Armatrading The weakness in me	Yves Larock Rise up
Reim	nein	nein	ja	nein	teilweise
Zeilensprung		Vers 12/13, 13/14		Vers 1/2, 6/7, 11/12	Vers 9/10
Stilmittel	Wortwieder-holung	Rhythmus		Wortwieder-holung	Verswieder-holung
Straßenleben	Hin und wieder	Lange auf der Straße	Lange auf Straße, dann verschiedene Shelter	Teilsweise mit Mutter vor deren Tod als Prostituierte	Oft auf der Straße, sonst im Shelter
Kontakt zur Familie	Waise	Keinen	Ja	Waise	Kontakt zur Großmutter

Betrachtet man die Tabelle mit Blick auf den Zusammenhang von Gedicht und Leben des einzelnen Jugendlichen fällt auf, dass sich je nach Lebenssituation Inhalt und Ton verändern. Je unsteter das Leben war und ist, umso existentieller scheint der Inhalt zu werden. Thamsange macht nach dem Selbstmord der Mutter und einer Kindheit als Prostituierte die Erfahrung, noch oder wieder lebendige Liebe zu empfinden. Michael stellt dem harschen Straßenleben Ästhetik und Innigkeit entgegen, während sich Thandeka in ein kleines verletzliches Wesen hineinversetzt. Tshepo hingegen wollte sich nie mit einem Straßenkind identifizieren, auch wenn er nur bis Januar im Shelter blieb und dann wieder auf die Straße zurückging. Auch in diesem Gedicht gelingt ihm eine Flucht. Diese Deutungen ergeben sich natürlich aus der Kenntnis um die persönlichen Hintergründe der Jugendlichen. Auch wenn sie im Folgenden weiter erwähnt werden, sollen sie eher als Tendenzen denn als alleinige Interpretation verstanden werden.

6.5.2. Von der Straße

Die nun vorgestellten Gedichte sind alle im September, also ganz zu Beginn des kreativen Schreibens auf der Straße entstanden. Zum Einen heißt das, dass es sich um allererste Dichtversuche handelt und zum Anderen, dass fast alle Autoren unter Drogeneinfluss standen, als sie die Gedichte schrieben. Mit Papier und Bleistiften bewaffnet ging ich damals auf die Gruppe von den Benonistraßenkindern zu und fragte sie, ob sie Lust hätten, ein Gedicht zu schreiben. Dabei erklärte ich nicht weiter, welche Art oder Form das Gedicht haben sollte, sondern drückte denjenigen, die schreiben wollten, das Papier in die Hand. Dort, wo sie gerade gestanden hatten, setzten sie sich auf die Backsteine des Gehweges und schrieben, einige zum ersten Mal in ihrem Leben, ein Gedicht.

6.5.2.1 Zukisa 'My life'

Dieser Text ähnelt einem prosaischen eher als einem lyrischen. Zudem hat er einen eindeutigen Zweck, der Ruf nach Hilfe ist nicht zu überhören. Das Straßenleben in Vers eins wird negativ dargestellt, es ist ein Leben ohne Liebe. Der Grund für diese Lieblosigkeit wird in Vers zwei genannt. Es sind die Menschen, die das lyrische Ich, wenn man denn den Text als Gedicht zählt, den auf der Straße Lebenden ‚runterziehen'. Dadurch stellt sich ihm die Frage, was er falsch gemacht haben könnte. Das *I wonder* in Vers zwei impliziert, dass er keine Antwort auf diese Frage hat. Ein typisches Phänomen bei Straßenkindern ist, dass sie immer das Gefühl haben, schuldig zu sein, auch wenn sie selbst nicht wissen, worin ihre Schuld liegt.[181] Gleichzeitig versuchen sie immer, einen Sinn in ihrem Straßendasein zu sehen. Die Suche nach dem Sinn ist aber kein straßentypisches Verlangen, sondern gehört zum Menschen dazu.[182]

Bis jetzt hat das lyrische Ich seinem Verständnis nach von niemandem Hilfe erhalten. Überträgt man das *me* im Gedicht auf den Autor, wendet er sich direkt an mich, in der Hoffnung, ich könnte ihm vielleicht einen Job besorgen. Er versteht mein auf ihn und die anderen Straßenkinder direktes Zukommen also erstens als Beweis dafür, dass ich mich für seine Person und Situation interessiere und geht zweitens davon aus, dass ich ihm helfen kann. Er weiß ziemlich genau, was es braucht, damit er aus dieser schlechten Situation, wie er sie nennt, herauskommt. Dass er mit diesem Problem nicht allein ist, zeigt der Wechsel der Personalpronomen von *me* zu *we* in Vers fünf. Damit sind die anderen Straßenkinder um ihn

[181] Vgl. hierzu die deutschen Straßenkinder in Seidel (2002), S. 151.
[182] Vgl. Bruner (1997), S. 11.

gemeint, die, genau so wie er, in dieser schlechten Situation leben, nicht hinaus können und denen entweder das Gefängnis oder der frühe Tod droht.

In diesem Text wird zunächst sichtbar, in welcher Situation sich Kinder auf der Straße befinden. Sie leiden unter der sie verachtenden Gesellschaft, die ihnen die Schuld an ihrer Situation zuweist und der Gefahr, in der sie sich auf der Straße permanent befinden. Das Eine ist die Kriminalität zur Existenzsicherung, die oft im Gefängnis endet, zum anderen die physischen Strapazen und die Waffengewalt, die das Leben direkt bedrohen. Gleichzeitig verwundert es jedoch, dass Zukisa so genau zu wissen scheint, was seine Situation verändern würde, nämlich sich mit Hilfe von Arbeit ein sicheres Leben aufzubauen. Doch dazu kommt es im Text nicht. Ohne jede Illusion ist ihm der Ausgang eines Straßenlebens eindeutig vor Augen. Seine Zukunft sieht schwarz aus. Der Tod wird nüchtern vorausgedeutet. Er selbst kann sich aus diesem Leben nicht befreien und bittet deshalb um Hilfe.

Eine gewisse Systematik beinhaltet der Text. Der in Vers eins artikulierte Status wird durch die beschriebene Emotion in Vers zwei näher erklärt. Hinterfragt wird dies in Vers drei. Auch wenn er um sein Schicksal zu wissen scheint, hegt er dennoch Hoffnung, dieses mit Hilfe von Außen zum Guten wenden zu können (Vers vier und fünf). In Vers sechs und sieben spricht er die Ausweglosigkeit, in der er sich befindet, aus und definiert sie unmissverständlich in Vers acht. Vers eins und acht stehen im Zusammenhang, da beides, emotionale Kälte und Gefängnis bzw. Tod, direkte Folgen des Straßenlebens sind.

Die Offenheit, die dem Leser dieses Gedichtes entgegen gebracht wird, macht nur noch deutlicher, wie verzweifelt die Lage des Autors ist. Ästhetik und Schreibkompetenz spielen hier keine Rolle mehr, es zählt allein der Zweck, das Bitten um Hilfe.

6.5.2.2. Sibusisu ‘On Friday night’

Sibusisus Gedicht ist eine Nacherzählung und ein Erfahrungsbericht zu jenem Freitagabend, an dem er das erste Mal betrunken war. Hier wird reflektiert, was passierte und aus welchen Gründen. Wenn Sibusisu Geld hatte, kaufte er sich normalerweise etwas zu Essen (Zeile vier). Doch etwas war an besagtem Freitag anders. Er nennt den Grund nicht genau, doch dachte er anders als sonst. (Zeile fünf). Wenn in Zeile eins auch direkt ausgesprochen *my first day to be drunk*, umgeht er die genaue Beschreibung des übermäßigen Trinkens. Dennoch gelingt es ihm unmissverständlich in den Zeilen sechs bis acht zu klären, dass er betrunken war. *In tarvern* ist der Ort, wo mit wenig Geld viel Bier gekauft werden kann und die Männer bekanntlich zum Trinken zusammenkommen, die Kneipe. Obwohl er müde war, schlief er nicht früh an diesem Tag, sondern findet sich in der Kneipe wieder. Unvollständig scheint dieser Bericht, wenn man von der Aussage aus Zeile eins ausgeht. Ohne es direkt

anzusprechen, findet das Betrinken zwischen der sechsten und siebten Zeile statt. Jemand, der sich schlafend in der Kneipe wiederfindet, muss viel getrunken haben, so viel, dass er es nicht mehr ‚nach Hause' schafft, also auf der Bank in der Kneipe seinen Rausch ausschläft. Neben der Taverne deutet auch der Freitag im kulturellen Verständnis auf das Trinken hin. Obwohl der Bericht der Wahrheit entspricht und Sibusisu wirklich an einem Freitag betrunken war, erinnert er an den Zahltag. Denn nach wie vor werden im Besonderen die Minenarbeiter wöchentlich ausgezahlt und dies an Freitagen, weshalb die Kneipen Freitagsabends besonders gut besucht sind.

Auch wenn ein Tempuswechsel zwischen Präsens und Imperfekt stattfindet (Zeile zwei und fünf) verwendet Sibusisu in Zeile vier das Präsens für *to use*, das aber in seinem Zusammenhang von „etwas gewohnt sein zu tun" in der einfachen Vergangenheit stehen müsste.

Orthographisch ist der Text korrekt und auch sprachlich muss neben dem Tempus nur die Präposition vor *Friday* von *in* zu *on* korrigiert werden. Ein lyrisches Verständnis ist an diesem Beispiel nicht festzumachen. Doch wirkt die indirekte Beschreibung des sich Betrinkens mit Hilfe der zur Metapher dieses Trinkens werdenden Taverne als ästhetisches Mittel der Andeutung.

6.5.2.3. Sthenjwa 'My poem'

Wünsche und Ängste kommen in diesem Gedicht zur Sprache, die jedoch auf den Bruder, um den man sich kümmern will, übertragen werden.[183] Ganz simpel wünscht sich Sthenjwa ein einfaches, glückliches Leben. Das Urbedürfnis eines jeden Menschen, das selbst in der amerikanischen Menschenrechtserklärung verankert ist. Aber Sthenjwa lebt auf der Straße und all das, was er zu seinem glücklichen Leben zählt, entbehrt er täglich. Er leidet Hunger, hat kein Dach über dem Kopf, keine eigene Familie, um die er sich kümmern kann und die ihn sich als Mensch, als wichtige, gebrauchte Person fühlen lassen würde. Für sein Leben gerne würde er arbeiten, um für sich und seine Familie eine Lebensgrundlage zu schaffen. Stellvertretend für ihn selbst setzt er seinen Bruder ein, der nicht für sich selbst sorgen kann und den er deshalb unterstützen will. Das normale, bürgerliche Leben, das er sich wünscht, ist dennoch fern, nicht Realität. Die Angst, es möglicherweise niemals zu erreichen, verbirgt sich hinter dem Wunsch danach. Doch es ist dieses einfache Dasein, das ihn für den Rest seines Lebens glücklich machen würde.

Die schlichte Gestaltung wie die Einfachheit der Worte des Gedichtes, erinnernd an einen stichwortartigen Wunschzettel, betonen auf der formalen Ebene, wie bescheiden dieser

Wunsch eigentlich ist und gerade durch diese doppelte Einfachheit wird das Fehlen der Realität dieses Lebens betont.

6.5.2.4. Sifiso 'Sifiso'

Sifiso traf ich nur dieses einzige Mal bei der Gruppe an. Er redete so gut wie nicht und außer den hier abgedruckten fünf Zeilen zu seiner Person ist mir nichts über ihn bekannt. Dennoch möchte ich seinen Text an dieser Stelle analysieren, denn auch er spricht vom Straßenleben und an ihm lassen sich genauso Wahrnehmungen festmachen. Sprachlich fehlt in Zeile zwei die Präposition from nach *come* und in Zeile drei ist das zweite *wand* mit t zu schreiben. *Live* muss in Zeile vier mit ‚f' geschrieben werden und *doot* ist das afrikaanische Wort für deutsch tot. Sifiso hat also seine Eltern verloren und lebte in Mpumalanga. Das Leben, das er bis jetzt hatte, schien kein wahres gewesen zu sein, denn jetzt, nach dem Tod der Eltern, wünscht er sich eine Veränderung, wahre Liebe, wahres Leben. Ganz normale Wünsche eines jeden Menschen auf Erden und doch müssen sie hier ausgesprochen werden und scheinen so in ihrer Erfüllung nicht selbstverständlich zu sein. Was Sifiso jedoch mit der Veränderung meint, ob sein Leben also wegen der Eltern oder deren Tod schlecht und unwahr ist, kann nicht geklärt werden. Wichtig sind ihm seine Eltern scheinbar, denn er schrieb Mutter und Vater durchgängig in großen Buchstaben und setzt sie somit vom Rest des Textes ab.
Die äußere Form dieses Lebenslaufes zeigt, dass Sifiso Gedichte mit in sich abgeschlossenen kurzen Verseinheiten verbindet, denn er hätte sonst auch alle Informationen in ein bis zwei Zeilen schreiben können. Wieder ist der Tod und der Wunsch nach einem anständigen Leben Thema eines Textes.

6.5.2.5. Michael ‚This is street, homeboy!'

In drei Strophen mit unterschiedlicher Versanzahl schildert Michael in 15 Versen sehr expressiv, welche Gefahren einem auf der Straße erwarten. Dieses Gedicht ist nicht nur aus ästhetischer Sicht sehr gelungen, sondern es bietet auch einen detaillierten Einblick in das Leben auf der Straße. Einzelne Aspekte sollen im Laufe genau beleuchtet werden. Das lyrische Wir spricht ein Du an, den ‚Homeboy', ein stilisiertes Pendant zu streetboy, denn eigentlich gibt es das Wort nicht. In Vers eins und zwei wird der Homeboy mit Namen aufgefordert, zu sehen, wie das Leben auf der Straße wirklich ist. Drogenbarone und Taxifahrer sind jederzeit bereit bis zum Tod zu kämpfen (Vers drei und vier). In Vers fünf macht das Wir deutlich, dass man auf der Straße alleine ist, keine Eltern hat. Die daran angehängte Frage, was der Homeboy denn auf der Straße zu suchen habe, bestimmt den

[183] Vgl. Spinner (1984), „Ängste als Gegenpole zu den Wünschen", S. 76.

Warncharakter des Gedichtes. Was im Titel schon anklingt, wird in Vers sechs verdichtet. Bist du auf der Straße, musst du dir immer Sorgen machen, man hat keine Ruhe mehr, so und nicht anders ist die Straße. In Kapitel 3.4. hatte ich auf die Stressfaktoren bei Straßenkindern verwiesen. Dies kommt hier zur Sprache. Kampf und Tod sind ständige Begleiter. Das *This is street* aus dem Titel hat Verweisfunktion. So ist die Straße, so gefährlich, so einsam. Der Homeboy soll gewarnt werden, soll umkehren, solange er noch kann.

Die zweite Strophe beschäftigt sich mit dem in Kapitel 3.2. beschriebenen Pulleffekt, auf der Straße angeblich das große Geld machen zu können und in Freiheit zu leben. Ohne dass dieser Anziehungseffekt jedoch genannt wird, wird eindrücklich über zwei Verse hinweg betont, dass es kein Geld auf der Straße gibt (Vers sieben und acht). Leute, die von Cleverness im Zusammenhang mit Straße reden, werden in Vers zehn als Lügner entlarvt, denn das Gegenteil ist der Fall, die Straße ist Heimat der Verbrecher und Versager, der Gosnus und Fasnos, wie sie im Slang der vor allem afrikaanssprechenden Stadt Kimberley genannt werden.

Wie um diesen Gegensatz zwischen Illusion und Realität zu betonen und das zerstörerische, bedrohliche Straßenleben hervorzuheben, wird dem Homeboy in aller Deutlichkeit vor Augen geführt, dass man mit seiner Situation auf der Straße völlig allein ist und sich glücklich schätzen kann, wenn man den herannahenden Morgen jeden Tag aufs Neue erleben darf. (Vers 11-13). Der Tod ist im Gedicht und dem Straßenleben ständig präsent. Vers 14 distanziert sich das lyrische Wir nochmals vom Homeboy. Wieder entlarvt er die Leute als Lügner, wenn sie behaupten, ‚wir hätten Freiheit'. Kommt man zwischen die Fronten, die der Drogenbarone, Taxifahrer, der Gosnus und Fasnos sowie der Aba gatas (s. u.) ist man *fucked up*, das heißt, man hat verspielt und wird erschossen, *get smoked* (Vers 16).

Der letzte Vers, ‚Ruhe in Frieden Homeboy' fasst die in den anderen Versen ausführlich dargelegte Botschaft zusammen. Wenn du meine Warnung nicht Ernst nimmst und trotzdem auf die Straße gehst, kann ich nichts mehr für dich tun. Du wirst sterben und ich kann dir nur wünschen, dass du im Tod deinen Frieden findest.

Der Name Homeboy steht, wie schon gesagt, dem des Streetboys als Wortschöpfung gegenüber und vermittelt gleichzeitig die bezweckte Botschaft mit. Homeboy sagt aus, dass der Junge von zu Hause kommt, so wie wir annehmen, dass ein Streetboy ein Junge ist, der auf der Straße lebt. Wer von zu Hause kommt, soll dort auch bleiben, hat auf der Straße nichts verloren.

Der Homeboy tauchte schon einmal im Gedicht von Sipho auf (Kapitel 2.2.): *Why don't you say It is a home boy?* und wurde hier verwendet, um klarzustellen, dass der Begriff street boy

fehl am Platz ist. Bei Michael existiert der Streetboy, der in seiner negativen Weise durch den Begriff Homeboy betont werden soll. Homeboy übernimmt also einmal eine verneinende Funktion wie bei Sipho und eine bejahende wie bei Michaels Gedicht.

Gelungen ist die eindrückliche ästhetische Schilderung der tödlichen Bedrohung, bei der verschiedene Ausdrücke verwendet werden. Die Slangwörter übernehmen an diese Stelle metaphorische Züge. *Killed to snow* ist eine Metapher für den Tod im Kontext der Drogenbarone, *to get smoked* für den Tod durch die Kugel. *Gosnus, Fasnos* und *Aba Gata* sind die *Tsotsis*, die Verbrecher, die vor nichts zurückschrecken, von denen, kennt man den Slang, auch niemand etwas anderes erwartet.

Des Weiteren wird durch die Verwendung Homeboy dieser Name zum Kunstmittel stilisiert. Erstens bildet er formal den Rahmen des Gedichtes. Im Titel macht er klar, wer angesprochen wird, was in Vers eins noch einmal verdeutlicht wird. Durch die Wiederholung in Vers sechs wird die erste Strophe eingerahmt und ist damit in sich geschlossen. Dieselbe Rolle übernimmt der Name im letzten Vers, wodurch der Bezug zu den anderen Strophen und dem Titel nochmals hergestellt wird. Die Kommunikation wird am Homeboy festgemacht, der dadurch narrativen Charakter annimmt. Intensiviert wird dieser Charakter durch die Wiederholung, sowie die Negierung des Reichtums der Straße durch die Wiederholung des *no money* intensiviert wird (Vers sieben und acht). Diese Wiederholungen scheinen bewusst eingesetzt zu werden, weshalb man davon ausgehen kann, dass um ihre Wirkung gewusst wird. Thematisch ist die ‚Handlung' des Gedichtes auch stringent. Einer Warnung folgt das Aufdecken der Illusionen und Lügen und der klaren Darstellung des sicheren Endes, wenn die Warnung nicht Ernst genommen wird.

Dieses Gedicht kommuniziert. Das lyrische Wir der auf der Straße Lebenden, von ihrer harten Realität und ihrem Überlebenskampf wissend, möchte dies dem Homeboy als Warnung unmissverständlich vor Augen führen und stellt sich damit gegen die im Gedicht namenlos bleibenden Leute, die die Illusionen und damit den Pulleffekt symbolisieren. Der Tod wird als solcher nie erwähnt, doch viele Male darauf explizit verwiesen. *Being killed to snow, lucky to see dawn every day, get smoked, rest in peace* sind alles Vokabeln des Todes. Das Straßenleben wird entlarvt als selbstzerstörerischer Akt. Michael lebte lange in Kimberley und später in Johannesburg auf den Straßen, er weiß also, wovon er spricht. Dass er den Homeboy warnen möchte, zeugt von einer gewissen Reife, die er zuvor nicht besessen hat, denn er scheint auf die Leute und die Anziehung der Straße ja selbst hereingefallen zu sein. Die Art, wie er warnt, macht deutlich, dass er fähig ist zu reflektieren. Er stellt seine Erfahrungen der Unerfahrenheit dem Homeboy und den Lügen der Leute, der Illusion von der

Straße, gegenüber. Michael ist aber auch schon 18 Jahre alt und hat den Wunsch, die Schule zu beenden. Bevor er auf die Straße kam, besuchte er in Kimberley regelmäßig die Schule und wird dort sein lyrisches Verständnis erworben haben.
Zu Beginn des kreativen Schreibens fragte er mich, ob er in Slang schreiben könne. Gerade durch diesen Slang bekommt sein Gedicht jenen authentischen Charakter als Sprache der Straße. Das Schnelle, Gehetzte - durch das ständiger Davonlaufen vor den Gefahren – zieht sich über den Rhythmus als Stimmung durch das Gedicht.

6.5.2.6. Zusammenfassung

Ein vollständig ausgeprägtes lyrisches Verständnis, abgesehen vom letzten Gedicht, ist nicht festzustellen, Strophen bzw. Verse finden sich nur bei dem letzten der fünf Beispiele. Dennoch ist jeder Text eine in sich abgeschlossene Sinneinheit, bei der versucht wurde, sprachliche und ästhetische Präzision zu erlangen.

Name	Zukisa	Sibusisu	Sthenjwa	Sifiso	Michael
Alter	15	15	18	17	18
Geschlecht	M	m	m	M	M
Sprache	1. Ndebele 2. Englisch 3. Zulu	1. Sotho 2. Zulu 3. Englisch	1. Zulu 2. Englisch	Unbekannt	1. Afrikaans 2. Englisch 3. Zulu
Gedichtetitel	My life	On Friday night	My poem	Sifiso	This is street, homeboy!
Gedichteform	8 Verse	8 Verse	12 Verse	5 Verse	17 Verse
Sinn	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Inhalt	Bitte um Hilfe und Beschreibung des Straßenlebens	Das Erlebnis, betrunken zu sein	Der Wunsch, ein anständiges, selbstständiges Leben zu führen	Kurzbiographie	Illusionslose Darstellung des Straßenlebens für einen ‘normalen’ Jungen
Reim	Kein	Kein	Kein	Kein	Kein
Einfüsse				Das eigene Leben	Kimberley Slang
Zeilensprung	u. a. Zeile 5/6	Vers 7/8	Nein	Vers 3/4	
Stilmittel		Metapher der Taverne			Wiederholung von Homeboy
Straßenleben	Immer	Seit einiger Zeit	Immer	Neu auf der Straße	Lange auf Straße, dann verschiedene Shelter
Kontakt zur Familie	Waise	Mutter Prostituierte, Kontakt zur Großmutter	Selten	Nicht bekannt	Ja

Der Zusammenhang von Gedichteinhalt und Straßenleben kommt in diesem Kapitel noch deutlicher zum Ausdruck. Hilferuf, Ängste und der Wunsch nach einem normalen Leben können in diesem Kontext unmittelbar an der Straße als Schreibraum festgemacht werden. Formen, Sprache und Inhalte des Straßengenres werden direkt in den Gedichten umgesetzt.

6.5.3. Formgedichte

Zu Beginn der Stunde zu den ‚Shapepoems' diskutierte ich mit den Jugendlichen, was ein Formgedicht sei und zeigte ihnen anschließend einige Beispiele aus dem Schulbuch.[184] Inhaltlich gab ich keinerlei Vorgaben und war über die thematische Vielfalt der Formgedichte überrascht. Neben den hier vorgestellten Gedichten gab es auch Texte zum Thema: Der Fernseher, Wasser, Schmetterling, Meine Tasse, Die Blume, Der Kürbis und Das Kreuz. Auffällig ist, dass diese Themen mit der Straße und ihrem Kulturraum erst einmal nichts zu tun haben.

Wo sonst immer die Schwierigkeit bestand, ein Thema und damit einen Einstieg zu finden, schien der Begriff Formgedicht die Kreativität der Themenfindung regelrecht zu fördern. Dadurch, dass sich jeder, bevor er mit dem Schreiben begonnen hat, das Thema bildlich vorstellen musste und es auch in Form und Farbe auf dem Blatt Papier realisierte, kamen die Ideen wie von alleine. Hier stellte die lyrische Form ‚Shapepoem' die Anreizformel dar.[185]

6.5.3.1. Xolani 'An apple'

Thematisch hat sich Xolani Thema und Form aus dem Schulbuch abgeschaut, jedoch das Apfelgedicht um den unbestimmten Artikel und das Attribut süß erweitert. Dreimal wiederholt er in gleicher Reihenfolge die eineinhalb Verse (Vers eins bis fünf) und endet das Formgedicht mit drei Mal *an Apple* (Vers sechs bis acht). Damit verleiht er seinem Gedicht eine formale Symmetrie. Der Text wurde in einen wunderschön ausgemalten Apfel geschrieben. In den anderen Stunden hatte sich Xolani weniger intensiv und kreativ beteiligt, was teilweise daran gelegen haben mag, dass er schriftlich im Englischen sehr unsicher ist und er aus diesem Grund generell ungern schrieb. Hier geht er den einfachen Weg, indem er schon Bekanntes übernimmt, einfach verändert, sich aber im Künstlerischen sehr kreativ zeigt. Dass Schreiben in anderem Kontext zu anderen Ergebissen kommen kann, wäre ein weiteres Mal am Text belegt.

6.5.3.2. Chantelle 'Love'

Chantelle ist die einzige, bei der Englisch die Muttersprache ist, weshalb ihre Gedichte sprachlich immer sehr differenziert und ausgeformt sind. In ihrem Gedicht Love, dass sie in einen roten Herzrahmen schrieb, schreibt sie der Liebe die unterschiedlichsten Eigenschaften

[184] Vgl. methodische Vorgehensweise mit Spinner (1984), S. 41.

zu. So bringt sie die Liebe mit Partnerschaft (Vers vier), Vertrauen (Vers fünf), Ruhe (Vers sechs), Frieden (Vers sieben), Hoffung (Vers acht) usw. in Zusammenhang. Gleichzeitig gleicht die Liebe all diese Eigenschaften aus, d. h. in der Liebe oder mit ihr verschwinden Unterschiede. Liebe wird damit zum Symbol der Gleichheit. Die der Liebe zugeschriebenen Substantive scheinen willkürlich zusammengeworfen und erinnern doch an den in den Korintherbriefen von Paulus entwickelten Liebesbegriff, der ihr aus dem Bibelunterricht bekannt sein dürfte. Dennoch, vom Vergleich mit andern Gedichten, scheint für Chantelle das Problem der Achtung der Gleichheit der Menschen im Sinne der gerechten Behandlung ein wichtiges Thema zu sein. Ästhetische Funktion erhält *love* in Vers zwei bis fünf noch als Achrostichon.

6.5.3.3. Khyniswe 'The sun'

Das Gedicht von der Sonne beginnt mit der Wiederholung des Titels. Khyniswe scheint dann erst einmal nicht mehr weiter zu wissen, umgeht dies aber geschickt, in dem sie die Sonne dafür verantwortlich macht und damit wieder ins Schreiben und den Inhalt zurückfindet. Ist es heiß, kalt oder hat man Schmerzen, wird im Zulu die Interjektion ‚Aish' verwendet, was soviel heißt wie ‚Oje' oder ‚Ah'. Es ist Sommer, das lässt sich aus der Hitze und dem grünen Gras aus Vers vier schließen. Selbst die Tiere schwitzen so sehr und schützen sich vor der Hitze der Sonne, in dem sie ‚Regenschirme halten'. Scheint die Sonne in Afrika, brennt sie viel stärker als z. B. in Europa. Viele schützen sich vor ihr, indem sie, egal ob sie zur Arbeit gehen, in der Sonne ein Buch lesen oder einen Spaziergang machen, einen aufgespannten Regenschirm, in der Hand halten. Als besonderen Reiz lässt Khyniswe dies nun die Tiere tun. Damit betont sie die Sonnenhitze, denn Tiere scheinen sie besser und länger als Menschen zu ertragen, doch nicht an diesem Tag, auch sie müssen sich schützen, *because of this hot sun* (Vers sechs und sieben). Auch wenn es ihr schwerfällt zu denken, scheint die Sonne für das lyrische Ich (Vers neun), lässt die Vögel singen (Vers sieben) und spendet den Blumen Licht (Vers acht). Die Sonne ist also beides, lebens- bzw. energiespendend, aber durch ihre Hitze auch lähmend, denn man schwitzt ‚Mineralwasser', was hier als Metapher für aus allen Poren schwitzen gesehen werden kann. Das Sommeridyll in seiner Beschreibung erinnert an den *locus amoenus*, den Topos des lieblichen Ortes aus der Literaturwissenschaft. In gelungener Weise werden hier Gefühl und Wirkung, beide hervorgerufen durch die Sonne, miteinander verknüpft und auch äußerlich durch die gemalte Sonne, in die das Gedicht geschrieben wurde,

[185] Vgl. Gatti (19979), der mit einer sog. Anreizformel die Schüler zum Schreiben motiviert, aber nach dieser Motivation als Lehrperson in den Hintergrund tritt. Die kreative Leistung wird so allein vom Schüler erbracht, S. 32 und vgl. auch Aczel (2002), 106-107.

inhaltlich verbunden. Auf formaler wie ästhetischer Ebene wird Lyrik hier durchdrungen und sprachlich weist das Gedicht keine groben Mängel auf.

6.5.3.4. Bafana 'The heart'

In seinem Formgedicht ‚Das Herz' wird das Organ in seinen zwei wesentlichen Merkmalen beschrieben. Zum einen ist es fester Bestandteil des menschlichen Körpers. Fehlt es, sind wir Menschen nicht überlebensfähig. Dies kommt in Vers zwei/drei und neun/zehn zum Ausdruck. Zum anderen besitzt das Herz neben dem Organischen auch die Fähigkeit, emotional zu reagieren und dies zu zeigen. So fühlt das Herz in Vers fünf und sechs und zwar fühlt es Ärger, Wut (Vers sieben). Die Folge dieser Emotion ist der einsetzende, der stärker werdende Herzschlag (Vers acht).

Das Adjektiv *powerful* aus Vers eins drückt eine gewisse Bewunderung dem Herzen gegenüber aus. Je nachdem, ob man zwischen Vers eins und zwei einen Zeilensprung sieht, bezieht sich das *powerful* auf das Herz an sich oder die Wirkung im Körper. Die gehäuften Zeilensprünge der restlichen Verse können damit erklärt werden, dass das Gedicht ja in die zuvor auf das Papier gemalte Herzform hineingeschrieben wurde. Ein paar kleine grammatische Fehler sind vorhanden. So müsste Vers vier *alive or be healthy* heißen und der Vers sieben *you are angry*.

Zu stellen wäre die Frage nach der ausgewählten Emotion des Herzens. Gefühle gibt es viele unterschiedliche: schöne, traurige, gute, böse. Warum aber nennt Bafana ausgerechnet die Wut? Warum ist er gerade verärgert, weswegen sein Herz stärker schlägt? Eine Antwort auf diese Frage könnte seine Verfassung zum Zeitpunkt dieser Schreibeinheit sein. Er selbst sagte, er sei nicht ‚richtig im Kopf' gewesen in den letzten Tagen, unzufrieden und ruhelos. Kurz danach lief er auf die Straße, kam aber für einige Tage ins Heim zurück. Er sagte, der Kleber würde ihn wütend machen. Für die Zeit, in der Bafana stabil war, besuchte er regelmäßig meine Literacystunden und war einer meiner kreativsten und besten Schüler, auch wenn diese wütende und zum Teil auch traurige Stimmung in allen von ihm verfassten Texten zum Ausdruck kam, eine teilweise durch Drogen bedingte Depression.

6.5.3.5. Tshepo 'This is my kite'

Tshepo beschreibt, liest man den Text oberflächlich, ein Idyll vom fliegenden Drachen und den sich daran erfreuenden Menschen. Das lyrische Ich besitzt diesen Drachen, der erst in seinem Fliegen beschrieben, in Vers zehn aber intensiv aufgefordert wird, bis in die Sonne zu fliegen, genau so wie es das Kind liebt, gen Himmel zu fliegen, zumindest sagen das die Leute (Vers 11-14). Dieser Bruch vom Drachen zum Kind scheint in Vers eins wiederum

seinen Ursprung zu haben. Wenn das Kind und der Besitzer des Drachens eine Person sind, dann wird der Drachen zum gelebten Freiheitstraum des Kindes. Der Drachen fliegt hoch (Vers drei) er ist schön und wird wegen seines hohen Fluges sogar von den anderen geliebt, bewundert (Vers vier und fünf). Die Höhe wird in Vers sechs genau definiert, so fliegt der Drachen über das große Haus, denn er ist stark und groß. Diese Höhe wird in Vers zehn nochmals gesteigert, denn der Drachen soll bis zur Sonne fliegen.

Die Adjektive *beautiful, strong* und *big* sind Beschreibungen von Eigenschaften, die man ohne weiteres auf den Menschen übertragen kann, ja die sogar zum menschlichen Idealbild gehören. Wie der Drachen von den Menschen, über die er durch sein Fliegen jedoch erhaben zu sein scheint, bewundert wird, wünscht sich das Kind anerkannt zu sein. Der Traum fliegen zu können, bleibt nicht verborgen, denn die Leute wissen um diese Vorliebe des Kindes.

Hier wird die Sehnsucht nach der Unbeschwertheit und Freiheit zum Ausdruck gebracht, deren Symbol der Drachen ist. Durch die enge Beziehung zum lyrischen Ich, das mit dem Kind personifiziert werden kann, lässt sich ein direkter Bezug zum Drachen herstellen. Das Kind steht also nicht auf der Seite der Leute, die eindeutig am Boden bleiben, also nicht fliegen und auch den Wunsch danach nicht äußern, sondern wünscht sich in den Drachen hinein. Tshepo ist es, abgesehen von einigen sprachlichen grammatikalischen Mängeln, gelungen, ein Gedicht zu verfassen, dessen ästhetischer Reiz mit dem sehnsüchtigen Wünschen, bis zum Himmel zu fliegen, übereinstimmt. Tiefe erhält das Gedicht durch den Symbolcharakter, der dem Drachen verliehen wird. Er kann für dieses Gedicht als Metapher für Freiheit gelten.

Dieses Motiv der Freiheit findet sich auf unterschiedliche Weise immer wieder in den Texten der Straßenkinder. Die Freiheit der Straße, ohne feste Bindung und Regel zu leben, stellt sich schnell als Illusion dar und der Wunsch nach innerer Freiheit wächst. Frei sein von dem Makel des Straßenkindes, den Vorurteilen der andern Menschen und der Last eines solchen Lebens.[186]

6.5.3.6. Zusammenfassung

Festhalten lässt sich zu diesem Kapitel, dass bei allen fünf Beispielen zu Formgedichten Titel, Inhalt und Form übereinstimmten. Den Jugendlichen machte diese kreativen Stunde besonders Spaß, denn neben dem Schreiben betätigten sie sich auch künstlerisch und malten ihre Gedichte mit Formen in bunten Farben aus. Ihre Kreativität schien sich auf Grund der

[186] Die gewagte Interpretation des Gedichtes My kite begründet sich aus Gesprächen mit Tshepo, in denen, wie auch in anderen von ihm verfassten Gedichten, der Wunsch nach persönlicher und sozialer Freiheit stärker als bei anderen Jugendlichen artikuliert wurde.

festgelegten äußeren Form mehr zu entfalten als beschnitten zu sein. Bei den Formgedichten lassen sich im Zusammenhang der Mehrsprachigkeit Bezüge zu den Biographien zeigen. Die durch vielfältige abstrakte Begriffe umschriebene Liebe im Gedicht von Chantelle verweist auf das Englisch als Muttersprache. *Gentleness* oder *tranquillity* würde man als Vokabular bei Jugendlichen mit Englisch als Zweit- und Drittsprache weniger suchen.

Name	Xolani	Chantelle	Khyniswe	Bafana	Tshepo
Alter	15	13	12	15	17
Geschlecht	m	w	w	M	m
Sprache	1. Xhosa 2. Zulu 3. Englisch	1. Englisch	1. Tswana 2. Englisch	1. Xhosa 2. Zulu 3. Englisch	1. Zulu 2. Englisch
Gedichtetitel	An apple	Love	The sun	The heart	This is my kite
Gedichtform	7 Verse in Apfelform	14 Verse in Herzform	11 Verse in einer gemalten Sonne	11 Verse in ein Herz geschrieben	14 Verse in einen Drachen geschrieben
Sinn	Da es auf die Form ankam, ist der Sinn in diesem Fall hinfällig	Ja, das Thema Liebe und ihre im Formgedicht angesprochenen Qualitäten stimmen überein.	Das Empfinden des lyrischen Ichs, seine Verfassung und der Ort, an dem es sich aufhält sind in sich kohärent.	Wesen, Beschaffenheit und Gefühle stimmen mit dem Thema Herz überein	Form und Inhalt stimmen überein, hermeneutische Bedeutung geht über den Inhalt des Titels hinaus
Inhalt	Es geht allein um den Apfel, der süß ist.	Die Liebe wird als Gleichheits-Glücks-, Friedens-, Hoffungs-, Verständnis' usw. spendend beschrieben	Das lyrische Ich erlebt einen Sommertag voller Hitze. Der Regenschirm wird hier zum Sonnenschirm und der Schweiß dringt aus allen Poren.	Ohne Herz können wir nicht leben, aber auch nicht fühlen. Das in diesem Zusammenhang angesprochene Gefühl ist Wut.	Der Drachen wird zum Symbol für Freiheit, Schönheit und Stärke.
Reim	Ohne	Ohne	Ohne	Ohne	Ohne
Einfüsse	Schulbuch, denn eines der zu Beginn der Stunde eingeführten Formgedichte hieß *Apple*.	Liebesbegriff in den Paulusbriefen an die Korinther aus Bibelunterricht	Zulu/Tswana Interjektion 'Aish', auf Deutsch Oje!	Keine	Rise up von Yves Larock
Zeilensprung	ja	nein	Ja	Ja	Ja
Stilmittel	Wortwieder-holung	Regelmäßige Doppelung der Versteile	Metaphern wie der *umbrella*, oder *mineralwater* tragen den Inhalt des Gedichtes in die Bildebene.	Keine	dreimalige Wiederholung von *kite* zur Verstärkung des Imperativs
Straßenleben	Zwischen Township, Straße und Shelter	Für einige Zeit	Teilweise Shelter	Rein und raus, von der Straße ins Shelter	Oft auf der Straße, sonst im Shelter
Kontakt zur Familie	Oft	Regelmäßig unter Aufsicht	Waise	Nie	Kontakt zur Großmutter

6.5.4. Reimgedichte

Reimgedichte zu verfassen war die schwerste Aufgabe im Prozess des kreativen Schreibens und gelang so gut wie nicht. Ich stellte den Reim als lyrisches Merkmal ans Ende des Dichtens und führte ihn erstmals Ende Januar 2008 ein. Mit Zuhilfenahme von Reimgedichten aus den weiter oben vorgestellten Schulbüchern, stimmte ich die Jugendlichen auf ihren Klang und ihre Wirkung ein.[187] Dennoch fiel es schwer einen reinen Reim der letzten Wortsilbe zu bilden, wie die beiden folgenden Gedichte zeigen. Durch das Konzentrieren auf den Reim fiel der Sinn des Gedichtes oft ganz weg, die einzelnen Verse stehen ohne Verbindung zu einander.

6.5.4.1. Sthenjwa 'Hippo hip hop'

Beim Lesen wird sofort klar, das Gedicht hat zu Gunsten des Reims seinen inhaltlichen Sinn verloren. Zudem ist der Reim nicht überall konsequent durchgeführt. Bei den ersten beiden Versen verleiteten die Buchstaben in *hip hop* Sthenjwa dazu, sie als Reim auf *hipo* zu sehen. Das Gleiche gilt für die Buchstaben *oi* in *noise* und *join* Vers drei und vier, die aber nicht in der letzten Silbe des Reimes stehen und damit nur Assonanz nicht aber Endreim sind. Hip Hop singen zu wollen, Krach zu machen, sind inhaltlich miteinander vereinbar, Vers zwei und drei beziehen sich also aufeinander. Doch Vers eins und vier stehen ohne Bezug in der ersten Strophe.

In der zweiten Strophe gelingt der Endreim auf [□̃]. Er lief davon, weil er nicht spielen wollte. Auch inhaltlich besteht eine Beziehung zwischen Vers fünf und sechs. Der inhaltliche Bezug bleibt auch in Vers sieben und acht bestehen, dafür aber geht der Reim wieder verloren. Jemand redet mit ihm, vielleicht weil er wegläuft, aber er möchte nicht zuhören. Die zweite Strophe ist in sich kohärent hat aber mit der ersten nichts zu tun. Inhaltlich gesehen ist die dritte Strophe weder auf die anderen beiden bezogen, noch hat sie einen innerstrophlichen Sinn. Vers neun und zehn reimen sich, während Vers 11 zu 12 keinen Reim aufweist, in Vers elf ist jedoch eine Alliteration von a in **a**t l**a**st I p**a**ss zu finden.

Zwar fiel es Sthenjwa sehr schwer, Endreime zu bilden, doch besteht ein gewisses Reimverständnis, das sich in den Assonanzen und der Alliteration widerspiegelt. Dieses Phänomen fand sich auch bei anderen Versuchen, die im Besonderen, wenn Reim als Aufgabe gestellt war, Alliterationen enthielten.

---

[187] Vgl. Spinner (1984), S. 36.

6.5.4.2. Banele ‘My name is Mhpo

Das Alliterationsphänomen wird auch bei diesem Gedicht sehr deutlich. Reine Endreime sind gar nicht vorhanden. Vers eins und zwei würden sich reimen, wenn das *I* in den zweiten Vers gestellt wird. Die Häufung von o in t**o**, p**o**p**o**, fr**o**m und Mp**o**malanga (wobei die Provinz, die hier gemeint ist, Mpumalanga geschrieben wird), zeugen von dem Versuch, gleiche Laute zu häufen. Inhaltlich beziehen sich die ersten drei Verse nicht aufeinander. In der zweiten Strophe sieht es ähnlich aus. Hier ist die Alliteration des Lautes /i/ dominant. Doch werden der Laut und der Buchstabe ‚I’ systematisch verwechselt, weshalb kein Reim entsteht. Die Alliterationen **i**s, T**ea**, sl**ee**p, Hat-**e**-**ni**, dr**i**nk**i**ng und spr**i**t**i** wurden alle als Reim verstanden.
Die Zulustrophe ist ähnlich verwirrend und lässt sich nicht vollständig entschlüsseln. Noch mehr als im Englischen finden sich Rechtschreibfehler, ein Beleg dafür, dass in den Schulen grundsätzlich Englisch geschriebene Sprache ist, die Muttersprachen also meist nur mündlich beherrscht werden. *Lomtwana umyengi* könnte man mit ‚Die Versuchung dieses Kindes’ übersetzen, *Shova jou(?) lichle sho* ‚gezwungen werden, Schönes zu sagen’, Ngololo iphi iYoyo, ‚der Tausendfüßler ist beim Küken’. Sehen wir vom Inhalt einmal ab, legt sich der ‚Reim’ dieser Strophe in der Häufung von o und i nieder. Vers acht und neun werden als Endreim verstanden.
Den letzten Vers kann man, denke ich, ohne weiteres als Ausdruck seines Zustandes beim Schreiben des Gedichtes verstehen, denn Banele hatte zuvor Kleber geschnüffelt und die Wirkung war zum Zeitpunkt des Schreibens auf ihrem Höhepunkt. Das heißt, keine Konzentration und viel Gekichere. Die Menschen sind zwar gestört (im Sinne von loosing mind), aber fähig, richtig zu denken. Inhaltlich bezieht sich Vers zehn aber auch auf die Zusammenhanglosigkeit des gesamten Gedichtes und gibt dem Ganzen einen gewissen Rahmen.

6.5.4.3. Zusammenfassung

Bei beiden Beispielen ist deutlich geworden, dass der Endreim eine große Schwierigkeit darstellt. Da ich zuvor mit den Straßenkindern Alliterationen als Stilmittel nie angesprochen, geschweige denn durchgenommen hatte, kann man hier davon ausgehen, dass sie als natürliche, einfache Reimform empfunden werden.[188] Ohne es direkt vergleichen zu wollen, könnte man sich an den Stabreim, z. B. aus dem Hildebrandslied, erinnert fühlen. In der europäischen Literaturkultur zählt der Endreim zum wichtigsten Klang gleicher Laute. Dieser

[188] Im Literaturunterricht an deutschen Schulen wird Alliteration als Stilmittel direkt angesprochen und den lyrischen Klangformen zugeordnet, vgl. Waldmann (2001), S. 79.

Klangsinn ist, wie die Gedichtebeispiele zeigen, bei den afrikanischen Straßenkindern anders ausgeprägt.[189]

Name	Sthenjwa	Banele
Alter	18	17
Geschlecht	m	M
Sprache	1. Zulu 2. Englisch	1. Zwasi 2. Afrikaans 3. Englisch
Gedichtetitel	My life	Ohne
Gedichtform	3 Strophen, 12 Verse	3 Strophen, 9 Verse plus ein Vers
Sinn	Wenig	Keinen
Inhalt	Ein lyrisches Ich, dass verschiedenen Tätigkeiten ausübt, z. B. singen, Krach machen, weglaufen, spielen, zuhören etc.	Der Hauptsinn des Gedichtes liegt bei dem Versuch, Endreime zu bilden, die sich in Alliterationen der Vokal o und i niederschlagen. Inhaltlich besteht kein Sinnzusammenhang.
Reim	Teilweise Endreim, eher Alliteration und Assonanz	Alliteration, Assonanz
Einfüsse	-	3. Strophe in Zulu (schwer verständlich)
Enjambements	-	Ja, Vers 1 zu 2
Stilmittel		Alliteration von o
Straßenleben	Immer	Straße, Township, jetzt im Gefängnis
Kontakt zur Familie	Selten	Oft

Schreibkompetenz und literarische Produktion waren für beide Autoren eine vor langer Zeit gemachte schulische Erfahrung, die jedoch nicht zu ihrem aktuellen Lebensumstand zählte. Besonders Sthenjwa musste ich das Reimen zu Beginn immer und immer wieder erklären und er traute sich nicht zu, ein Reimgedicht zu verfassen. Bei jedem Vers hielt er inne und bat mich, ihn zu kontrollieren. Reimen fiel also schwer und auch wenn die Alliteration in traditioneller Zululyrik eine große Rolle spielt, entsteht sie hier auch aus dem Versuch zu Reimen. Dennoch, die rein klangliche Wirkung schien vor allem Banele große Freude zu bereiten und wurde konsequent auch in der Zulu-Xhosa Strophe weitergeführt.

[189] Vgl. Ders., S. 98.

7. Evaluation der ‚Autoren'

Im vorangegangenen Teil wurden Gedichte von der Straße vorgestellt und in einer Analyse versucht, Interpretation, Textverständnis und kulturelle Einflüsse aufzudecken. In diesem Kapitel soll das kreative Schreiben der Gedichte aus den Augen der Schüler betrachtet werden. Am Ende meiner Lehrzeit in der Bridginschool und auf der Straße bat ich die Jugendlichen, das Gedichteschreiben und ihre Erfahrungen dazu schriftlich zu beurteilen. Einige dieser Evaluationen möchte ich hier vorstellen und sie anschließend in ihren Aussagen thesenartig auf den Punkt bringen. Neben den Ergebnissen der letzten Kapitel sollen diese Betrachtungen in einer abschließenden Erörterung die Diskussion um Interkulturalität und Schreibkompetenz abrunden.

7.1. Kommentierte Texte

Im Folgenden sollen die vorgestellten Evaluationen mit Kommentaren in ihrer Bedeutung für die Schreibkompetenz und das Erleben von Lyrik erörtert werden.

7.1.1. Tshidiso (männlich, 15, Swasi und Englisch, auf der Straße)

I like to write poem because I am getting experience and learn more things about poems. If I have time to write poems I feel like exited. Yes sure, I like to write poems.

Auf direkte Weise wird der Aspekt Schreibkompetenz angesprochen. Tshidiso schreibt gerne Gedichte, weil er dabei dazulernt, er also sein Können vertiefen kann. Es macht ihm Spaß und er findet es sogar spannend. Der Aspekt des Schreibenlernens, der Umgang mit Schrift und Text, spielte bei den wenigsten Jugendlichen eine Rolle. Tshidiso war drei Monate in meiner Klasse, das heißt ich unterrichtete ihn nicht nur im Fach ‚Literacy' und so konnte ich seine Lernprozesse täglich beobachten. Sein Englisch war zu Beginn sehr schwach und so auch seine Schreibkompetenz. Oft kam er dadurch an seine Grenzen, wenn er inhaltlich zwar genau wusste, was er schreiben wollte, ihm aber die Worte bzw. die Rechtschreibung dazu fehlten. Dies wirkte hemmend, bis er seine korrigierte Endform des ersten Gedichtes in Händen hielt und erkannte, dass Schreibkompetenz nur einen Teil des Gedichteschreibens ausmacht, ja, dieser sogar förderlich ist. Im Folgenden strengte er sich sprachlich ungemein an und machte damit unwahrscheinliche Fortschritte, neben vielen poetischen, lyrischen Entwürfen. Sein Kommentar deckt sich mit meiner eigenen Beobachtung.

Wie Tshidiso trauten sich viele der Jugendlichen zu Beginn des Schreibens nicht, etwas aufs Papier zu bringen, mit der Begründung, ihr Englisch oder ihre Rechtschreibung sei zu schlecht, waren aber beruhigt, wenn ich ihnen sagte, sie könnten nach jeder Vokabel und Schreibweise fragen und wir könnten gemeinsam den Text korrigieren. D. h. in dem Moment, indem sprachliche bzw. schriftliche Barrieren beseitigt werden, steht dem Dichten nichts mehr im Wege.

7.1.2. Molive (männlich, 13, Zulu und Englisch, Straße und Shelter)

I like to write poem because when I sit in the class I don´t want to think much.
I am glad of writing poem because I like to do with all my heart.
I don't like to write poem because I think of my family.
I got many things I like to do that is why I don't like to write the poem.

Molive verbindet das Schreiben von Gedichten mit Gedanken über seine Familie, die schmerzhaft sind. Auf der einen Seite lenkt ihn das Schreiben vom Nachdenken ab, auf der anderen scheinen gerade Gedichte die Plattform dieser Gedanken zu sein, weshalb er lieber keine schreibt. Außerdem hat er so viel anderes zu tun, weshalb er keine Zeit zum Schreiben hat. Hier wird das kreative Schreiben als etwas gesehen, das nicht in den alltäglichen Ablauf zu passen scheint, denn für etwas, was anderen Dingen die Zeit nimmt, kann man keine opfern.

7.1.3. Achmed (männlich, 16, Kongo-Brazzaville: Lingala, Französisch, Englisch, Zulu, Straße)

I like to write poems because they give me experience to know my self and also like to write poem.

Achmed lernt sich beim Schreiben von Gedichten besser kennen. Er kommt aus dem Kongo-Brazaville und sprach die ersten Wochen sehr gebrochen Englisch. Auch er war eine Zeit lang in meiner Klasse, bis er wieder auf die Straße lief. Seine Muttersprachen sind Lingala und Französisch, die aber niemand sprach. Er schrieb deshalb nur sehr ungern, aber wenn, dann über sich und sein Leben zu Hause im Kongo.

7.1.4. Sipho (männlich, 16, Sotho, Zulu, Englisch, Waise, teilweise Straße)

It was hard for me to think but I menaged to do so. But still it was difficult for me to think but I was so lazy and I was generous to write these poems. The thing I like about the poems they are talking about your life style and who you are, where do you come from where do you want to see your self in ten years time, how are you going to menage to reach there and it's telling you how difficult it is to write poems. The thing I hate about the poems is that to experience my feelings and standing in the stage people watching me.

Gedichte sprechen für Sipho von seinem Leben. Dass er selbst die Gedichte schreibt, von seinem Leben in ihnen berichtet, lässt er in seiner Betrachtung außen vor. Es gelingt ihm, von seinen innersten Wünschen und Gefühlen zu sprechen und es gefällt ihm, dass diese in den Gedichten zum Ausdruck kommen. Doch sich dann mit ihnen auseinander zusetzen, fällt ihm schwer, er hasst es sogar. Dass die Leute ihn auf der Bühne ‚anstarren', war seine Erfahrung bei der Gedichtelesung, die im März im Heim stattfand und bei der er einige Gedichte laut vorlas. Durch die Verwendung des Personalpronomen *you* das im deutschen mit dem verallgemeinernden *man* übersetzt werden kann, distanziert er sich von dem Geschriebenen.

7.1.5. Siphiwe (männlich, 16, Sotho, Zulu, Englisch, Waise, oft auf Straße)

I didn't enjoy nothing because I dint go and attend the poem class because I went to the drawing class. But what I would have enjoyed the beat work and painting the T-shirt and making paper animals. But the most I would have liked to enjoy was all of them.

Siphiwe hat zwar auch an den Schreibstunden teilgenommen, aber nie etwas zu Papier gebracht. Er wehrte sich jedes Mal mitzumachen. Als ich ihn fragte, warum, meinte er nur, es gäbe nichts zu schreiben. Hier sagt er aber, er hätte alles zusammen gerne gemacht. Die Option zum kreativen Schreiben wird nicht immer als Möglichkeit zur Artikulation eigener Gefühle und Gedanken erkannt und genutzt. Dies wird durch Siphiwe deutlich. Damit soll man sich vom Gedanken lösen können, kreatives Schreiben und Dichten verhelfe jedem Straßenkind zur Identifikationsfindung durch Selbstartikulation.[190]

7.1.6. Jabulene (weiblich, 18, Sotho, Zulu, Englisch, Shelter)

I enjoy writing poems. If I write a poem I feel good. Some poems if I write them I just think about my life. Some poems make me feel bad because I don't write some things, I change them. I enjoy reading

[190] Vgl. Werder (1993), S. 33.

poems very much. When I grow up my first wish is to become a poemwriter. I just can't live without writing poems. Poems are part of my life. Poems use to guide me.

Bei Jabu wirkt das Gedichteschreiben existentiell. Ihr hilft es, sich im Leben zu Recht zu finden. Sie denkt dabei über sich und ihr Leben nach, setzt sich mit ihm auseinander. Das Schöne ist, dass sie alles aufschreiben kann, was sie fühlt, auch wenn es sie traurig macht. Auf der anderen Seite fühlt sie sich schlecht, gerade weil ihr das Schlechte passiert ist. Wird es zu schlimm, ändert sie das Geschriebene einfach. Im wahren Leben scheint das nicht zu gehen. Gedichteschreiben wird hier also zum Zufluchtsort.

7.1.7. Hlotse (männlich, 15, Sotho, Zulu, Englisch, zwischen Straße und Shelter)

It was nice writing poems because I like reading poems and writing them but it is very, very hard to write poems due to some thing that you don't know. I like poems because some of them can touch my heart and soul. A poem is a nice thing to write to someone special because maybe he/she will be touched. Thanks for teaching us to write poems.
I would like a book of poems.
Love: „Bat.mannkiss".

Hlotse schreibt gerne, auch wenn es oft schwer ist zu wissen, worüber man schreiben könnte. Er liest gerne Gedichte, weil sie ihn berühren. So zieht er die Schlussfolgerung, dass sie das auch bei anderen tun und sie damit die eigenen Gefühle zu anderen ausdrücken können, z. B. in einem Gedicht an eine geliebte Person. Gedichte können also Vermittler und Übermittler von Informationen, in diesem Fall Affektivität, sein. Dass er sich ein Buch wünscht, in dem Gedichte zu lesen sind, zeigt sein erwachtes Interesse, auch andere Autoren und ihre ‚Mitteilungen' kennen zu lernen.

7.1.8. John (männlich, 17, Malawi: Chichewa, Englisch, Straße und Shelter)

When I was writing my poem I was happy because I have love in my heart. Always I feel very fine and I enjoy it. But most of the time I think about that this way feel happy, to me it is great. Things to talk about love I learn many things. Things I have known is your heart got love means you have peace without those things I believe you can't be the better person even I learnt to concentrate to other people and I enjoy my self and I feel very happy.

John machte die Erfahrung mit Herz und Seele konzentriert zu arbeiten und es machte ihn glücklich. Konzentration ist bei den meisten Jugendlichen, die auf der Straße lebten, wie in Kapitel 3.4. erklärt, ein Problem und so schon ein Erfolgserlebnis. Gleichzeitig erfuhr er für sich, was Liebe und Lieben bedeutet und er erkennt den Wert der Liebe für den Charakter des Menschen. Dichten provoziert in diesem Fall Vertiefung in eine Sache und deren Erkenntnis daraus.

7.1.9. Michael (männlich, 18, Afrikaans, Englisch, Zulu, Straße)

When I write the poem I learnt something about myself. It showed me my writing skills I express my feelings when I write poems. I write them when I feel lonely, when I think too much.
The girls are inspiring me to write poems. Because they are the people who I think about them when I am writing. They make me feel good about myself. Because they sometimes understand how I feel about them.
Poetry for me is the thing that I express my feelings with, because it helps me to keep my stress out.

Eindeutig ist Gedichteschreiben für Michael Beschäftigung, Erholung und Therapie zugleich, bei dem er Schreibkompetenzen vertieft und sich selbst näher kommt. Inspiriert wird er dabei von den Mädchen, die in seinen Gedanken sind, die sein Selbstwertgefühl stärken. Mit Hilfe der Gedichte kann sich Michael ausdrücken.

7.1.10. Norma (weiblich, 16, Simbabwe, Vergewaltigung und Prostituierte: Shona, Englisch, Straße)

It was on a Friday when we were writing poems in the class. Before we started writing I was very happy because every thing was good and we were doing maths. Maths is my best subject I like. When the teacher said its time to write poem I became very very angry coz I don't like writing poems and even to read it. It was my first time to hear that word and to write about poem. And I know it was my first and last time to hear about a poem.

Norma hält nichts vom Schreiben. Sie gibt hier keine Gründe an, sagt nur, dass ihr Mathematik lieber ist. Das Gedicht, das sie schrieb, handelte aber von ihrer Vergewaltigung und der Flucht aus Simbabwe nach Südafrika. So könnte man davon ausgehen, dass Gedichteschreiben für sie die unmittelbare Auseinandersetzung mit ihrem Trauma bedeutet und damit etwas ist, das sie hasst und vermeiden möchte.

7.1.11. Gugu (weiblich, 15, Simbabwe: Prostituierte, Shona, Zulu, Englisch Straße und Shelter)

If I write poems I feel relaxed and I really enjoy writing poems because in poem that's were I express my feelings when it come, when I am suppose to write a poem about my self I write clear, nice and very interesting. I enjoy writing poem that who ever reads it get exited and enjoy.

Gugu schreibt bewusst für andere. Dieser Aspekt wurde bis jetzt noch nicht erwähnt. Sie kann ihre Gedanken scheinbar jederzeit klar formulieren und in Gedichtform niederschreiben.

7.1.12. Lichle (weiblich, 14, Tsonga, Zulu, Englisch, Waise, Straße und Shelter)

When I was writing poems I was happy and sad at the same time. Keep asking my self what I am going to write about because I am not good but when I realised that writing poems is a part of expressing my self on a paper. Poems taught me a lot about writing and understanding who you are as a person. To write poems you'll enjoy yourself in future by writing poems and sharing what you have in your heart and soul.

Lichle beschreibt hier einen echten Entwicklungsprozess. Zu Beginn dachte sie, sie könne gar keine Gedichte schreiben, dass sie nicht gut genug sei. Das machte sie traurig. Doch dann wurde ihr klar, dass Gedichteschreiben nichts anderes ist, als die Gefühle auszudrücken, die man in sich trägt. Nur dass diese Gefühle nicht etwa ausgesprochen werden, sondern am Ende auf einem Stück Papier stehen. Das machte sie glücklich und sie konnte eine Menge über das Schreiben und sich selbst lernen. Diese Reflexion des eigenen Erkennens ist selten so deutlich ausgesprochen worden. Lichle hat in dieser Zeit viel geschrieben, vor allem in ihre Tagebücher. Für sie war und ist Schreiben Therapie. Sie wurde mehrere Male vergewaltigt, bis sie ihr Zuhause verließ und nun versucht, sich selbst wiederzufinden auf der Straße. Teilweise lässt sie andere in ihren Tagebüchern lesen, wenn sie das, was sie bewegt, nicht aussprechen kann.

7.2. Auswertung der Evaluation

1. Das Schreiben von Gedichten vertieft Schreibkompetenzen und macht den Text erfahrbar.[191]

2. Gedichteschreiben ist Auseinandersetzung mit sich selbst, d. h. seinen Gedanken, Gefühlen, seinen Sorgen und Ängsten, der eigenen Vergangenheit, der Familie und gesellschaftlicher Werteordnungen. Lyrik wird zur Plattform von Selbstfindung.[192]

3. Schreiben hat heilende Wirkung, aber auch Verdrängtes und Vergessenes wird wieder ins Bewusstsein zurückgeholt. Je nachdem wird Dichten zum angenehmen oder schmerzvollen Prozess.[193]

4. In den meisten Fällen ruft das kreative Schreiben bei den Dichtern ambivalente Gefühle hervor. Sie lieben und hassen es, fühlen sich glücklich und traurig zugleich, wollen schreiben, aber schweigen lieber.

5. Schreiben und Dichten sind Ausdrucksmittel des Herzens und der Seele.[194]

6. Gedichte werden geschrieben, um andere an den eigenen Gefühlen teilhaben zu lassen. Schreiben wird zum direkten Kommunikationsmedium zwischen Menschen oder dem Herzen und Kopf einer einzelnen Person.[195]

7. Gedichte können geschrieben werden, um andere glücklich zu machen.

8. Sie sind der Zufluchtsort, der Geborgenheit und Unterstützung bietet und übernehmen damit therapeutische Funktion.[196]

9. Gedichte können gelesen werden, zum Zeitvertreib, zum Lernen oder zur Kommunikation.

10. Gedichteschreiben kann gelernt werden, ist also eine Kompetenz.

---

[191] Vgl. Steffen (1995), die Sprachfähigkeit dem „Charakteristikum des Menschen“ zuordnet, und Sprache ja in der Schrift tradiert und weiterentwickelt wird, S. 20.
[192] Vgl. Spinner (1984), S. 1 und 19.
[193] Vgl. hierzu Gatti (1979), der genau diese Auseinandersetzung mit sich selbst bei deutschen Schülern über das kreative Schreiben fördern will, S. 17.
[194] Vgl. Werder (1993), S. 25.
[195] „Der lyrische Text kann somit ein Bindeglied zwischen der je individuellen Innenwelt und der Kommunikation mit andern werden“, Spinner (1984), S. 19.
[196] Vgl. Werder (1993), der kreatives Schreiben als therapeutische Methode der Sozialpädagogik beschreibt, S. 27.

7.3. Rückschlüsse auf den Untersuchungsgegenstand

Unabhängig von Schreibräumen, Kulturen, Sprachen und sozialem Hintergrund wird kreatives Schreiben, das Dichten, von den jungen Autoren als Kompetenz aufgefasst, die nicht einfach vorhanden ist, sondern durch Übung und Erfahrung gelernt, vertieft, verbessert und perfektioniert werden kann. Für Schreiben an sich scheint es also ein eindeutiges Begriffsverständnis zu geben. Ein weiteres interkulturell geltendes Phänomen ist die Kommunikativität von Gedichten, die in einigen Evaluationen erwähnt wurde. Sei es von Mensch zu Mensch z. B. ‚This is street, homeboy' gesprochen, aus dem Herzen z. B. ‚I never thought I will fall' gedichtet oder durch einen Menschen inspiriert z. B. ‚Every time we meet', Gedichte fördern die Kommunikation und thematisieren sie. Stark zeigte sich dies in einigen Gedichten auch im kommunikativen Wechsel von einem lyrischen Ich zum Du oder Wir innerhalb des Textes, z. B. ‚A bird', oder ‚Who told the birds to fly'.

Als kulturspezifisch, bzw. wegen des sozialen Hintergrundes könnte man den Aspekt des Verarbeitens der Vergangenheit durch das Dichten bezeichnen. Beschränkt man sich dabei auf den Inhalt, wie Vergewaltigung, Aids, Tod der Eltern, Straßenleben etc., finden sich diese Themen in Gedichten deutscher Schüler sicher weniger. Bezieht man jedoch den Zweck, der das Schreiben im Zusammenhang mit diesen Themen hat, in die Erörterung mit ein, können wieder kulturübergreifende Tendenzen festgestellt werden. Dichten als Flucht vor der Realität oder Verarbeitung derselben, als Lebendigwerden von Träumen, unaussprechbaren Gedanken und Unwirklichkeiten findet sich im Schulkontext, aber auch in der deutschen Literatur z. B. in der sog. Exilliteratur wieder.

Das angesprochene Gefühlsdurcheinander der Autoren scheint stärker ausgeprägt zu sein, als es von deutschen Schülern bekannt ist. Ein Grund dafür ist das schon erwähnte andere soziale Umfeld. Gewalt, Verluste, Ängste rufen, setzt man sich mit ihnen auseinander, generell ambivalente Gefühle hervor. Ein zweiter Grund ist sicher auch die Ambivalenz des Ortes, in der viele der Gedichte entstanden. Straße und Shelter sind für die Autoren, Feind und Freund, Angst und Geborgenheit, Fremde und Heim.

Aufgrund der hier gesammelten Belege und Erkenntnisse möchte ich abschließend die These aufstellen, dass Dichten im Kontext des Schreibens von und auf der Straße stärker ein Medium der Emotionen ist, sei es zu ihrem Ausdruck oder zur Flucht vor ihnen und weniger als sprachlicher Untersuchungsgegenstand des Sprachunterrichts, also im Gattungskontext zu sehen ist.

Damit wird Lyrik im behandelten südafrikanischen Zusammenhang zum Kommunikationsmedium[197], während es im Deutschen Text und damit Schrift bleibt. Hieraus ergibt sich eine zweite These, deren allgemeiner Gültigkeitsanspruch nicht einfach vorausgesetzt werden sollte. Aus dem Kontext der afrikanischen Kultur der Literatur und Kunst, in denen Geschichten, Lieder und Gedichte nach wie vor vor allem mündlich tradiert werden, werden diese in ihrem Verständnis auch mündlich bewertet.

Ein Beispiel für dieses Verständnis soll an dieser Stelle erwähnt werden. Teilweise habe ich Jugendlichen, die des Schreibens weniger mächtig waren, wenn sie dadurch im Dichten zu sehr gehemmt schienen, die Option gegeben, sich ihre Gedichte erst einmal als Geschichte, die sie als *Gogo* ihren Enkeln erzählen, vorzustellen und erst dann niederzuschreiben. Besonders Achmed, Tshidiso und Zukisa machten davon häufig Gebrauch. Im Deutschunterricht erwerben die Schüler in den ersten vier Jahren Wissen und Kompetenz zum Schreiben. Erst dann werden sie an die verschiedenen Gattungen herangeführt. Das heißt, im Vordergrund des kreativen Schreibens in den Sekundarstufen I und II stehen Inhalte und formales Können und nicht Schreibkompetenz. Dennoch bleibt Lyrik vor allem schriftlich. Bei den südafrikanischen Autoren fand beides zur selben Zeit statt. Lyrik wird als Kommunikation und damit mündlich empfunden.

[197] Vgl. Oswald (2005), S. 109.

8. Kritische Würdigung

Verschiedene Fragen wurden zu Beginn aufgeworfen, die sich im Laufe der Abhandlung beantworten ließen. Bei allen Thesen und Erkenntnissen ist es wichtig, den Kontext, in dem die Gedichte verfasst wurden, auch jetzt nicht aus den Augen zu lassen. Gleichzeitig aber soll betont werden, dass die Straßenkinder dennoch Kinder und Jugendliche sind, die sicher auch außerhalb des Raums Straße denken und fühlen. Dennoch, und das konnte deutlich gezeigt werden, beeinflusst die Straße als Schreibraum das Wahrnehmen, Denken und Schreiben der Straßenkinder. In Kapitel 6.3 konnte gezeigt werden, dass neben den fachlichen Kompetenzen des Schreibens und Texteproduzierens beim kreativen Schreiben als integrativem Prozess, vor allem soziale und affektive Ziele im Vordergrund standen und dies von den Jugendlichen auch so verstanden wurde. Die Gedichte von der Straße sind emotional und persönlich, beziehen sich unmittelbar auf das Leben und die Person des Autors. Das lyrische Subjekt deckt sich deshalb mit dem Autor des jeweiligen Textes. Biografische Inhalte waren den jeweiligen Zusammenfassungen der Abschnitte in Kapitel sechs zu entnehmen. Gerade durch das Parallele von Schreib- und Lebensraum, vollzog sich oft keine Trennung von innerer und äußerer Welt, lyrischem Subjekt und Autor. Die Gedichte sind Erfahrensberichte und direkte Aufforderung zur Kommunikation über das Erlebte.[198]

Eine kultur-, bzw. straßenspezifische Tendenz der lyrischen Produktion ist die Intention derselben. Die Straßenkinder sahen in ihr weniger die Ästhetik des Lyrischen, als die Möglichkeit, ihre Ängste, Wünsche, Träume und Hoffnungen, bezogen auf die eigene bedrohte Existenz durch das Dichten auszudrücken. Somit ist diese Gattung mehr als an deutschen Schulen identitätsstiftend.[199] Nicht selten sprachen die Straßenkinder auf der Straße von „in die Schule gehen“, wenn sie zum kreativen Schreiben kamen. Reflexion und Kommunikation fanden in den Gedichten sichtbar eine Plattform. Das Gedichteschreiben fand zu bestimmten Zeiten an einem bestimmten Ort, angeleitet durch eine unterweisende Person statt. In diesem Sinne wurde Lyrik in ihrer Produktion institutionalisiert und damit übernahm sie eine identitätsstiftende bzw. erhaltende Funktion. Schließlich ist Schreiben als Kompetenz

[198] Vgl. Bruner (1997), normaler Weise gibt es die Trennung von innerer und äußerer Welt bezogen auf menschliche Erfahrungen, S. 58.
[199] Kaspar Spinner sieht hierin eine allgemeine Tendenz der modernen Lyrik überhaupt, wie er in seinem Vorwort erläutert, Spinner (1984).

wichtige Voraussetzung der meisten Berufe und wird damit zum Qualifikationskriterium von Sozialisation.[200]

Das Vermischen von Fiktion und Realität in den Gedichten, steht mit dem eben genannten Punkt eng in Verbindung[201]. Gerade weil Lyrik das Beschäftigen mit der eigenen Persönlichkeit bedeutet, einer Persönlichkeit, die durch äußere Umstände instabil, unausgereift und gestört sein kann, ist die Trennwand zwischen Realität und Wunschwelt sehr porös. Die kindliche Sensibilität ist durch die rauen Bedingungen nicht gänzlich abgestumpft worden und drückt sich, da eben im jetzigen gegenwärtigen Leben nicht entfaltet und gelebt, in Bildern und Traumlandschaften der Fantasie aus. An dieser Stelle entsteht Straßengenre.

Straßenmetaphern konnten so an den Gedichten festgemacht werden. [202] Einige derselben wurden erst durch das kulturspezifische Verständnis zu solchen, wie z. B der Regenschirm in *A Bird*, d. h., dass menschliche Erfahrungen und damit verbundene Bilder von einer Kultur in die andere nicht ohne weiteres übertragbar sind.[203] Der Traum vom Fliegen als Symbol für die Freiheit, ein normales Leben fern der Straße führen zu können, tauchte oft in den Gedichten auf. Inhaltlich wird auch das Problem der doppelten Bedeutung von Straße und dem ambivalenten Erleben dieser erkannt und im Gedicht umgesetzt.

Die Themen Freiheit und Liebe sind die meistgenannten. Freiheit als lyrisches Thema im Deutschunterricht findet sich nur in anderem Zusammenhang, dem der politischen Lyrik, wieder. Freiheit bezogen auf das eigene Leben kann also in diesem Kontext als straßenspezifisch bezeichnet werden.[204]

Die Liebe ist in allen Epochen, Kontexten und auch bei deutschen Schülern das Thema der Lyrik. Es geht um Partnerschaften, unglückliche Liebe, Enttäuschungen, erste Erfahrungen etc. Doch selten stehen die Lieblosigkeit von Eltern und der Gesellschaft und damit ein gesteigertes Liebesbedürfnis im Vordergrund, wie bei den Gedichten von der Straße.[205] Selten wurde die Ambivalenz der Liebe in Freude und Schmerz so intensiv empfunden und dargestellt wie in den Gedichten von den Straßenkindern.

Ein weiteres auf das Straßengenre bezogenes Thema ist der Tod und der Umgang der Kinder damit im alltäglichen Leben. In Deutschland ist er für die meisten Schüler „(…) in die

---

[200] Vgl. Steffen (1995), S. 201.
[201] Vgl. Oswald (2005), S. 115 auch bei Bruner müssen „Sinn und Referenz einer Geschichte (…) in keiner normalen Beziehung zu einander stehen, S. 61.
[202] Vgl. Oswald (2005), S. 162.
[203] Vgl. Bruner (1997), S. 54.
[204] Vgl. Spinner (1984), S. 113.
[205] Vgl. Ebd. zur Liebesthematik in Lyrik mit deutschen Schülern, S. 129.

Kliniken abgedrängt und psychisch verdrängt, viele Jugendliche kennen den Tod nur als Angelegenheit zahlenmäßiger Angaben“.[206]

Die Emotionen, die in den Gedichten geballt zum Ausdruck kommen, passen meist auf die Inhalte, auch wenn man erschrecken mag, mit welcher Nüchternheit und Selbstverständlichkeit das Thema Tod von den Kindern behandelt wird, so z. B. bei Zukisa.

Durch die Evaluationen wurde deutlich, dass durch das Schreiben und im Wünschen nach einem besseren Leben und Liebe, Gedichteschreiben eine erlösende, ersetzende, läuternde und befreiende Rolle übernimmt. Teilweise waren die Gedichte kleine Petitionen an die Sozialarbeiter und damit zweckgebundene und nicht künstlerisch verstandene Werke. Lyrische Produktion wurde zum Zufluchtsort mit heilender Wirkung. Diese Rolle übernimmt Lyrik für deutsche Schüler sehr selten.

Die Töne und Grundstimmungen der Gedichte waren mit wenigen Ausnahmen, z. B. *My heart* von Bafana, nicht bitter, sondern fröhlich. Diese Erfahrung machte ich auch direkt mit den Kindern, die trotz allem immer erstaunlich guter Laune waren.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Kontext der afrikanischen Kultur ineinander übergehen und das kreative Schreiben zur Einladung einer direkten Kommunikation genutzt wird. Das lyrische Ich wechselt oft die Perspektive zwischen narrativer Funktion und leidender, erfahrender Person. Es wurde innerhalb des Gedichtes kommuniziert. Bei Texten deutscher Schüler bleibt das lyrische Subjekt jedoch meist eine grammatische Person, da es mehr als Stilmerkmal dem als zu Identifizierendes verstanden wird. Der refrainartige Versrahmen war ein weiteres Merkmal eines afrikanischen bzw. straßenspezifischen Kulturkontextes. Der Rhythmus wurde nicht explizit behandelt, kam aber durch die Verwendung der Sprache, sei es Zulu, Slang oder andere kulturspezifische Ausdrücke, zum Tragen.

Wie am Beispiel der Formgedichte zu sehen, entfaltet sich sprachliche und ästhetische Kreativität manchmal viel intensiver und allumfassender, wenn von einem starren Ausgangspunkt, in diesem Fall die festgelegte äußere Form, ausgegangen wird. Auch die Themenfindung fiel leichter und inhaltlich wurde sich von der Straße entfernt, was damit zu erklären ist, dass das Klassenzimmer, das Schulbuch, die Tafel schon ausreichen, den Lernort zu stereotypisieren. Für kurze Zeit wurde das Straßenleben einfach vergessen. Bei *This is my kite* jedoch war zu erkennen, dass der Einfluss der Straße, zwar nicht auf der Textoberfläche, aber in der Tiefenhermeneutik auch im Lernort Klassenzimmer greift. Die Seelen sind durch dieses Leben gebrandmarkt.

---

[206] Spinner (1984), S. 129.

Ein Verständnis von Endreim und seinen Formen war nicht vorhanden, reimhafte Figuren wie die Assonanz und die Alliteration wurden in seinem Zusammenhang selbstständig entdeckt.
Der Sinn für Strophen und Verse, die kleine abgeschlossene Sinneinheiten bilden, war bei fast allen Gedichten anzutreffen. Ein interkulturelles formales Verständnis von Lyrik ist damit nachgewiesen worden.
Im Leistungskurs der Klasse 12 im Bereich „Reflexion über Sprache“, soll die Beziehung zwischen Sprache-Denken-Wirklichkeit verdeutlicht und von den Schülern erfahren werden. Von den Straßenkindern wurde dies im Schreibprozess selbst erkannt. Dies zeigen die Evaluationen eindeutig. Ein Grund dafür im Unterschied zu Deutschland ist, dass der Schreibraum auch der Lebensraum der Autoren ist. Schreibräume beeinflussen also das Schreiben und damit die Lyrik.
Wie schon gesagt, lange lag der Schwerpunkt bei der Beschäftigung mit Lyrik in deutschen Schulen auf der Reproduktion und Reflexion vorhandener Texte, nicht aber auf der selbstständigen kreativen Produktion. Diese Tendenz ist auch nach wie vor in den Lehrplänen festzumachen, doch spielt produktives und kreatives Schreiben eine zunehmend gewichtete Rolle. Dass Schreibkompetenz auch dadurch erworben und vertieft werden kann, habe ich mit den Gedichten von der Straße nachgewiesen.[207]
Dass kreatives Schreiben unter Literaturpädagogik fällt, dass pädagogische Maßnahmen mit Hilfe von Lyrik durchgeführt werden können, ist, denke ich, an vielen Stellen klar geworden. Die pädagogische Herausforderung spricht auch der Literaturprofessor Richard Aczel in seinem Buch zum kreativen Schreiben an, denn der Lehrer tritt zurück, nimmt Teil am lyrischen Prozess, hat aber nicht den Vorsitz.[208]
Die Reflexion im und am Gedicht ist bis heute wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts und trägt zur Ausprägung von Identifikation bei.[209] Dieser Prozess wird gefördert und ist abhängig vom jeweiligen Lernort. Südafrikanische Straßenkinder erlebten Lyrik auf der Straße und gaben ihr ein neues Genre, eine neue Funktion. Erlebnislyrik bekommt eine ganz neue Bedeutung. Mit Hilfe der Methodologie der qualitativen Sozialforschung konnten diese Phänomene offen und ohne Einfluss beobachtet und anhand dessen Thesen und Aussagen zum Untersuchungsgegenstand getroffen werden.[210]

---

[207] Vgl. Waldmann (2001), S. 274 und vgl. Steffen (1995), deren „praktische Tätigkeit des Schreibens“ zum Erwerb von Schreibkompetenz, S. 199.
[208] Vgl. Aczel (2007), S.107.
[209] Dies wurde schon in den 70er Jahren erkannt und für den Literaturunterricht an Deutschen Schulen gefordert. Vgl. Kliewer (1974), S. 11.
[210] Vgl. Lamnek (1995), S. 144.

Anhang

Siphos Gedicht von Seite 13

Street Kids

Why do you call
A young person a street kid?
Doesn't he has a home to stay?
Why don't you say
It is a home boy?
Why are you calling us street children?
I wasn't born in street
When a young person is asking for money
You say, it is a street kid
It is because of it's asking for money
You call it street kid?

Tshidisos Gedicht Johannesburg von Seite 14

Johannesburg

In Johannesburg
There is always a lot of disasters
Which have killed thousands
Of people, e. g.

In Johannesburg
I was playing the soccer
And it was so nice

People live here
Speak many languages
You have a flat
You have a big town and stadium

I like this City
I feel like to live in Johannesburg
I like the streets of Johannesburg
And the robots in this city.
The flats of this City are big.[211]

[211] Vgl. hierzu Siphos Eindruck von Johannesburg, als er die Stadt zum ersten Mal sieht. „(…) the city had looked magical. (…) pointing to a cluster of lights glittering high up above all the rest." Aus "No turning back" Naidoo (1995), S. 5.

Zulugedicht zum Zweiten Weltkrieg von Seite 35

Kulukhuni kunqabile (Es ist hart und nicht einfach)
Ukubekana neJalimani singaphethe luth (Ohne Waffen gegen die Deutschen zu ziehen)
Uhlumeni uthi asihlome siye eFransi (Die Regierung befielt uns, nach Frankreich zu gehen)
Akukhondoda enesibindi sokubekana neJamimani (Kein ehrenhafter Mann ist so kühn gegen die Deutschen zu ziehen)
Ingaphethe lutho (Ohne Waffen).

Gedicht von Banele von Seite 42

Poem

I just want to tell you my story since I was born!

I was living with my mother till I was five years. So my mother was leaving me in the house till at night. So my father took me. He did the same shit like my Mum. So my grandmother did take me for ate years. I was naughty, steal money, stab other people. So I did go to jail for six months. When I came back I lived in the shelter for maybe three years. I started to run away until now in 2007. I did stay for a year. Then run away again.
So I want to go back to Kids Haven, go to school, finish grade 12 and go to University.
I would be happy because I want school. I won't play with my life anymore. Promise, I will make the good things.

Gedicht von Thipe als Beispiel für ein Reimgedicht von Seite 43

The street
The street is where
The cars are going and people
Are going to the street is the
Important thing in the world and
The street I was the street
I was going to be proud of my self
But now I am proud about
The street and I love street
Because I am proud of the street

The street is the very

good thing for the children
And the street you can not play
In to the street because you
You can get accident by cars and
Please be careful of the street
Our friends were hot about the
Street be careful of the street
Be very careful about the street

Reimwörterliste zu Tshidiso und Bafana von Seite 44

Tshidiso	**Bafana**
dog – door kein Reim	pink – ink
three – tree	flour – flower
cold –cool kein Reim	spoon – balloon
see – sea	car – scar
two – tote(Afrikaans) kein Reim	read (als Vergangenheitsform) – red
six – sick kein Reim	sea – see
troy – toy	show – yellow
give – life, nur wenn das engl. live gemeint	juice – lose
cheese – please	rain – train
meter – litre	pink – ink
black – back	flour – flower

Sibusisus Gedicht von Seite 46

My poem for Kids Haven

I'd like to thank Kids Haven
For helping me Kids like us
If I got luck of money
I also will make a children's home
For children

Tafelschema von Seite 46

1. Strophe: ----------

---
*
2. Strophe: ----------

---
*

3. Strophe: ----------

---
*
4. Strophe: ----------

---
*

Gedichte aus Kapitel 6

6.5.1.1. Thandeka 'A bird'

A bird

I am a bird
With little beautiful wings
I have little feet
Little head

I can fly so high
I can sing with my little voice
I can seat in the tree
And sing a little song

You can hear me singing
But you cannot catch me
I run quick, with my little feets

I am a bird
I play alone but don't worry
Sometimes I don't have friends

6.5.1.2. Samuel 'Who told?'

Poem

Who told birds to fly,
Who told the rock to be heard,
Who told the kid to cry,
Who told the sky to change colours

The sky is beautiful
I wonder who made it
The stars are beautiful
I wish I can fly

And see what's happening at atmosphere
I wonder who made solar system
The world is beautiful

One day the sun told mercury to tell
Venus and earth that Mars, Uranus and Saturn

Had exident so that Neptune, Jupiter Pluto must go visit.

6.5.1.3. Michael 'Every time we meet'

Poem

Every time we meet
The picture is complete
And every time we walk
We could always talk

Baby girl you look ill
Because you never chill
When is it sunny
You always look pretty

Girl you look never shy
You always make me feel blue
When I don't see you I feel blind

Because you always make me cry
When I am with you
That makes me cry.

6.5.1.4. Thamsange 'I never thought'

I never thought I will fall
In love with you and never I thought
The love could be so sweet
So kind and so romantic

I never thought I will loose my Mom
I never thought that pain will be gone
So fast. And never I thought I will loose
Someone I love just like that

I never thought I will be in love again
But if you listening when the someone
Talking to you you must listen to what

He/she saying just like I did
But thanx to my eyes my
Vision can run even faster

6.5.1.5 Tshepo 'My dream is to fly'

Poem

My dream is to fly over
The sun and the stars
Over the planet so high
And see the birds over the trees

And I went to go to ground
Over the street so high
And the people in the streets
And work in the place

The people is want to
Eat in the dustbin
Eat the meat

The planet on so far
And sun are to far
To see people.

6.5.2.1 Zukisa ‘My life’

Im living in the street life with no love
People take me so down I wonder
What is the wrong thing I have done
If maybe you can help me with piece jobs
Or maybe you can help us in this
Bad situation we don´t know
What to do.
Its gonna be jail or die young.

6.5.2.2. Sibusisu ‘On Friday night’

In Friday it was my first day to be drunk
Because Friday is the day that gives me money
And I do not think about alcohol actually
I use to buy food with my money but that Friday
I was not thinking the same thing I use to think
That day I was tired I couldn’t sleep early
I saw my self in tarvern when I was
Sleeping

6.5.2.3. Sthenjwa ‘My poem’

My Poem

This is what I want in Life
I want to see my self
With my family
I can be happy
And see my self working
And supporting my family
Helping, to get something to eat
Some cloths to my young brother
Because he can’t buy some for himself
Staying in my hut
Paying rent for my self
I will be happy for the rest of my live

6.5.2.4. Sifiso ‘Sifiso’

My name is Sifiso (Name geändert)
I come Mpumalanga
I want a true love and I wand a
Change a live because my MOTHER/FATHER

Is doot now I want a true life

6.5.2.5. Michael ‚This is street, homeboy!'

This is street, homeboy!

You see home boy,
This is the street we life on
Drugs lords and taxi arrive always ready for war.
You always have to be aware of being killed snow
There is no mother or father, home boy, What do you want at the street?
You must always worry, homeboy

On the street is no money
There is no money
People who tell you that streets are for clevers
They lie, because streets is for gosnus and fosno

When you are down,
There is no shoulder to cry on
Some people are lucky to see dawn every day
Some people tell you we got freedom on the streets
We always have to run away from aba gata
If you are foctap, you get smoked
Rest in peace, Homeboy!

6.5.3.1. Xolani 'An apple'

An apple

An Apple An Apple is
Sweet an Apple An Apple
Is sweet An Apple An
Apple is sweet An Apple
An Apple is sweet
An Apple An Apple
An Apple

6.5.3.2. Chantelle 'Love'

Love Love
L Love equals you you Love equals you
O Love equals happiness. Love equals
V Love equals partnership. Love equals
E Love equals trust. Love equals trust
Love equals tranquillity. Love equals tranquillity
Love equals peace. Love equals peace
Love equals hope. Love equals hope
Love equals understanding. Love
Love equals guidance. Love equals
Love equals gentleness love
Love equals caring
Love equals
Love

6.5.3.3. Khyniswe 'The sun'

<u>The sun</u>

The sun
"Aish" I don´t know what
to say because of this sun
the sun is shining, the trees are green
and every body is feeling hot even the
animals are holding umbrellas because
of this hot sun . The birds are singing
the flowers are getting the sun light
the sun is shining for me this
day the sun is hot
I'm even sweting the mineral water.

6.5.3.4. Bafana 'The heart'

The heart

Heart you are powerful
In our bodies, without
You we can not be
a live on be healthy
Heart you
Are feeling when
You anger you
Start to beat
And we can't
Live without
you

6.5.3.5. Tshepo 'This is my kite'

This is my kite
My kite is
flying high
and my kite is beautiful
people he like my kite
because he fly over the house
the house is too big
and the kite is over the house
because then strong and big
kite kite kite fly in the sun
and the kid
love to fly to
the sky people
saying.

6.5.4.1. Sthenjwa 'Hippo hip hop'

I met a hipo
And it can sing hip hop
It was making a noise
And I didn't want join

Then I ran away
Because it didn't want to play
And someone talked to me
But I didn't want to listen

I didn't know why

Because I did try
But at last I pass
Because I rushed

6.5.4.2. Banele 'My name is Mhpo

My name is Mpho I
Like to eat popo
I from Mpomalanga

My name is Tea
I sleep on Hateni
I drinking spriti

Lomtwana u yengi
Shofa jou lilhe sho-
Ngololo ipe I yoyo

People are mind but (not) right[212]

[212] Durch die Ausnahmesituation des Straßenlebens, Drogen, Angst, Einsamkeit, etc. verschiebt sich das Bewusstsein. Straßenkinder stehen immer auf der Kippe, „verrückt" zu werden. Hier sind es die Leute, die nicht ganz richtig sind, man selbst aber nur ‚mind'! Vgl. hierzu die Situation der Gefangenen in Oswald (2005), S. 107.

Literaturverzeichnis

ACZEL, RICHARD: Creative writing. Barcelona, Budapest, London u. a. : Klett 2007.

BARRETTE, MICHEL J.: Street children need our care. Pretoria: Kagiso Publishers 1995.

BLOCH, JOANNE/HEESE, SUE (HRSG.): I am an African. Stories of young refugees in South Africa. Claremont: New Africa Books 2007.

BLOND, BECCA/ FITZPATRICK, MARY/ PITCHER, GENUA (HGG. U. A.): South Africa, Lesotho and Swaziland. New York: Loney Planet 2004.

BRUNER, JEROME: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl Auer Verlag 1997.

COOPER, BRENDA (HRSG.): Nations. Stories of the world for Africa. Cape Town: Maskew Miller Longman 1999.

COPE, JACK: The boy and Mr Katz. S. 53-59.

DAVENPORT, G. C.: An Introduction to child development. London: Collins educational 1990.

DEPARTMENT OF EDUCATION (HRSG.): Revised National Curriculum Statement Grade R-9 (Schools). Pretoria: Department of Education 2002.

DEPARTMENT OF EDUCATION (HRSG.): Life Orientation 2003. Cape Town: Department of Education 2003.

DOVEY, LINDIWE (HRSG.): Lets Go, South Africa 2000. Cambridge: Macmillian: 2000.

EATON, A. B. S./HOUGHTON-HAWKSLEY H./MORAPEKI M. (HRSG.): Poetry spectrum. An anthology of poems from Africa and elsewhere. Ndabeni: Juta & Co 1997.

FEINSTEIN, ANDREW: After the Party. A personal and political journey inside the ANC. Johannesburg, Pretoria: Jonathan Ball 2007.

FRAHM, KLAUS: AIDS. Gesellschaft und Krankheit. Frankfurt am Main: Diesterweg 1989.

FREISTAAT SACHSEN. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Lehrplan Gymnasium. Deutsch. Gewichtete Fassung Juni 2001.

FREMON, DAVID: Life issues. Running away. New York: Benchmark Books 1996.

FROLAGE, EMMA: Alliance for street children. The Manual, Johannesburg 2006.

GALLENMÜLLER-ROSCHMANN, JUTTA (HRSG.): Ethnisches und Nationales Bewusstsein – Studien zur sozialen Kategorisierung. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2000.

GARTUNG, WERNER: Südafrika. München: Abendteuer und Reisen 2002.

GATTI, HANS: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Freiburg, Basel, Wien: Herderbücherei 1979.

GOSHER, SYD/TONY, PANNALL: Inside Poetry. Cape Town, King William's Town, Umtata u. a.: Kagiso Publishers 1995.

GREENE, GRAHAM: The Destructors, in: Brindley, D. J. (Hrsg.): The quickening pulse, short Stories for standard 7. Ndabeni: Juto & Co 2000, S. 35-49.

GUEST, EMMA: Children of Aids. Africa's orphan crisis. Pietermaritzburg: Pluto Press 2003.

HAGEMANN, ALBRECHT: Geschichte Südafrikas. München: CH Beck 2003.

HAYLLAR. T. A. S./C. J. POWELL/R. K. SADLER: Poets and Poetry, Adapted for South Africa by Sally-Ann Murray. Manzini Swaziland: Macmillian: 1997.

HAYLLAR T. A. S. / SADLER, R. K.: Poetry for Pleasure, adapted for South Africa by Peter Rule. Manzini Swaziland: Macmillian: 1996.

HIRSCH, RITA V. (HRSG.): A day like any other. Stories, Poetry and Art by street children in South Africa. Johannesburg: Cosaw Publishing 1993.

HURWITZ, EUGEN AND SUE: Coping with homelessness. New York: The Rosen Publishing Group 1997.

JAMBA, SOUSA: On the banks of the Zambezi. Cape Town: Viva Books 1996.

JONES, RHODRI: CONFLICT, LONDON: Heinemann Educational 1970.
JORDAN, ARCHIBALD CAMPELL: Ingqumbo yeminyanya. The wrath of the ancestors. Johannesburg, Cape Town: AD Donker Publishers 2004.
KHOMANANI CAMPAIGN (HRSG.):HIV and AIDS. Prevention, Care and Treatment. Johannesburg: IST 2004.
KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN: Elemente und Formen der Lyrik. Stuttgart: Wilhelm Schneider 1974.
KROHN, KATHERINE: Everything you need to know about living on your own. New York: The Rosen Publishing Group 2000.
LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Band I Methodologie. Weinheim: Beltz 1995.
LAMNEK, SIEGFRIED: : Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz 1995.
LE GRANGE, GERT (HRSG.): African Myths and Legends. Multilingual. Pretoria: Fantasia 2005.
LE ROUX: Street Children in South Afrika. Findlings from Interviews on the Background of street children in Pretoria, South Africa. 1996, S. 1-5, aus: www.pangaea.org/street_children/africa/safrica2.htm 1. Februar 2008, 9:35
MABASO, NELI (HRSG.): Kids Haven. Annual general Meeting. Benoni 2007.
MANDELA, NELSON: Der lange Weg zur Freiheit. Frankfurt am Main: Fischer 1997.
MANDELA, NELSON: Ikhubalo lika Madiba. Lintsomi ezithandwa kakhulu nguNelson Mandela ngesiNguni. Cape Town: Tafelberg 2004.
MCCREA, BARBARA/ MTHEMBA-SALTER, GREG/ PINCHEDE, TONY (HGG.): Südafrika. Ostfildern: Du Mont 2006.
MEREDITH, MARTIN: The state of Africa. A history of fifty years of independence. Johannesburg, Cape Town: Jonathan Ball Publishers 2006.
MOKGOPHA, SAMUEL MALOSE (HRSG.): Towards the Elimination of Child Labour, Johannesburg 2008.
MOKGOPHA, SAMUEL MALOSE (HRSG.): Outreach Reports August 2007-January 2008. Benoni 2008.
MTSHALI, THOKOZANI: Prevalence, Abuse & Exploitation of Street Children. 1993, aus: www.capeagus.co.za., 3. März 2008, 13:51.
NAIDOO, BEVERLEY: No turning back. London: Puffin Books 1996.
NEVILLE, ALEXANDER: Südafrika. Der Weg von der Apartheid zur Demokratie. München: CH Beck 2001.
OSWALD, EIRWEN ELIZABETH RENÉ: Writing on hostile spaces: A critical examination of South African Prison Literature. Doktorarbeit Johannesburg 2005.
PARKER LEWIS, HEATHER: Also God's children. Encounters with street kids. Cape Town: ihilihili press 2007.
PETTY, A. (HRSG.): Sexual Trauma. Pretoria: UNISA 2005.
RAMGOBIN, MEWA: Waiting to live, Cape Town: David Philip 1986.
RANBY, PETER (HRSG.): People in place and time, Grade 5. Manzini: Macmillian 2001.
REGAN, COLEN (HRSG.): Development of an unequal world. Bermingham: 80:20 Teachers in Developement Education 2002.
SAVORY, PHYLLIS: The best of African Folklore. Cape Town: Struik Timmins 1991.
SELETI, YONAH (HRSG.): Looking into the past. Cape Town: Maskew Miller Longman 2000.
SEIDEL, MARKUS HEINRICH: Straßenkinder in Deutschland. Schicksale, die es nicht geben dürfte. München: Ullstein 2002.
SKEI, R. M.: Umsobomvu. Xhosa Poetry. Johannesburg: Educum 1985.
SPINNER, KASPAR H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Sulzbach: 1984

STAFFORD, DAVID: Children of Alcoholics. How a parent's drinking can affect your life. London: Piatkus 1992.
STEFFEN, KATHRIN: Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln. Germanistische Texte und Studien, Band 52, Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms-Weidmann 1995.
STEYN, P. J. N.: Teaching Methods. Johannesburg: Lexicon Publishers 1991.
TRACEY, HUGH (HRSG.): Lalela Zulu. 100 Zulu Lyrics. Johannesburg: African music society: 1965.
VISSER, EMILY: Joburg lets its children speak. Johannesburg 2007.
WALDMANN, GÜNTHER: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Hohengehren: Schneider Verlag 2001.
WELSH, FRANK: A history of South Africa. London: Haper Collins 2000.
WERDER, LUTZ VON: Der integrative Ansatz im kreativen Schreiben. Berlin, Milow: Schibri Verlag 1993.

Internetseiten:

www.ieb.co.za
www.lehrerfreund.de
www.sachsen-macht-schule.de
www.southafricanedicationdepartment.co.za
www.southafrica.info.co.za
www.stlyrics.com/lyrics/lwordthe/theweaknessinme.htm
www.stlyrics.com/lyrics/lwordthe/riseup.htm

Erklärung zur wissenschaftlichen Arbeit

Hiermit erkläre ich, **Maren Sigrune Basfeld**, die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt zu haben sowie alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch die Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht zu haben.

Dresden, den 5. September 2008 Unterschrift: