

**Didaktische Potenziale von Migrationsliteratur zur Förderung
interkultureller Kompetenz im Spanischunterricht.**

**Didactic potentials of migrant literature for the enhancement of
intercultural competence in the Spanish classroom.**

**Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education
(MEd)
in den Fächern Spanisch und Deutsch**

**Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät II
Institut für Romanistik**

eingereicht von Donata von Salviati
geboren am 16. 07. 1987
in Flörsheim am Main
Winsstraße 8
10405 Berlin
donata.v.salviati@gmx.de
Matrikelnummer: 511819

- 1. Gutachter:** Prof. Dr. Lutz Küster
2. Gutachterin: Dr. Katharina Wieland

Berlin, den 27. September 2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Einführung in die Untersuchungsgegenstände	3
2.1 Interkulturelle Kompetenz	3
2.1.1 Michael Byrams Modell interkultureller Kompetenz.....	3
2.1.2 Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Kompetenz.....	4
2.1.3 Kulturbegriffe in der Fremdsprachendidaktik	5
2.1.4 Fachdidaktische Diskussion zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht	9
Kulturwissenschaftliche Ansätze	9
Didaktik des Fremdverstehens	12
Der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht	15
2.2 Begriffsbestimmung Migrationsliteratur	15
2.3 Der Einsatz von Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	16
2.3.1 Migrationsliteratur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts	21
2.4 Zusammenfassung und Generierung von Analysekrriterien	22
3. Analyse ausgewählter Migrationsromane	24
3.1 Auswahl des Textkorpus	24
3.2 Inhaltsstruktur und Handlungsverlauf	25
3.2.1 Donato Ndongos <i>El Metro</i>	25
3.2.2 Najat El Hachmis <i>El último patriarca</i>	32
3.3 Didaktische Analyse der Migrationsromane auf ihr Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz	39
4. Schlussfolgerungen und Ausblick	50
5. Literaturverzeichnis	53
5.1 Primärliteratur	53
5.2 Sekundärliteratur	53
6. Selbstständigkeitserklärung	57

1. Einleitung

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz ist zu einem Leitziel des Fremdsprachenunterrichts geworden. Dabei handelt es sich um ein vergleichsweise junges Konzept. Die Pragmalinguistik hatte die Illusion gestiftet, dass die von ihr beschriebenen Sprechakte kulturunabhängig seien. Ausgehend von dem kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik tauchte daher erst in den Achtziger Jahren die Frage nach der Kulturabhängigkeit von Kommunikation auf. Darauf folgte die Einsicht, dass kulturelles Wissen nötig ist, um fremdsprachlich adäquat handeln zu können. Man konzentrierte sich nun im Unterricht darauf fremdkulturelles Wissen zu vermitteln. Im Rahmen dessen klammerte man die Lebenswelt der Schüler zunächst noch aus. Vor dem Hintergrund der Globalisierungs- und Migrationsprozesse¹ sowie des Zusammenwachsens Europas, entstand in den Neunziger Jahren eine enorme Diskussion um das Konzept interkulturellen Lernens, die erstmals auch den Lerner² selbst in den Fokus der Betrachtung rückte (vgl. Breugnot 2000: 288-292). Es wurde zunehmend deutlich, dass dessen Wahrnehmung auch kulturell geprägt ist und miteinbezogen werden muss (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 226). Bezugnehmend auf Decke-Cornill/Küster wurde nun „die Wechselseitigkeit von Verstehensprozessen und die Dynamik einer handelnden Begegnung mit dem jeweils Fremden betont.“ (ebd.)

Seit der Einführung der Bildungsstandards im Jahre 2004 und der damit einhergehenden Kompetenzorientierung dominiert der Begriff *interkulturelle Kompetenz* die Diskussion. Die interkulturelle Kompetenz ist das Ziel interkulturellen Lernens. Der Begriff soll beschreiben, welches Wissen und welche Fähigkeiten die Schüler erwerben müssen, um interkulturell agieren zu können. Darüber wird jedoch kontrovers diskutiert. Die Begriffe *interkulturelles Lernen* und *interkulturelle Kompetenz* wurden in den unterschiedlichsten Fachrichtungen so vielfältig verwendet, dass sie unscharf geworden sind. Je nach Disziplin oder Schwerpunktlegung, je nachdem wie Kultur definiert wird, lassen sich unterschiedliche Ansätze beobachten. Einig ist man sich darüber, dass der Lerner unter anderem auf die interkulturelle Begegnung mit Mitgliedern anderer Sprach- oder Kulturgemeinschaften vorbereitet werden soll. Deshalb wird der Fremdsprachenunterricht als ein besonders geeigneter Ort zur Förderung interkultureller Kompetenz bezeichnet (vgl. Breugnot 2000:

¹ Ich verwende im Folgenden die Begriffe *Migration* und *Migrant* als Oberbegriffe für Immigration, Immigrant, Emigration und Emigrant.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden generische Maskulina. Gemeint sind jedoch stets beide Geschlechter.

288). Der interkulturelle Ansatz wurde von vielen sogar als „das neue Paradigma der Fremdsprachendidaktik“ (ebd.) präsentiert.“ Jedoch gehen die Meinungen auch in der Fremdsprachendidaktik auseinander, welche Kompetenzen auf welche Art und Weise zum Aufbau interkultureller Kompetenz ausgebildet werden müssen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es herauszufinden, inwieweit der Einsatz von Migrationsliteratur bei der Förderung interkultureller Kompetenz im Spanischunterricht helfen kann. Dafür wird zunächst in die Untersuchungsgegenstände der Arbeit eingeführt. Einleitend soll ein Überblick darüber gegeben werden, was bildungspolitisch vom Fremdsprachenunterricht bezüglich der interkulturellen Kompetenz erwartet wird. Hier wird Michael Byrams Modell interkultureller Kompetenz vorgestellt, da es großen Einfluss auf die fachdidaktische Diskussion genommen hat und in modifizierter Form der Konzeption des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) des Europarates zugrunde gelegt wurde (vgl. Volkmann 2002: 16). Im Anschluss werden die Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zur interkulturellen Kompetenz zusammengefasst dargestellt. Die KMK hat sich bei der Formulierung der Bildungsstandards wiederum am GeR orientiert. Grünewald/Küster/Lüning (2011: 54) haben darauf hingewiesen, dass die interkulturelle Kompetenz „komplexer und mehrdimensionaler ist, als dies in den Modellierungen der Bildungsstandards erscheint“, weshalb in einem nächsten Schritt auf die fachdidaktische Diskussion und die Grundannahmen zur interkulturellen Kompetenz eingegangen wird. Dabei wird der *Didaktik des Fremdverstehens* besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da sie zum einen großen Einfluss auf die fachdidaktische Diskussion genommen hat und zum anderen besonders den Einsatz von Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz befürwortet. Zuvor werden jedoch die unterschiedlichen Kulturbegriffe vorgestellt, die die fremdsprachendidaktische Diskussion beeinflusst haben und immer noch beeinflussen.

In einem weiteren Abschnitt wird der Begriff *Migrationsliteratur* bestimmt und dargestellt, welche Potenziale die Fremdsprachendidaktik dem Einsatz von Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz beimisst. Außerdem werden zwei Publikationen betrachtet, die Migrationsliteratur für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch untersucht haben. Meines Wissens existieren bisher keine Publikationen, die sich mit dem Einsatz von Migrationsliteratur im Fremdsprachenunterricht Spanisch beschäftigen. Dies könnte daran liegen, dass diese gerade erst im Entstehungsprozess ist. So hat Marco Kunz noch im Jahre 2000 den Mangel einer Migrationsliteratur in der spanischen Gegenwartsliteratur bedauert:

„Por el momento, sin embargo, la literatura de España está todavía tan alejada de una adecuada integración del pluralismo cultural como lo está su sociedad.“ (Kunz 2000: 136) Durch den großen wirtschaftlichen Aufschwung Spaniens um die Jahrtausendwende und der geographischen Nähe zu Afrika ist Spanien zu einem Einwanderungsland geworden. Dies spiegelt sich allmählich auch in der spanischen Literatur wieder, indem Migrationsromane wie Donato Ndongos *El Metro* (2007) und Najat El Hachmis *El último patriarca* (2008) entstehen. Diese Romane haben in Spanien große Beachtung gefunden und werden den Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen.

Für die Analyse der Romane auf ihr didaktisches Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz wird der theoretische Teil der Arbeit zusammengefasst dargestellt und Analyse Kriterien generiert. In einem letzten Kapitel werden Schlussfolgerungen zu der genannten Fragestellung gezogen, sowie offene Fragen benannt.

2. Einführung in die Untersuchungsgegenstände

2.1 Interkulturelle Kompetenz

2.1.1 Michael Byrams Modell interkultureller Kompetenz

Michael Byram beschreibt in seinem Modell fünf Komponenten der interkulturellen Kompetenz, die im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden müssen. Dazu gehören Einstellungen (*savoir être*), Wissen (*savoirs*) und Fertigkeiten, die Byram in drei Teilfertigkeiten unterteilt (*savoir apprendre/faire, savoir comprendre, savoir s'engager*).

Unter Einstellungen wird zum einen Offenheit gegenüber Meinungen und Überzeugungen verstanden und zum anderen die Fähigkeit und Bereitschaft, sich von ethnozentrischen Sichtweisen zu lösen, eigene Überzeugungen sowie Stereotype und Vorurteile zu relativieren und Unterschiede zwischen Menschen zu akzeptieren und wertzuschätzen (vgl. Byram 1995: 271 und Byram 1997: 34). Mit dieser Komponente bezieht Byram sich demnach auf die Haltung und Persönlichkeit des Lerners.

Mit der Bezeichnung *savoirs* wird die Notwendigkeit beschrieben, kulturelles Wissen über die eigene und fremde Kultur, sowie übliche Interaktions- und Kommunikationsformen zu erlangen (vgl. Byram 1995: 271 sowie Byram 1997: 35-37).

Unter dem Begriff *savoir comprendre* versteht Byram die Fertigkeit, Fremdes interpretieren zu können. Der Schüler soll lernen fremdkulturellen Aspekten Bedeutung zuzuschreiben und sie zu verstehen, indem er auf sein Wissen über kulturelle Aspekte der eigenen und der

fremden Kultur zurückgreift (vgl. Byram 1997: 37). Dazu gehöre unter anderem die Fähigkeit, ethnozentrische Sichtweisen und Missverständnisse zu erkennen, die Herkunft der Ansichten zu erklären und im Falle eines Missverständnisses, das auf kulturellen Unterschieden beruht, zu vermitteln (vgl. Byram 1997: 52).

Mit *savoir apprendre/faire* wird die Fähigkeit definiert, Zugang und Verständnis zu unbekanntem kulturellen Überzeugungen und Praktiken zu finden, sowie eine Beziehung zu den eigenen bereits bekannten herzustellen (vgl. Byram 1995: 271). Dies ermöglichte es dem Schüler, angemessen mit Menschen zu interagieren, deren Kultur ihm nicht vertraut ist (vgl. Byram 1997: 53).

Die dargestellten Kompetenzen beeinflussen sich gegenseitig und münden in die fünfte Kompetenz (*savoir s'engager*), die Fähigkeit zur kritischen Teilnahme an interkulturellen Interaktionen. Diese beinhaltet ein kritisches Bewusstsein der eigenen und fremden Kultur, was Byram als „critical culture awareness“ (ebd.: 34) bezeichnet.

Byrams Modell macht deutlich, dass es sich bei interkulturellen Lernzielen um wichtige, grundlegende Erziehungsziele handelt. Für einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen im Allgemeinen müssen die Schüler lernen anderen Sichtweisen offen zu begegnen. Für die verantwortungsvolle Teilnahme an der Gesellschaft erscheint es notwendig, gesellschaftliche Aspekte kritisch reflektieren zu können. Die dargestellten Kompetenzen werden von Byram abstrakt gehalten und sind meiner Meinung nach für die praktische Umsetzung im Fremdsprachenunterricht noch schwer zu fassen.

2.1.2 Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Kompetenz

Auch in den KMK-Bildungsstandards stellt die interkulturelle Kompetenz - neben den funktional kommunikativen und methodischen Kompetenzen - eine der drei zentralen Kompetenzen dar (vgl. KMK 2003: 8-9). Die Vorgaben der KMK zur interkulturellen Kompetenz gleichen dabei zum Großteil den von Byram beschriebenen Kompetenzen. Einleitend wird folgendes Leitziel formuliert: Die Schüler sollen „Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen“ entwickeln und lernen, „eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge“ (ebd.: 10) mit denen der fremden Kultur zu vergleichen. Dafür sollen sie „thematisches soziokulturelles Orientierungswissen für fremdsprachliches kommunikatives Handeln in mehrsprachigen Situationen“ (ebd.) erwerben. Des Weiteren sollen sie die Fähigkeit entwickeln, mit kulturellen Differenzen umzugehen, indem sie

lernen, Stereotype und Vorurteile wahrzunehmen und zu hinterfragen, sowie Perspektivwechsel zu vollziehen. Zuletzt sollen sie „Strategien und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ entwickeln, die für den „Umgang mit Missverständnissen, mit schwierigen Themen und Konfliktsituationen“ (ebd.) wichtig seien. Die KMK weist außerdem darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz die „Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns“ (ebd.: 16) umfasst. Folgt man den Vorgaben der KMK und Byrams, so stellt die interkulturelle Kompetenz ein Zusammenspiel aus Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten dar, welche die Schüler im Fremdsprachenunterricht erwerben beziehungsweise entwickeln sollen. Diese werden sehr sehr abstrakt beschrieben. Kultur wird hier als ein homogenes Gebilde verstanden, das man von der eigenen Kultur abgrenzen oder mit ihr vergleichen kann. Ein solcher Kulturbegriff wird jedoch längst in Frage gestellt.

2.1.3 Kulturbegriffe in der Fremdsprachendidaktik

Lange Zeit wurde unter dem Begriff *Kultur* die Hochkultur einer Nation verstanden. Damit wurde er auf kulturelle Produktionen wie Literatur, Kunst und Musik zu reduziert (vgl. Abendroth-Timmer 1997: 76). Unter dem Einfluss der *Cultural Studies* wurde der Kulturbegriff im 20. Jahrhundert erweitert. Seitdem werden auch alltagskulturelle Phänomene miteinbezogen und damit mehr Bezug auf die Lebenswelt der Menschen genommen (vgl. Volkmann 2002: 25).

Die Debatte um Interkulturalität bewegt sich innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite stehen die Vertreter einer universalistischen Ansicht, auf der anderen die, die relativistische Ansätze vertreten (vgl. Küster 2003: 43). Vertreter dieser zwei Grundpositionen diskutieren, inwieweit interkulturelles Verstehen überhaupt möglich ist. Für diejenigen, die universalistisch denken, ist Decke-Cornill/Küster (2010: 230) zufolge „eine gemeinsame Basis des Menschseins grundlegend“, weshalb für sie „alle Menschen [...] in ihrer Sicht von Natur aus gleich“ seien und dieselben Rechte beanspruchen dürften. Decke-Cornill/Küster weisen auf die Gefahr der universellen Ansätze hin, „Fremdes zu vereinnahmen und dem eigenen Denken allzu leicht anzupassen.“ (ebd.)

Kulturrelativisten gehen hingegen davon aus, dass die sozialisatorische Prägung einen entscheidenden Faktor darstellt. Sie vertreten die Ansicht, dass wir Menschen „nur aus dem Verständnis des eigenen Kulturkreises und kollektiven Wertesystems heraus urteilen“ (ebd.)

können, was interkulturelles Verstehen unmöglich macht. Jede Beurteilung – so fasst Bredella den Ansatz zusammen – „sei daher hoffnungslos ethnozentrisch und ungerecht, weil sie die eigenen Normen zum Maßstab nimmt.“ (Bredella 2012: 41) Bezüglich dieses Ansatzes weisen Decke-Cornill/Küster (2010: 230) auf die Gefahr hin, „Ausgrenzungen zu provozieren bzw. zu verfestigen“, da ein Fremder aufgrund seiner Andersartigkeit nie zum eigenen Kulturkreis gehören kann. Bredella vertritt die Ansicht, dass relativistische Ansätze nicht erfassen, „dass es in einer Kultur nicht nur eine, sondern vielfältige miteinander im Streit liegende Auffassungen gibt“ (Bredella 2012: 43). Letzteres trifft jedoch auch für den universalistischen Ansatz zu. Beide Ansätze gehen wie Byram und die KMK von mehr oder weniger homogenen Kulturen aus. Diese Ansicht lag auch dem Fremdsprachenunterricht lange zugrunde, indem er sich auf nationale Zielkulturen fixierte, die als homogene stabile Gebilde verstanden wurden. Eine solche Vorstellung von Kulturen als geschlossenen Gebilden ist jedoch schon allein durch die Tatsache, dass man in vielen deutschen Klassenzimmern keine homogene Schülerschaft mehr vorfindet, höchst zweifelhaft. Leubner/Saupe/Richter zufolge haben circa 25 Prozent der Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund. Sie sind demnach bi- oder multikulturell (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010: 220). Solche Differenzen in den modernen Gesellschaften wurden von der Fachdidaktik jedoch lange Zeit nicht beachtet (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 231).

Doris Bachmann-Medick hat die Metapher *Kultur als Text* eingeführt, um auf die Vermischung von Kulturen hinzuweisen. Kultur ist für sie „ein Bereich, der – ähnlich wie ein Text – zu verschiedenen Lesarten aufruft.“ (Bachmann-Medick 1996: 10) In Anlehnung an dieses Konzept ist Kultur „nicht mehr nur als einheitliches Gesamtgefüge, das in der Summe von Normen, Überzeugungen, kollektiven Vorstellungen und Praktiken aufgeht“ zu verstehen, sondern als eine „Konstellation von Texten, die – über das geschriebene oder gesprochene Wort hinaus – auch in Ritualen, Theater, Gebärden, Festen usw. verkörpert sind.“ (ebd.) Einerseits fordert Bachmann-Medick mit ihrer Metapher dazu auf, Kultur zu lesen und zu interpretieren wie einen Text, der nicht nur eine, sondern viele Lesarten und Interpretationen herausfordert und eine objektive Beschreibung von Kultur unmöglich macht. Andererseits – so Hallet - bezieht sie sich mit der Metapher auf den Intertextualitätsgedanken von Bachtin, Kristeva und Barthes und deren Anschauung, „jeder Text speise sich aus einer Unzahl anderer Texte, auf die er wiederum verweist“ (Hallet 2001: 103). Damit verweist auch Bachmann-Medick auf den heterogenen Charakter von Kultur, der viele Einflüsse beheimatet. Ferner bemerkt Hallet, dass somit auch sämtliche

Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffes selbst als kulturelle Äußerungen verstanden werden (vgl. ebd.: 106).

Auch Wolfgang Welsch vertritt die Ansicht, dass das traditionelle Konzept von Einzelkulturen in den modernen Gesellschaften nicht mehr haltbar ist. Diese seien vielmehr heterogen und von solch einer Vielfältigkeit an Lebensweisen und –formen gezeichnet, dass man sie an sich als multikulturell bezeichnen könnte. So habe die Kultur eines Villenviertels kaum etwas mit der einer Alternativszene gemeinsam (vgl. Welsch 1999: 47). Welsch spricht deshalb von „einer inneren Komplexität der modernen Kulturen“ (ebd.: 48), die es nötig mache, „Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken.“ (ebd.: 48-49) Dafür entwirft er das Konzept der Transkulturalität. Unsere Kulturen seien transkulturell, weil sie aufgrund von Migrationsprozessen und der Globalisierung „verbunden und verflochten“ (ebd.: 51) seien, was zu Kulturmischungen führe. Damit werden seiner Ansicht nach Grenzen überschritten, so dass es „nichts schlechthin Fremdes“ (ebd.: 52) mehr gebe, aber auch nichts Eigenes: „Im Innenverhältnis einer Kultur – zwischen ihren diversen Lebensformen – existieren heute ebenso viele Fremdheiten wie in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen.“ (ebd.)

Welsch kritisiert das traditionelle „Konzept der Einzelkulturen“ (ebd.: 45) Herders, da dessen Kulturbegriff „durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung“ (ebd.: 46-47) gekennzeichnet sei. Vor allem kritisiert er die „*Absetzung* nach außen: Jede Kultur soll, als Kultur *eines* Volkes, von den Kulturen *anderer* Völker spezifisch unterschieden und abgegrenzt sein.“ (ebd.: 47) Bezüglich der ethnischen Rechtfertigung des klassischen Kulturbegriffs verweist er auf die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts, um darauf aufmerksam zu machen, dass „völkische Definitionen hochgradig fiktiv [sind] und [...] krampfhaft gegen die historische Evidenz von Mischungen durchgesetzt werden.“ (ebd.: 48) Außerdem verlange der Begriff eine Abgrenzung nach Außen. Welsch spricht dies bezüglich sogar von einem „kulturellen Rassismus“ (ebd.). So erscheinen ihm auch die Begriffe *Multikulturalität* und *Interkulturalität* nicht mehr haltbar, da deren „Vorstellung von Einzelkulturen noch immer durch den alten, homogenisierenden Kulturbegriff geprägt“ (ebd.: 49) seien.

Während Welsch den Begriff Interkulturalität ablehnt, weil mit diesem homogene Kulturen verglichen werden, hält Bredella an dem Konzept fest und lehnt Welschs Konzept der Transkulturalität deshalb ab, weil es mit dem Anspruch auftrete, „dass in einer transkulturellen Welt Rassismus und Ausgrenzung für immer überwunden seien.“ (Bredella 2012: 78) Stephanie Rathje teilt zwar Welschs Ansicht, dass der traditionelle Kulturbegriff

„im Zeitalter von Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften [...] kaum aufrechterhalten“ (Rathje 2006: 12) werden kann. Sie weist jedoch darauf hin, dass das traditionelle Verständnis von Kultur sich deshalb halte, weil es „die subjektive Wahrnehmung von Kulturunterschieden zwischen Ländern bestätigt“ und eine Erklärung für den „offensichtlichen Zusammenhalt von Kulturen“ (ebd.: 13) biete.

Dieses Problem zieht auch Hansen in Betracht und definiert Kultur als „die Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs“ (Hansen 2000: 17-18). Damit hebt er die Beschränkung von Kulturen auf Nationalstaaten auf, wirft jedoch gleichzeitig die Frage auf, wie man vor dem Hintergrund dieses Kulturbegriffes Interkulturalität zu verstehen habe und wo diese beginne (vgl. ebd.: 317). Dafür bietet er folgende Antwort: „Die Verständigung über politische und kulturelle Grenzen hinweg wird insofern erschwert, als die Basis des Gemeinsamen schmaler ausfällt als bei binnen- oder intrakultureller Kommunikation“ (ebd.: 318). Er bezieht den Begriff *Interkulturalität* demnach „auf jede Art von Kollektivität“, woraus die logische Schlussfolgerung entsteht, dass „jeder kollektive Kontakt zum interkulturellen“ (ebd.: 341) wird. Diese Ansicht teilt Abendroth-Timmer, indem sie Kultur „als ein mentales Orientierungssystem einzelner Individuen“ (Abendroth-Timmer 1997: 78) bezeichnet. Jedes Individuum habe die Notwendigkeit, sich an Kollektive zu binden. Als Kollektiv könnten zum Beispiel Länder gelten, der Begriff sei darauf jedoch nicht reduziert. Vielmehr könne man sich mit unterschiedlichen Kollektiven identifizieren: „Das Individuum gehört zu verschiedenen Kollektiven und entwickelt seine individuelle kulturelle Identität immer im Bezug zu diesen und in Abgrenzung zu anderen Individuen und Kollektiven“ (ebd.: 87).

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion um Interkulturalität werden Brunzel zufolge zwei unterschiedliche Kulturbegriffe verwendet. Entweder werden Kulturen als „insbesondere durch Ländergrenzen abgrenzbare und miteinander vergleichbare, in sich differenzierte, heterogene Gebilde“ verstanden oder „als in der Interaktion zwischen Individuen konstruierbare Größen, die aufgrund ihrer Dynamik und Veränderbarkeit schwer fassbar und voneinander abgrenzbar sind.“ (Brunzel 2002: 23)

Bezug nehmend auf Brunzel weisen beide Kulturbegriffe Vor- und Nachteile für die Fremdsprachendidaktik auf. Die Vorstellung einer Nationalkultur ermöglicht es dem Fremdsprachenunterricht eine Kultur zu beschreiben, zu vermitteln und mit der eigenen zu vergleichen (vgl. ebd.). Es ist jedoch deutlich geworden, dass dieser Kulturbegriff der komplexen Realität nicht gerecht wird. Der – geeignetere - dynamische Kulturbegriff hingegen bedeutet in Worten Brunzels „eine z.Z. noch größtenteils unüberwindbare Hürde

für die Vermittlung im Unterricht.“ (ebd.: 24) Allerdings biete er dem Fremdsprachenunterricht den Vorteil, dass „Menschen, die zwischen und in mehreren Kulturen leben und dadurch neue Kulturen schaffen“ (ebd.) mit in den Begriffsumfang einbezogen werden können. Vor dem Hintergrund der dargestellten Vor- und Nachteile schlägt Brunzel für den Fremdsprachenunterricht vor, beide Kulturkonzeptionen zu verbinden, indem man sowohl nationalkulturelle als auch intra- und transkulturelle Aspekte berücksichtigt (vgl. ebd.: 24-26).

Es stellt nicht das Thema der vorliegenden Arbeit dar, sich für einen Kulturbegriff zu entscheiden. Aus diesem Grund erscheint Brunzels Vorschlag, einen “Mittelweg” einzuschlagen, auch für diese Arbeit als der beste Weg. In der didaktischen Analyse der Romane werden demnach die verschiedenen Kulturbegriffe berücksichtigt.

2.1.4 Fachdidaktische Diskussion zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht

Kulturwissenschaftliche Ansätze

Ausgehend von Welschs Konzept der Transkulturalität fordern kulturwissenschaftliche Ansätze innerhalb der Fremdsprachendidaktik zunehmend, den Blick noch stärker auf die hybriden Phänomene innerhalb der Kulturen zu lenken. Die Schüler sollen erkennen, dass Kulturen und menschliche Identitäten heterogen sind, sie sollen eine *transcultural awareness* entwickeln (vgl. Freitag/Rupp 2009: 325).

Auch Claire Kramersch spricht sich gegen eine Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem aus, da diese „bestehende Machtverhältnisse“ (Kramersch 1995: 61) verfestige und fördere. Kramersch vertritt hingegen die Ansicht, dass sich der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur auf die Ausgangs- oder Zielkultur konzentrieren sollte. Sie entwickelt das Konzept eines dritten Ortes, den die Schüler durch den Fremdsprachenunterricht entwickeln sollen und in dem ein monolithisches Kulturverständnis keinen Platz hat. Unter diesem dritten Ort versteht sie eine neue Identität, die zwischen den beiden Kulturen anzusiedeln ist: „Je mehr der/die Lernende sich die Fremdsprache aneignet, desto mehr Stimmen übernimmt er/sie von anderen (vom Lehrwerk, vom Lehrer, von Muttersprachlern, von literarischen Erzählern), bis er seinen eigenen, dritten, Ort findet.“ (ebd.: 62) Aus diesem Grund schlägt sie dem Fremdsprachenlehrer vor, sich „weniger auf das scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität auf beiden Seiten nationaler Grenzen [zu]

beziehen und [sich] mehr auf den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst [zu] konzentrieren.“ (ebd.)

Hallet bezieht sich auf Bachmann-Medicks Metapher *Kultur als Text*, um seine Auffassung von Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. Indem im Unterricht Texte rezipiert werden, die nunmehr als „textualisierte kulturelle Äußerungen“ (Hallet 2001: 105) verstanden werden, stelle die Textrezeption und daher auch der Fremdsprachenunterricht eine Partizipation an fremden Kulturen dar. Der Text aus der Zielsprachigen Kultur trete mit den Schülern und dem Lehrer in ein Zusammenspiel, wodurch der Fremdsprachenunterricht zu einem „kulturellen Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter“ (ebd.: 104) werde, in dem inter- und transkulturelle Prozesse ablaufen, die einer globalisierten Gesellschaft ähnlich seien.

Die dargestellten kulturwissenschaftlichen Ansätze gehen demnach davon aus, dass sich Kulturen durchdringen und vermischen und sehen ein Bildungsziel in Hybridität. Es ist bereits deutlich geworden, dass Bredella, ein Vertreter der Didaktik des Fremdverstehens, diese Ansätze kritisch sieht. Er bezeichnet sie gar als Illusion und gibt dafür folgendes Beispiel: „Wenn Schwarze sich gegen die herabsetzenden Vorurteile auflehnen, können sie dies nicht dadurch erreichen, dass sie sich als transkulturell verstehen und kollektive Identitäten als obsolet erklären.“ (Bredella 2012: 96) Er vertritt die Ansicht, dass sich Kulturen zwar gegenseitig beeinflussen, sich dabei jedoch nicht auflösen, weshalb man kulturelle, religiöse und ethnische Unterschiede nicht einfach abschaffen und erwarten könne, dass Menschen miteinander friedlich umgehen. Vielmehr seien sie dazu auf interkulturelles Verständnis angewiesen (vgl. Bredella 2012: 89-108). Er bezeichnet ferner das interkulturelle Fremdverstehen als dritten Ort (vgl. ebd.: 90) auf das im folgenden Kapitel der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen wird.

Es gibt jedoch auch andere kulturwissenschaftliche Ansätze, die – so formulieren es Decke-Cornill/Küster - „das orientierungsstiftende Moment kultureller Konventionen wissenschaftlich genauer [...] fassen.“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 233) Diesen Ansatz vertritt Volkmann, dem zufolge man die Schüler in Konventionen, Rituale und Ideale der fremden Kultur einführen und sie auf Differenzen zur eigenen Kultur hinweisen müsse, um sie auf interkulturelle Begegnungssituationen vorzubereiten (vgl. Volkmann 2002: 28-32). Die Ansätze reichen dabei bis zu kulturrelativistischen interkulturellen Trainingsprogrammen, die vor allem in der Wirtschaft Beachtung gefunden haben.

Heringer bezeichnet Kultur als flexibel und komplex, was es unmöglich mache, „Handlungsweisen und Handlungen von Abermillionen Menschen in wenigen Wörtern zu

beschreiben“ (Heringer 2007: 158). Er geht jedoch davon aus, dass die allgemeinen Verhaltenskonventionen unterschiedlicher Kulturen in bestimmten Situationen differieren, weshalb es zu Missverständnissen und Konflikten zwischen den Teilhabern dieser Kulturen kommen könne (vgl. ebd.: 219). Aus diesem Grund schlägt Heringer die Arbeit mit sogenannten *critical incidents* oder *hotspots* vor. Mit *critical incidents* werden interkulturelle Interaktionssituationen beschrieben, in denen es zu einem Konflikt oder Missverständnis kommt. *Hotspots* definiert er als „heiße Stellen in der interkulturellen Kommunikation“ (ebd.: 165), beispielsweise die Wahl jemanden zu siezen oder zu duzen oder die Entscheidung, seinem Kommunikationspartner mit der Hand oder einem Kuss auf die Wange zu begrüßen. Heringer geht davon aus, dass man viele Missverständnisse und Konflikte mit ausreichend kulturellem Wissen vermeiden könne, indem man sie anhand solcher *critical incidents* oder *hotspots* erarbeite (vgl. ebd.: 220). Er selbst weist auf „die Gefahr der Generalisierung, der Homogenisierung und Stereotypisierung“ (ebd.: 233) hin, wofür dieser Ansatz auch von anderen Fremdsprachendidaktikern kritisiert wurde. Heringer ist sich darüber bewusst, dass „[d]ie Programme [...] als Grundlage einen starren Kulturbegriff [haben], der der Komplexität und Variabilität der Realität nicht gerecht wird.“ (ebd.: 235) Trotzdem könne man die Schüler durch die Arbeit an *critical incidents* auf interkulturelle Begegnungssituationen vorbereiten und für mögliche Missverständnisse sensibilisieren (vgl. ebd.). Wer Kultur lehrbar machen wolle, sei auf Vereinfachungen angewiesen (vgl. ebd.: 182).

Decke-Cornill/Küster weisen darauf hin, dass eine interkulturelle Didaktik aus konstruktivistischer Sicht gar nicht mehr leisten könne, als „geeignete und vielfältige und vor allem irritierende, nicht umstandslos assimilierbare Lernanlässe bereitzustellen, die gleichwohl Verbindungen zu eigenen Erfahrungs- und Gedankenwelten zulassen.“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 236) Dafür eigne sich die Arbeit mit *critical incidents* und *hotspots*. So könne man die Schüler fragen, wie sie in solchen Situationen handeln würden, wodurch der Konflikt entstanden sei und was man tun könne, um solche Missverständnisse zu vermeiden (vgl. ebd.). Des Weiteren scheint dieser Ansatz den Vorgaben der KMK-Bildungsstandards gerecht zu werden. Den Schülern wird soziokulturelles Wissen vermittelt, sie werden in Kulturkontrastivität geschult und für mögliche Missverständnisse und Konflikte in interkulturellen Begegnungssituationen vorbereitet. Jedoch fordern die KMK-Bildungsstandards gleichermaßen, dass die Schüler Stereotype und Vorurteile verwerfen sollen. Doch wie Heringer selbst bemerkt hat, läuft der Umgang mit *critical incidents* Gefahr, diese zu entwickeln.

Didaktik des Fremdverstehens

Im Jahre 1991 gründeten Lothar Bredella und Herbert Christ den Gießener Graduiertenkolleg *Didaktik des Fremdverstehens*, dessen Vertreter sich der Thematik des interkulturellen Lernens aus einer hermeneutischen Sicht nähern. Als Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts wird die Fähigkeit, „den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm suchen“ (Bredella/Delanoy 1999: 16) bezeichnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass wir Menschen von der eigenen Kultur geprägt sind. Unsere Gedanken, Gefühle und Handlungen seien „an kulturelle Muster gebunden“ (ebd.: 13), weshalb wir fremde Kulturen nur vor dem Hintergrund unserer eigenen Kultur wahrnehmen können. Wir seien jedoch auch in der Lage, unsere Vorstellungen zu hinterfragen und uns von ihnen zu lösen. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht sei deshalb so wichtig, weil er den Schüler dazu anregen solle, „aus der Verfangenheit in der eigenen Kultur“ (ebd.: 12) hervorzutreten. Ferner solle der Lerner dazu befähigt werden, die Vorstellungen anderer nachzuvollziehen (vgl. ebd.: 30). Dafür sollten die Schüler lernen, in einen Dialog mit dem Fremden zu treten und kulturelle Bedeutung auszuhandeln. Diesen Dialog definieren Bredella/Delanoy demnach als „ein Bekenntnis zu einer toleranten Grundhaltung gegenüber anders denkenden Menschen und ein Bemühen um ein zunehmend differenziertes Selbst- und Fremdverstehen.“ (ebd.: 13)

Die Didaktik des Fremdverstehens hält demnach an der Dichotomie zwischen Fremdem und Eigenem fest. Für Caspari/Schinschke (2000: 469) kann alles fremd sein, „was nicht zum bisherigen Erfahrungs- und Wissenstand eines Individuums ‘passt’ und daher eine Dissonanz bewirkt.“ Bredella/Christ weisen diesbezüglich darauf hin, dass das Fremde nicht objektiv fremd sei, sondern vielmehr eine „Kategorie des Bewußtseins“ (Bredella/Christ 1995: 11) des Individuums darstelle. Dies erklären sie wie folgt: „Fremd ist etwas oder fremd ist jemand in Bezug auf uns selbst, nicht dagegen im ontologischen Sinne eines *an sich*.“ (ebd.) Ferner hat Bredella an einer anderen Stelle auf die Gefahr hingewiesen, Fremde auf ihre Kultur zu reduzieren. Interkulturelles Verstehen bedeute, die kollektive Identität und kulturellen Bezugsrahmen von Fremden anzuerkennen und zu verstehen, jedoch auch die Einsicht, dass sich jedes Individuum individuell zu diesen verhalte (vgl. Bredella 2010: 104-105).

Indem Fremdverstehen als ein Dialog verstanden wird, wird dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zugeschrieben, die Schüler dabei zu unterstützen, dialogförderliche Fertigkeiten aufzubauen. Wie erläutert sollen sie dafür lernen, im Dialog mit anderen die eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu relativieren und sich in den Anderen

hineinzusetzen (vgl. Bredella/Delanoy 1999: 13). Dafür sei eine Reflexion darüber nötig, was das Eigene ist, um „die Grenzen der eigenen Sichtweisen [zu] erkennen, um andere Sichtweisen zuzulassen und sich auf sie einzulassen.“ (ebd.) Bredella/Christ zufolge sei es Teil des Fremdverstehens, dass man sich einerseits über Unterschiede zwischen dem Eigenen und Fremden bewusst sei, jedoch gehöre auch die Einsicht dazu, dass Fremdes vertraut werden kann, und zwar durch Fremdverstehen. Damit habe Fremdverstehen auch einen Einfluss auf die Identität der Lernenden (vgl. Bredella/Christ 1995: 16).

Für das Konzept des Fremdverstehens unterscheiden Bredella/Christ zwischen einer Außen- und einer Innenperspektive. Man nehme eine Innenperspektive ein, wenn man versuche „die fremde Kultur mit den Augen der Mitglieder dieser Kultur zu sehen.“ (ebd.) Dies sei zwar nur ansatzweise möglich, stelle jedoch ein Lehrziel dar. Unter der Außenperspektive sehe man die fremde Kultur weiterhin mit den eigenen Augen. Dabei sollen sich die Grenzen zwischen Eigenen und Fremden auflösen, indem die Innenperspektive auch die Außenperspektive transformiere. Durch diesen Prozess der Veränderung des Eigenen und des Verstehens des Anderen entstehe der von Kramsch beschriebene dritte Ort (vgl. ebd.).

Die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivwechsel stellt demnach die Voraussetzung für Fremdverstehen dar. Einen solchen Perspektivwechsel beschreiben Caspari/Schinschke wie folgt: „Dies bedeutet, dass man für eine gewisse Zeit vom Eigenen abstrahiert und virtuell die fremde Perspektive zu übernehmen versucht, indem man sich in das Fremde kognitiv hineindenkt und affektiv einfühlt.“ (Caspari/Schinschke 2000: 469) Damit beruht die Fähigkeit zum Perspektivwechsel auch auf Empathiefähigkeit, womit eine weitere Ebene interkultureller Kompetenz berücksichtigt wird, nämlich die Fähigkeit, sich affektiv in etwas oder jemanden hineinzufühlen.

Burwitz-Melzer beschreibt die Perspektivübernahme als einen Verstehensprozess, der in verschiedenen Stufen abläuft. Zunächst nehme das Individuum Unterschiede in der Perspektive wahr. In einem zweiten Schritt versuche es die Differenzen zu ergründen und in einem dritten Schritt erfolge der „planvolle[] Einsatz des gewonnenen Verstehens für die soziale Interaktion“ (Burwitz-Melzer 2000: 47).

Eine Steigerung zum Perspektivwechsel stellt die Perspektivenkoordination dar. Eine Koordinierung der Perspektiven bedeutet Burwitz-Melzer zufolge „die planvolle Abstimmung d[er] unterschiedlichen, oft komplexen Sichtweisen im sozialen Handeln miteinander“ (ebd.: 48). Bei der Perspektivenkoordination geht es Burwitz-Melzer demzufolge um „das Verständnis der eigenen Rolle und der Rolle des Gegenübers, das es erst möglich macht, sich koordiniert zueinander zu verhalten.“ (ebd.) Demnach stelle das

Konzept des Perspektivwechsels nicht nur eine Bedingung für das Verstehen fremder Menschen und Kulturen dar, sondern sei generell notwendig, um sozial handeln zu können. Die Fähigkeit die Perspektive zu wechseln sei Nünning/Surkamp (2006: 28) zufolge außerdem wichtig, um sich „die Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweisen bewusst zu machen“. Man solle Schüler demnach zu einer „Überschreitung der eigenen Perspektive“ (ebd.) anregen. Das sei ihnen zufolge nicht nur für das interkulturelle, sondern auch für das intrakulturelle, also für den Umgang mit Individuen aus dem eigenen Kulturkreis, von Bedeutung.

Die Didaktik des Fremdverstehens wurde nicht nur von postmodern-dekonstruktivistischen Ansätzen für das Festhalten an der Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem kritisiert. Der Ansatz setzt voraus, dass das Individuum bereit ist, seine Vorstellungen zu hinterfragen und eine – so formulieren es Decke-Cornill/Küster - „nicht von Machtinteressen geprägte Kommunikation zu wagen.“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 231) Man habe der Didaktik des Fremdverstehens deshalb vorgeworfen, dass sie „reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (ebd.) außer Acht lasse. Des Weiteren sei aus Sicht des Konstruktivismus „jegliche Verstehensbehauptung als Anmaßung zu bewerten, da das individuelle Bewusstsein als informationell geschlossen betrachtet wird.“ (ebd.) Hansen wirft Bredella vor, „nicht zwischen positiven und negativen Aspekten des Fremden“ (Hansen 2000: 333) zu unterscheiden. So sei es nicht immer positiv, fremde Überzeugungen zu vereinnahmen. Seine Auffassung erörtert er an dem fiktiven Beispiel eines deutschen Jugendlichen, der an einem Schüleraustausch mit den USA teilnimmt. Wenn er sich dort mit der Waffenmentalität der Amerikaner auseinandersetze und verstehe, dass diese auf den Wunsch nach Selbstverteidigung und auf ein mangelndes Vertrauen in Staat und Polizei beruhe, könne es nicht das Ziel von Fremdverstehen sein, dass der Schüler, zurück in Deutschland, einen Waffenschein beantrage. Das Ziel von Fremdverstehen solle deshalb zu einer Beurteilung und nicht zu einer Vereinnahmung des Fremden führen (vgl. ebd.: 327). Diesen Aspekt hat Byram vor Augen, wenn er mit der Komponente *savoir s'engager* vom Fremdsprachenunterricht fordert, den Schüler dazu zu befähigen, sich kritisch an interkulturellen Diskursen zu beteiligen. Gleichzeitig ist deutlich geworden, wie komplex Byrams Komponente *savoir comprendre*, also das Verstehen von Fremdem, ist. Dieses Verstehen umfasst sowohl kognitive als auch affektive Komponenten und wirkt sich auf den Schüler und dessen Identität aus.

Der Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht

Byram und die KMK fordern vom Fremdsprachenunterricht, die Schüler dazu zu befähigen, Stereotype und Vorurteile wahrzunehmen und zu hinterfragen. Hansen definiert Stereotype als „standardisierte Urteile eines Kollektivs über sich selbst oder über andere, die, das schwingt immer mit, der Wirklichkeit nicht oder nicht ganz entsprechen.“ (ebd.: 321-322) Bei den Einstellungen eines Kollektivs gegenüber sich selbst spricht man auch von Autostereotypen, wenn es sich um Urteile gegenüber anderen Kollektiven handelt von Heterostereotypen (vgl. Volkmann 2002: 19). Verwandt mit dem Stereotyp ist das Vorurteil. Diesen Begriff definiert Hansen folgendermaßen: „Er bezeichnet entweder ein vorschnelles Urteil, also eins, das ohne Kenntnis des Gegenstandes gefällt wurde, oder eins, das bloßer Emotionalität bzw. Antipathie entspringt.“ (Hansen 2000: 322)

Indem sich die Stereotypenforschung mit Nationalstereotypen und Fremdbildern auseinandersetzt, hält sie an einem geschlossenen Kulturbegriff fest (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 228). Es wurde bereits dargestellt, dass dieser sehr umstritten ist. Jedoch ziehen Decke-Cornill/Küster (2010: 229) in Betracht, dass Stereotypen „in den Köpfen der Lerner eine wichtige Rolle“ spielen, weshalb es Sinn mache, diese in einem interkulturell orientierten Unterricht kritisch zu reflektieren. Die subjektiven Vorurteile der Schüler zu ignorieren, bedeutet für Hu sogar den Schülern eine „Pseudoobjektivität“ (Hu 1995: 411) zu vermitteln. Vielmehr sollten die Schüler Einblick in die Relativität ihrer Vorurteile erhalten (vgl. ebd.). O’Sullivan/Rösler vertreten die Ansicht, dass man die Funktionen von Stereotypen mit den Schülern thematisieren sollte. Um die Differenzierungsfähigkeit der Schüler zu verstärken sei dies sogar wichtiger, als deren Wirklichkeit zu untersuchen. Sie schlagen vor, die Heterostereotype, die im Zielsprachenland über das eigene Kollektiv herrschen, zu untersuchen und zu reflektieren, um die Schüler für Stereotype zu sensibilisieren (vgl. O’Sullivan/Rösler 315-316).

2.2 Begriffsbestimmung *Migrationsliteratur*

Der Zuordnung von Literatur zu Migrationsliteratur wurden zwei Kriterien zugrunde gelegt: Zum einen sollten die Autoren einen Migrationshintergrund aufweisen und/oder sich der Migrationsthematik widmen. Zum Anderen sollten sie nicht in ihrer Muttersprache schreiben und/oder innerhalb eines anderen Kulturraumes als ihrer Herkunftskultur (vgl. Rösch 1992: 12). So definiert auch Gouaffo Migrationsliteratur als Literatur, „die aus der Feder von Migranten stammt [und] sich auf die Einwanderungsgesellschaft als Ort der

Literaturproduktion und –rezeption konzentriert“. (Gouaffo 2010: 160) Dadurch unterscheidet sie sich von Exilliteratur, die sich an das Herkunftsland richtet. Heidi Rösch zufolge lässt sich jedoch eine zunehmende Lockerung des Begriffs beobachten. Die „Autorenbiographiefixiertheit“ (Rösch 1992: 33) werde immer mehr in Frage gestellt und durch die Konzentration auf die Migrationsthematik ersetzt. Im Gegensatz zu dem Begriff *Migrantenliteratur* intendiere der Begriff Migrationsliteratur ja gerade eine Öffnung gegenüber einheimischen Autoren, die sich der Thematik zuwenden. Außerdem gebe es immigrierte Autoren, die nicht über Migration schreiben, die demnach auch nicht als Migrationsliteratur zu bezeichnen sei. So werden innerhalb der Migrationsforschung immer mehr Autoren berücksichtigt, die keinen Migrationshintergrund aufweisen, sich jedoch der Thematik bedienen (vgl. ebd.).

2.3 Der Einsatz von Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht war lange Zeit üblich und beliebt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 243). Mit der sogenannten *Kommunikativen Wende* in den Siebziger Jahren wurde der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts jedoch auf den funktionalen Spracherwerb gelegt, wodurch literarische Texte zunehmend an Bedeutung verloren (vgl. ebd.: 245). Mittlerweile wird der Literatur im Zuge der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts immer weniger Beachtung geschenkt. Diese wird im GeR und den KMK-Bildungsstandards kaum erwähnt, vielmehr wird auch hier der Schwerpunkt auf die funktionale Lesekompetenz gelegt, für deren Ausbildung – so die Ansicht – die Arbeit mit Sachtexten besonders geeignet sei (vgl. ebd.: 258). Laut Decke-Cornill/Küster hält man den Sachtexten „ihren unmittelbaren Wirklichkeitsbezug zugute, literarischen Texten wird ein rein innerliterarischer Verweisungszusammenhang unterstellt.“ (ebd.: 245) Wenn man Literatur im Fremdsprachenunterricht einsetzen wolle, müsse dies vor dem Hintergrund eines bestimmten Kompetenzerwerbs geschehen, mit dem man ihren Einsatz rechtfertigt (vgl. ebd.: 243). Wie in den vorangehenden Abschnitten dieser Arbeit gezeigt wurde, haben interkulturelle Lernziele wie Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme an Bedeutung gewonnen. Im Zuge dessen wurde auch der Literatur als Unterrichtsinhalt wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt, da viele Fremdsprachendidaktiker der Auffassung sind, dass

sich der Einsatz von Literatur ganz besonders eigne, um interkulturelle Lernziele zu verfolgen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 13).³

Die Metapher *Kultur als Text*⁴ impliziert, dass Texte selbst als textualisierte kulturelle Äußerungen verstanden werden und deren Rezeption bedeutet, an fremden Kulturen zu partizipieren. Indem Kultur als Text verstanden wird, werden Kulturen über materielle Manifestationen wie Literatur überhaupt erst sichtbar. Nünning/Surkamp bezeichnen literarische Texte deshalb als „kulturelle Ausdrucksträger [...], die über ihre Inhalte und Formen kulturelle Belange thematisieren und inszenieren.“ (ebd.: 35-36) Allein aus diesem Grund scheinen literarische Texte für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht geeignet. Nünning/Surkamp weisen zusätzlich darauf hin, dass literarische Texte Einfluss auf ihre Leser nehmen, da sie „zur Ausbildung neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen beitragen.“ (ebd.: 36) Indem sie kulturspezifische Erfahrungen deuten und gestalten, tragen sie den Autoren zufolge „als ein Medium menschlicher Wirklichkeitsaneignung wesentlich zu kultureller Orientierung und Sinnstiftung bei.“ (ebd.) Insbesondere Vertreter der Didaktik des Fremdverstehens haben deshalb das Potenzial von Literatur zur Förderung von Fremdverstehen hervorgehoben. Unter dem Einfluss der Rezeptions- und Wirkungsästhetik Wolfgang Iser und Hans Robert Strauß' tritt in diesem Ansatz der Leser beziehungsweise der Schüler und dessen Leseerfahrung in den Mittelpunkt (vgl. Sommer 2000: 23). Für eine interkulturelle Begegnung ist Delanoy zufolge kein direkter Kontakt zweier Individuen aus unterschiedlichen Kulturen nötig. Interkulturelle Begegnung könne auch über die Beschäftigung mit Texten stattfinden, der Schüler trete in einen Dialog mit dem literarischen Text, der ihm fremde kulturelle Welten aus bestimmten Perspektiven präsentiert (vgl. Delanoy 1999: 122).

Auf die dargestellten Perspektiven muss der Leser sich einlassen und einen Perspektivwechsel vollziehen, um den Text zu verstehen. Durch literarische Texte erhält er Einblick in die Gefühle, Gedanken, Ansichten und Handlungsmotive der Protagonisten. Er sieht die Welt mit den Augen der Figur, kann Anteil nehmen an den Schicksalen der Figuren und sich „mit ihren Überzeugungen und Wertvorstellungen auseinandersetzen“ (Bredella 2012: 70-71).

³ Nünning/Surkamp (2010) zeigen in ihrer Literaturdidaktik für den Englischunterricht, dass Literaturunterricht unter Einsatz bestimmter Methoden neben der interkulturellen auch die kommunikativen Kompetenzen, soziale Kompetenz und Lesekompetenz fördern, sowie Anlass für authentische Sprechansätze bieten kann.

⁴ Siehe Seite 6.

Der Perspektivwechsel habe im Umgang mit Literatur eine zusätzliche Dimension. Bredella vertritt die Ansicht, dass sich die Schüler kognitiv und emotional intensiv auf das geschilderte Geschehen einlassen können, da sie „vom Handlungsdruck in der Lebenswelt entlastet sind.“ (ebd.: 70) Lesen ermögliche es ihnen, sich „in Charaktere hinein[zu]versetzen und in einer Art Probehandeln nach[zu]vollziehen, was es bedeutet an ihrer Stelle zu handeln.“ (ebd.) Nünning/Surkamp weisen darauf hin, dass die Schüler dadurch ihren Erfahrungshorizont erweitern können. Außerdem könnten sie das Handeln der Figuren distanziert beurteilen, was wiederum zu einer kritischen Auseinandersetzung mit deren Vorstellungen führen könne (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 15). Auch wenn literarische Werke die Realität nicht einfach abbilden, interpretiert der Autor diese doch. Sie bieten dem Schüler mit der Perspektive der Figuren eine Sichtweise auf diese Realität (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010: 28). Leubner/Saupe/Richter zufolge sei es größtenteils nicht das Ziel von Texten, den Leser davon zu überzeugen, die dargestellten Sichtweisen zu übernehmen, jedoch seine „bisherigen Sichtweisen in Frage zu stellen“ (ebd.: 31). Die Auseinandersetzung mit Literatur verändere demnach auch den Schüler und dessen Identität, wie es auch für das Fremdverstehen dargestellt wurde.

Bredella ist außerdem der Ansicht, dass sich Literatur besonders dafür eigne, die Empathiefähigkeit der Schüler zu fördern. Indem sich diese in die literarischen Figuren hineinversetzen, könnten sie deren Handlungen und Gedanken nachvollziehen (vgl. Bredella 2012: 12). Empathie wird ihm zufolge dann hervorgerufen, „wenn Charaktere in Entscheidungssituationen geraten und wir als Leser Vermutungen über ihre Motive und Handlungen äußern“ (ebd.: 42). Leubner/Saupe/Richter zufolge eignen sich vor allem epische Texte zur Förderung von Empathie, da hier meist die Innensicht der Figuren dargestellt wird (vgl. Leubner/Saupe/Richter 2010: 94).

Des Weiteren weist Bredella darauf hin, dass literarische Texte die dargestellte Welt oft aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen und den Leser auf diese Weise dazu auffordern, sich zwischen den verschiedenen Sichtweisen zu positionieren (vgl. Bredella 2010: XXVIII). Indem die Schüler mit unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen konfrontiert würden, die sie abgleichen müssten, würden die Schüler, – so Nünning – für „die Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrungen“ (Nünning 2007: 133) sensibilisiert. Ihm erscheint der Einsatz multiperspektivischer Texte außerdem geeignet, da die Schüler dadurch implizit aufgefordert würden, wiederholt die Perspektive zu wechseln und diese zu koordinieren. Der Vorteil von eindimensionalen Texten sei hingegen, dass sie die Schüler dazu verleiteten, sich selbst ein Bild davon zu machen, wie die Situationen von

den anderen Figuren wahrgenommen werde, über deren Innensicht der Leser nichts erfährt (vgl. ebd.: 137).

Indem die verschiedenen Figuren in literarischen Texten meist sehr unterschiedlich dargestellt werden, verhindere Literatur laut Donnerstag, dass der Leser sie auf ihre Kultur reduziere. Aus diesem Grund vertritt er die Auffassung, dass man die Schüler anhand von literarischen Texten für transkulturelle Aspekte sensibilisieren könne. Ein literarischer Text relativiere kulturelle Prägung über Individualität (vgl. Donnerstag 1999: 253). Im fremdsprachlichen Literaturunterricht müsse man die Schüler deshalb darauf aufmerksam machen, dass die literarischen Figuren Individuen darstellen, die „nicht nur Träger ihrer Kultur [...] sondern unverwechselbare Einzelmenschen mit Eigenschaften [sind], die mit kulturellen Gegebenheiten interagieren.“ (ebd.: 256)

Hermes zufolge bringt der Schüler auch bei der Rezeption von literarischen Texten „eine eigene Welt an kulturellen Voraussetzungen, Wissen, Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen mit“ (Hermes 1999: 443), die die Textrezeption beeinflussen. Die Interpretation des Textes erfolge nach den kulturellen Mustern des Lesers. Auch deshalb erscheint Bredella/Delanoy die Arbeit mit Literatur besonders geeignet. Indem literarische Texte unterschiedliche Deutungen hervorrufen, können literarische Unterrichtsgespräche dem Schüler seiner Meinung nach ermöglichen, „sich der jeweiligen Abhängigkeit des Verstehens von den eigenen Vorannahmen bewußt zu werden.“ (Bredella/Delanoy 1999: 15)

Dafür ist es laut Hermes wichtig, dass Texte ausgewählt werden, die für die Schüler persönlich relevant sind. Wenn diese nämlich „eigenes Vorwissen, ihr Weltbild, ihre Erfahrungen in einen an sich fremd erscheinenden Text einbringen können“, biete der Text den Schülern die Möglichkeit, „in der Auseinandersetzung mit dem Fremden ihrer selbst allererst oder besser bewußt zu werden.“ (Hermes 1999: 440) Aus diesem Grund weisen Nünning/Surkamp auf die Wichtigkeit hin, dass die Schüler durch unterschiedliche Aufgaben und Gespräche immer wieder aufgefordert werden ihre Eindrücke und Leseerfahrungen einzubringen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 22).

Auch Hallet vertritt die Ansicht, dass der Schüler und sein Erfahrungshintergrund im Literaturunterricht miteinbezogen werden muss. Wie bereits ausgeführt wurde, versteht er Fremdsprachenunterricht als einen kulturellen Begegnungs- und Diskursraum, in dem „Texte, Äußerungen und Stimmen der Zielsprachigen (Kultur)en, aber auch der Lehrenden und der Lernenden“ (Hallet 2001: 110) zusammentreffen. Seiner Meinung nach müsse man im Literaturunterricht die Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem auflösen, indem

man Texte aus drei diskursiven Sphären - beziehungsweise kulturellen Feldern - einsetzt: erstens aus der eigenkulturellen Diskurssphäre der Schüler, zweitens aus der zielkulturellen Diskurssphäre und drittens aus der transkulturellen Diskurssphäre (vgl. ebd.: 115). Bei Texten aus der zielkulturellen Diskurssphäre handelt es sich um Texte aus dem Zielsprachenraum. Bei Texten aus der transkulturellen Diskurssphäre sind Texte gemeint, in denen „Fragen und Themen von kulturübergreifender Ausdehnung, Bedeutung und Wirkung“ (ebd.: 120) behandelt werden, die sich nicht auf eine Kultur begrenzen lassen. Mit Texten aus der eigenkulturellen Diskurssphäre der Schüler sind Texte über oder aus der Eigenkultur der Schüler gemeint, die an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen. Dies begründet er wie folgt:

Nur durch solche Rückbindung an die soziale Praxis des Lerners und an die eigenkulturellen Diskurse können fremdsprachliche Texte als Repräsentanten fremdkultureller Diskurse beim Lerner identitätsbildend wirken. Erst durch die Repräsentation der Diskurse der Lernerwelt kann ein Bewusstsein von der Perspektivität aller kultureller Wahrnehmungen, Vorstellungen und Äußerungen entstehen, die zur Relativierung der eigenen, aber auch anderer Standpunkte und Perspektiven führen kann (ebd.: 116).

Wenn man Texte aus diesen kulturellen Sphären einsetze, partizipiere der Fremdsprachenunterricht automatisch an diesen drei Sphären. Außerdem würden sich die kulturellen Elemente dieser Sphären im Fremdsprachenunterricht mischen, wodurch dieser zu einem transkulturellen Fremdsprachenunterricht werde (vgl. ebd.: 120).

Literarische Texte vermitteln ihrem Leser fremde Lebensweisen und Weltansichten. Aus diesem Grund vertritt Ehlers die Meinung, dass literarische Texte auch landeskundliche Inhalte vermitteln können. Die Lektüre von literarischen Texten könne „Einblicke in Lebensformen, soziale Hierarchien, Konventionen und Formen bürgerlichen Selbstverständnisses“ (Ehlers 1999: 428) gewähren und somit soziokulturelles Wissen vermitteln. Des Weiteren weist Honnef-Becker darauf hin, dass literarische Texte, in denen Stereotype und Vorurteile behandelt werden, besonders geeignet dafür sind, diese im Unterricht zu reflektieren (vgl. Honnef-Becker 2007: 215).

Es ist deutlich geworden, dass der Einsatz von Literatur zur Förderung interkulturellen Lernens geeignet erscheint. Allerdings stellt die unterrichtliche Literaturbehandlung große Anforderungen an die Schüler. Honnef-Becker macht darauf aufmerksam, dass der Literaturunterricht Fremdverstehen auf mehreren Ebenen erfordert. So werden die Schüler mit der fremden Sprache konfrontiert und müssen auf der Ebene der Figuren verstehen, was innerhalb der fremden (konstruierten) Welt geschieht. Außerdem findet ein Fremdverstehen auf der Rezeptionsebene statt, indem der Schüler in Kontakt mit einem Text tritt, der aus

einer fremden Kultur stammt. Diese Ebenen des Verstehens müsse man bei der Deutung der Texte berücksichtigen (vgl. ebd.: 209).

2.3.1 Migrationsliteratur im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

Esselborn zufolge kann Migrationsliteratur, die häufig Fremdheitserfahrungen thematisiere, nationale und kulturelle Homogenität problematisiere und transkulturelle Identitäten entwerfe, „einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wahrnehmung und Reflexion der Situation der Minderheiten und Mehrheit in einer multiethnischen Gesellschaft leisten“ (Esselborn 2007: 23). Als möglicher Inhalt für den Spanischunterricht in der Sekundarstufe II geben die Berliner Rahmenlehrpläne „Ein- und Auswanderung“ (Senatsverwaltung 2006: 22) an. Die Schüler sollen „ausgewählte Migrationsprozesse und ihre Folgen im Einwanderungs- bzw. Auswanderungsland“ (ebd.) kennen. Die Senatsverwaltung schlägt vor, dafür fiktionale Texte oder Filme, „in denen es zu interkulturellen Begegnungen in spanischsprachigen Ländern kommt“ (ebd.) einzusetzen. Demnach lässt sich der Einsatz von Migrationsliteratur, soweit die Behandlung dieser Themen in den Texten tatsächlich erfolgt, innerhalb der Berliner Rahmenlehrpläne verorten.

Gouaffo hat afrikanische Migrationsliteratur auf ihr Potenzial für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch analysiert und schlussfolgert, dass sich diese zur kritischen Auseinandersetzung mit drei Aspekten eigne: erstens könnten die Texte „als Vermittler der fremden Kultur in Deutschland“ (Gouaffo 2010: 163) fungieren, da sie ihren Lesern kulturelles Wissen über fremde Kulturen vermitteln. Zweitens böten sie seiner Meinung nach eine „kritische Wahrnehmung der deutschen Kultur von außen“ (ebd.) und drittens inszenierten sie interkulturelle Begegnungen. Mittels der von ihm analysierten Migrationstexte – so sein Fazit - werde ein „echter interkultureller Diskurs angelegt“ (ebd.: 166), weshalb sie sich seiner Meinung nach besonders für einen interkulturell angelegten Fremdsprachenunterricht eignen. Heidi Rösch hat wie Gouaffo deutsche Migrationsliteratur für den Fremdsprachenunterricht untersucht und kommt zu dem Schluss, dass „Texte der Migrationsliteratur in aller Regel bereits interkulturell produziert sind und daher eine besondere Qualität für die Unterstützung interkultureller Lese- und Lernprozesse haben.“ (Rösch 1992: 39) Wenn man nun davon ausgeht, dass interkulturell gestaltete Literatur ein besonderes Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz hat, stellt sich die Frage, anhand welcher Kriterien man Literatur auf ihre Interkulturalität untersuchen kann. Blioumi hat solche Kriterien herausgearbeitet. Interkulturelle Texte weisen ihrer Meinung nach vier

diskursive interkulturelle Elemente auf. Als erstes sei interkultureller Literatur ein dynamischer, wandelnder Kulturbegriff inhärent, der „alle Bereiche der konstruierten Realität mit einschließt“, sowie „den Wandel und den Prozeß innerhalb eines kulturellen Gebildes“ (Blioumi 2002: 31) akzeptiere. Das zweite diskursive Element bezeichnet sie als „Selbstkritik“ (ebd.), wie beispielsweise den Texten inhärente Reflexion kultureller Prägung, Wahrnehmungen oder Handlungen. Selbstkritik – so Blioumi – „gehört zu den wirksamsten intellektuellen Verfahren, um einer schnellen Objektivierung und Verabsolutierung von eigenkulturellen Vorstellungen und gesellschaftlichen Praxen entgegenzuwirken.“ (ebd.) Als drittes Analysekriterium nennt Blioumi Hybridität. Interkulturelle Literatur beinhalte, hybride personale und kollektive Identitäten. Mit dem vierten interkulturellen Element setzt sie eine Mehrperspektivität der Texte voraus, die sie als „Doppelte Optik“ (ebd.) bezeichnet. Eine doppelte Optik sei dann vorhanden, wenn in dem literarischen Text das Eigene und das Fremde aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt werde, was „objektivistische Betrachtungsweisen und Bewertungen“ (ebd.) möglich mache.

2.4 Zusammenfassung und Generierung von Analysekriterien

Es ist deutlich geworden, dass ein geschlossenes Kulturmodell, das von kulturell monolithischen Nationen ausgeht, den komplexen heterogenen Strukturen unserer Gesellschaft nicht gerecht wird und auch für den Fremdsprachenunterricht nicht ausreicht. Dabei konnte jedoch gezeigt werden, dass sowohl der geschlossene, als auch der dynamische Kulturbegriff Vor- und Nachteile für den Fremdsprachenunterricht aufweisen, weshalb für die folgende Analyse beide Begriffe berücksichtigt werden.

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Grundannahmen und Konzepten zur interkulturellen Kompetenz ist deutlich geworden, dass diese ein komplexes und abstraktes Gebilde darstellt, das sowohl Wissen, Einstellungen als auch Fähigkeiten umfasst.

So soll der Fremdsprachenunterricht einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit der Schüler nehmen, beispielsweise indem er dazu beiträgt, dass sie anderen Menschen offen, tolerant und verständnisvoll begegnen. Die Schüler sollen sich von ethnozentrischen Sichtweisen lösen, vorhandene Stereotype und Vorurteile hinterfragen und relativieren.

Ferner sollen sie soziokulturelles Wissen über die eigene und die Zielkulturen erwerben. Vor dem Hintergrund eines dynamischen Kulturbegriffes sollen sie Einsicht in die

Hybridität von Kulturen und Identitäten erhalten, eine *transcultural awareness* entwickeln und sich innerhalb des Fremdsprachenunterrichts selbst neu positionieren.

Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich Fremdes zu erschließen, Zugang zu fremden Denk- und Verhaltensweisen zu finden und mit kultureller Differenz umzugehen. Gleichzeitig soll ihnen ein Einblick in die eigene kulturgeprägte Wahrnehmung gewährt werden. Sie sollen zu Perspektivenwechsel und -koordination befähigt werden und lernen, mit Missverständnissen umzugehen und Empathiefähigkeit entwickeln. Des Weiteren sollen sie befähigt werden, sich kritisch an interkulturellen Interaktionen zu beteiligen.

Darüber hinaus soll der Fremdsprachenunterricht die Schüler dazu anregen, in einen Dialog mit dem Fremden zu treten und dabei ihre eigenen Vorstellungen zu relativieren, sowie überhaupt die Grenzen von Sichtweisen zu erfahren. Die Lerneridentität soll durch den interkulturellen Fremdsprachenunterricht transformiert werden, Fremdes soll zu Vertrautem, beziehungsweise die Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem aufgelöst werden. Es wurde veranschaulicht, dass Literatur ein großer didaktischer Stellenwert für die Ausbildung dieser Kompetenzen zugeschrieben wird.

Im Folgenden werden zwei Migrationsromane aus Spanien auf ihr didaktisches Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz analysiert. Aus der dargestellten Theorie zum Einsatz von Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz lassen sich folgende Analysekriterien beziehungsweise Fragen ableiten:

- Welche Erfahrungen ermöglichen die Texte den Schülern?
- Sind die Texte für die Schüler persönlich relevant, sodass sie ihr eigenes Vorwissen, Weltbild und Erfahrungen einbringen können?
- Eignen sich die Texte, um die Schüler dazu anzuregen, sich mit der eigenen Lebenswelt und eigenen Sichtweisen auseinanderzusetzen?
- Wird über die Texte soziokulturelles Wissen vermittelt?
- Eignen sich die Texte für Kulturkontrastivität? Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten der fremden und eigenen Kultur(en) beobachten?
- Aus welcher Perspektive wird die fremde Realität dargestellt?
- Handelt es sich um multiperspektivische oder eindimensionale Texte?
- Wird ein Zugang zu fremden Denk- und Verhaltensweisen ermöglicht, sodass es den Schülern ermöglicht wird, die Innenperspektive der Figuren einzunehmen?

- Was für Wertvorstellungen werden ihnen anhand dieser Perspektiven vermittelt? Eignen sich diese für weitere Auseinandersetzungen?
- Wird Kultur als solche thematisiert und kritisch beleuchtet?
- Sind die Perspektiven auf die literarische Realität so unterschiedlich, dass sie für Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrungen sensibilisieren können?
- Welcher Kulturbegriff liegt den Texten zugrunde?
- Welcher Identitätsbegriff liegt den Texten zugrunde? Werden hybride Identitäten dargestellt?
- Wie verhalten sich die Figuren zu ihrem kulturellen oder kollektiven Bezugsrahmen?
- Werden die Figuren so differenziert dargestellt, dass ihre kulturelle Prägung über Individualität relativiert werden kann?
- Werden in den Texten auf der Ebene der Figuren Fremdheitserfahrungen oder interkulturelle Begegnungen inszeniert?
- Beinhalten die Texte interkulturelle Interaktionssituationen, in denen es zu Konflikten oder Missverständnissen kommt, mit denen man *critical incidents* initiieren könnte?
- Lassen sich im Text Stereotype oder Vorurteile beobachten, die man zum Gegenstand von Reflexionen machen könnte?
- Eignen sich die Textinhalte für die Vertiefung in Form von Texten aus der eigenkulturellen und transkulturellen Diskurssphäre?

3. Analyse ausgewählter Migrationsromane

3.1 Auswahl des Textkorpus

In epischen Texten wird meist intensiver auf die Innensicht der Figuren eingegangen als in lyrischen oder dramatischen Texten, weshalb im Folgenden zwei Migrationsromane auf ihr didaktisches Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz im Spanischunterricht analysiert werden, die in der spanischen Öffentlichkeit großes Interesse gefunden haben. Bei beiden Romanen handelt es sich um fiktionale Texte, die sich der Migrationsthematik zuwenden. Najat El Hachmi und Donato Ndongo schreiben und veröffentlichen ihre literarischen Werke in Spanien. Ihre Romane wurden auch ausgewählt, da sie auf zwei unterschiedliche Minderheiten in Spanien eingehen. El Hachmis Roman handelt von einer

marokkanischen Familie, während in Ndongos Werk das Leben eines Kameruners geschildert wird.

Donato Ndongo wurde 1950 in Neifang, im damaligen Spanisch-Guinea, dem heutigen Äquatorialguinea geboren. Spanisch ist dort nach wie vor Landessprache und die Sprache auf der Ndongo schreibt. Er kam bereits als Schüler nach Spanien, kehrte jedoch nach Äquatorialguinea zurück. Im Jahre 1969, nachdem das Land seine Unabhängigkeit erreicht und eine Diktatur errichtet hatte, entschloss er sich zur Rückkehr nach Spanien, wo er bis heute lebt.

Najat El Hachmi wurde 1979 in Marokko geboren und zog 1987 mit ihren Eltern nach Katalonien. Sie besitzt die spanische Staatsbürgerschaft und verfasst ihre Romane nicht auf ihrer Muttersprache Berberisch, sondern auf Katalanisch. Für ihren Roman *L'últim patriarca* hat die Autorin 2008 sogar den renommierten Literaturpreis Ramón Llull gewonnen.

3.2 Inhaltsstruktur und Handlungsverlauf

Im folgenden Abschnitt werden die Inhaltsstruktur und der Handlungsverlauf der zu analysierenden Romane zusammengefasst dargestellt. Dies ist notwendig, um einen Überblick darüber zu bieten, was für eine fremde kulturelle Welt den Schülern anhand der Romane präsentiert wird, welche (kulturspezifischen) Erfahrungen den Schülern über die Romane ermöglicht werden und aus welchen Perspektiven die literarische Wirklichkeit geschildert wird. Des Weiteren soll ein Überblick über die Figurenkonstellation und die Überzeugungen und Wertvorstellungen der Figuren gegeben werden. Außerdem soll geklärt werden, inwieweit kulturelle Belange thematisiert und inszeniert werden.

3.2.1 Donato Ndongos *El Metro*

Der Roman *El Metro* wird mit den Schilderungen des Protagonisten Lambert Obama Ondo eingeleitet, in denen er seine aktuelle, auswegslose Lebenslage als afrikanischer Straßenverkäufer in Madrid reflektiert. Der Roman stellt seine Lebensgeschichte aus der Sicht eines allwissenden Erzählers dar. Lambert stellt einen selbstreflexiven Protagonisten dar, der sich und sein Umfeld kritisch wahrnimmt. Die Erzählinstanz folgt diesen Reflexionen, wobei sie an manchen Stellen auch in die Gedanken- und Gefühlswelt anderer Protagonisten eindringt.

In den ersten Kapiteln des Romans wird dem Leser Lamberts Familiengeschichte geschildert. Sein Großvater Ebang Motuú, Stammesführer eines Dorfes, und der Dorfälteste Nso Endaman wollen an den alten Traditionen des Stammes festhalten und sich den weißen Kolonialherren nicht unterwerfen. Sie machen diese für den Niedergang ihres Stammes verantwortlich. Ebang Motuús Sohn, Guy Ondo Ebang, der Vater Lamberts, tritt zum Christentum über, woraufhin er von seinem Vater verstoßen wird. Er arbeitet als Küchengehilfe für die Missionare. Durch die Nähe zu den Europäern genießt die Familie viele Vorteile, beispielsweise gutes Essen und eine Schulausbildung für die Kinder. Guy Ondo Ebang wird schließlich als Katechet in sein Heimatdorf zurückgeschickt, wo die Familie nun wie die anderen Dorfbewohner ein ärmliches Leben führt. Lambert verliebt sich in Anne Mengue, Tochter der verarmten Witwe Jeanne Bikie, mit der er seine ersten sexuellen Erfahrungen macht.

Lamberts Mutter erkrankt und stirbt auf dem langen Weg in das europäische Krankenhaus der Hauptstadt. Es folgen traditionelle und christliche Totenfeiern, durch deren Schilderungen der Leser einen Einblick in die Traditionen des afrikanischen Stammes erhält. Lambert gibt seinem Vater die Schuld für den Tod seiner Mutter, da er sie nicht mit den traditionellen Mitteln des Stammes behandelt hat. Er bricht mit ihm und dem christlichen Glauben und wendet sich den alten Traditionen des Stammes zu. So lebt er von der Jagd und orientiert sich an der Lebensweise der Dorfältesten. Seinem Vater wirft er vor, sich den Europäern, ihrem Glauben und der Modernität unterworfen zu haben. Lambert macht es sich zum Ziel, die alte Ordnung des Stammes wieder herzustellen.

Als das Land seine Unabhängigkeit erreicht, wird eine Diktatur errichtet. Der altersschwache europäische Missionar aus Lamberts Dorf wird durch den schwarzen Befreiungstheologen Martín Essomba ersetzt, der Lambert mit seinen eher politischen als christlichen Predigten wieder der Kirche näher kommen lässt. Lambert wird durch Essombas Reden deutlich, wie sein Stamm all die Jahre von den Europäern unterdrückt und erniedrigt wurde, indem man seine Mitglieder wie „niños grandes“ (Ndongo 2007: 82) behandeln hat. Ihm wird zudem bewusst, dass sich durch die Unabhängigkeit des Landes nicht viel für die Menschen verändert hat. Wurden sie vorher von den Europäern unterdrückt, werden sie es nun von dem neu errichteten Regime, das die europäischen Herrscherstrukturen übernommen hat. Er sieht sich in seiner Entscheidung bestätigt, sich den alten Traditionen des Stammes verpflichtet zu haben und kritisiert die anderen jungen Menschen seines Dorfes, die sich immer mehr von dieser Lebensweise entfernen und in die Stadt fliehen, um dort nach einem besseren Leben zu suchen.

Als Anna Mengue schwanger wird, macht Lambert ihr einen Heiratsantrag. Ihre Mutter und sein Vater kommen den beiden jedoch zuvor und geben ihre eigene Verlobung bekannt, was Lambert und Anne nach den Traditionen des Stammes zu Geschwistern macht und ihnen eine Heirat untersagt. Lambert stürzt in eine tiefe Krise. Die Traditionen des Stammes, die er zu seinen Idealen erklärt hat, scheinen ihm mit der Wirklichkeit nicht mehr vereinbar. Nun sieht auch Lambert keinen anderen Ausweg mehr, als sich dem Konflikt durch Flucht in die Hauptstadt Jaunde zu entziehen. Der Leser bekommt einen Einblick in Lamberts Gefühlswelt, der sich von seinem Vater und Annes Mutter hintergangen fühlt. Es wird auch auf Jeanne Bikies Perspektive auf die Vorfälle eingegangen: Sie ist sich absolut im Klaren darüber, was sie den Kindern antut, jedoch sieht sie für sich selbst keine Zukunft ohne Lamberts Vater. Nach den Traditionen des Stammes müsste der Bruder ihres verstorbenen Mannes sie zur Frau nehmen und versorgen. Dieser Tradition kam er jedoch nicht nach, da er, wie viele seiner Stammesgenossen seit der Ankunft der Europäer, die alten Traditionen und Werte des Stammes für überholt hält. Aus diesem Grund ist Jeanne Bikie verarmt und außer Stande, Anne und ihre Geschwister zu ernähren. Sie geht davon aus, dass ihre junge Tochter noch mehrere Gelegenheiten im Leben haben wird, den richtigen Mann zu finden. Lambert lebt in Jaunde zunächst als Obdachloser in der Nähe des Marktes, auf dem er sich als Lastenträger betätigt. Er zeigt sich negativ überrascht von den Menschen in seiner neuen Umgebung. Sie erscheinen ihm unsolidarisch und egoistisch. Außerdem nimmt er die Gesellschaft als gespalten wahr:

[...] es que no se encontraba en el sitio adecuado; ninguna de las personas que le rodeaban pertenecía a su etnia, siempre estaba obligado a expresarse en la lengua de los blancos [...] aún no se había consolidado la unidad nacional [...] no existía ninguna cohesión social. (ebd.: 190)

Zufällig trifft er auf seinen Cousin Philibert Nkony, der ihn bei sich und seiner Freundin aufnimmt und ihm eine Arbeitsstelle in einem Lebensmittelgeschäft verschafft.

Seine Ideale sind weiterhin von den traditionellen Werten seines Dorfes geprägt. Er macht den Werteverlust der Gesellschaft dafür verantwortlich, dass sie diese vernachlässigt haben. Vor allem kritisiert er die Geldgier seiner Mitmenschen. Aus diesem Grund erscheint es widersprüchlich, dass er ausgerechnet der reichen Funktionärsgattin Danielle Eboué verfällt. Sie beginnen eine heimliche Affäre. Durch Danielle lernt Lambert die Welt der Reichen kennen und muss bald feststellen, dass diese mit seiner eigenen nicht viel gemeinsam hat. Ihr Leben erscheint ihm im Gegensatz dazu sorgenfrei und erfüllt zu sein. Der allwissende Erzähler schildert jedoch auch Danielles Gedanken- und Gefühlswelt, wodurch der Leser erfährt, wie einsam sie in Wirklichkeit ist. Ihr Mann befindet sich geschäftlich fast immer im Ausland. Er hat in jeder europäischen Stadt eine Geliebte und interessiert sich nicht mehr

für Danielle. Sie kann sich jedoch nicht scheiden lassen, da sie so nicht nur ihre Kinder und finanzielle Sicherheit verlieren, sondern auch gesellschaftlich verstoßen werden würde. Lambert und Danielle empfinden ihre Beziehung auf gegensätzliche Weise: Danielle hat sich in Lambert verliebt und macht ihm großzügige Geschenke, weil sie ihm das Leben erleichtern möchte. Lambert hingegen denkt, dass sie ihn nicht liebt und fühlt sich von ihr benutzt und erkauft, vergleicht sich selbst sogar mit einer Prostituierten. Er fühlt sich von Danielle kontrolliert, während sie das erste Mal seit langem die Kontrolle aufgegeben hat.

Als Lambert Sylvie Anguesomo kennenlernt, die aus ähnlichen Verhältnissen stammt wie er, findet die Beziehung zu Danielle ein Ende. Bald wird das Land von einer schweren Wirtschaftskrise erfasst und Lambert verliert seine Arbeitsstelle. Das Regime nutzt die Lage zur verschärften Repression, indem es beispielsweise Oppositionelle entlässt. Kriminalität und Krankheiten breiten sich aus und viele junge Menschen in Lamberts Umfeld entscheiden sich das Land zu verlassen. Lambert arbeitet wieder als Lastenträger auf dem Markt, was einen enormen Rückschlag für ihn bedeutet. Als Sylvie schwanger wird, möchte er sie heiraten, ihm fehlen jedoch die finanziellen Mittel für die Brautgabe. Er entschließt sich nach Doula zu gehen, um dort im Hafen zu arbeiten.

Dort verdingt Anne Mengue sich inzwischen als Prostituierte. Sie hat ihr Dorf mit dem Ziel verlassen, ein unabhängiges Leben zu führen. Durch Lamberts Flucht hat sie jegliches Vertrauen in Männer verloren. Sie möchte nicht mehr heiraten und sich keinem Mann unterwerfen müssen. Sie möchte nach Europa, wo sie sich ein selbstbestimmtes Leben erträumt: „Quería ser libre como las blancas.“ (ebd.: 268) Nun befindet sie sich jedoch in Abhängigkeit von ihrem Zuhälter, der sie ausbeutet und unterdrückt. Es wird beschrieben, dass sie ihre Art und Weise Geld zu verdienen als Scham empfindet. Ihr Schicksal versinnbildlicht die Misere des Landes und verdeutlicht dem Leser, welche Träume die junge Protagonistin mit Europa verbindet.

Lambert arbeitet inzwischen mit seinem Cousin Ntogo im Hafen. Dort müssen die beiden feststellen, dass das Land aufgrund seiner enormen Exporte nicht so arm sein kann, wie die Politiker gegenüber dem eigenen Volk behaupten. Ntogo ist politisch aktiv und nimmt Lambert mit auf Demonstrationen. Sie träumen von dem Sturz des Regimes und von mehr Gerechtigkeit und Demokratie. Ntogo wird jedoch verhaftet, gefoltert und kommt als gebrochener Mann aus der Gefangenschaft. Auch Lambert kostet die Teilnahme an den Demonstrationen seinen Job. Es wird ihm zunehmend bewusst, dass er in Kamerun kein würdevolles, selbstbestimmtes Leben führen kann. Lambert sieht keinen anderen Ausweg mehr als das Land zu verlassen.

Er schmuggelt sich auf ein Container-Schiff, von dem er hofft, dass es ihn nach Spanien führt. An Bord werden er und vier andere heimliche Passagiere, von denen einer bereits verhungert ist, jedoch entdeckt und im senegalesischen Dakar an die Polizei übergeben. Diese entlässt sie mit der Aufforderung, das Land umgehend zu verlassen, aus der Gefangenschaft. Lambert bleibt für fünfzehn Monate in Dakar, wo er auf dem Markt und in einer Schreinerei arbeitet. Er erlebt Dakar als kosmopolitische und tolerante Stadt, in der viele Migranten mit ihren Akzenten, Sprachen und verschiedenen Glaubensrichtungen zu Hause sind. Lambert schafft es genügend Geld zu sparen und nimmt Kontakt zu einer Schlepperbande auf, die ihm gefälschte Einreisepapiere nach Marokko organisiert. In Marokko wird er mit anderen Migranten aus unterschiedlichen afrikanischen Ländern in einem Wagen zur Westküste des Staates Westsahara gebracht. Mit ihnen teilt Lambert den Traum einer besseren Zukunft in Europa:

Algunos iban a reencontrarse con familiares ya establecidos en algún lugar de Europa, y todos en busca de un porvenir que les negaba su propia tierra. Unos huían de la guerra, otros de persecución política, y todos de la miseria; había campesinos y pescadores, alguien se confesó estudiante universitario en busca de oportunidades para obtener su diploma, otro era maestro, y otro más aseguró haber sido alto funcionario en su país. Todos confiaban en que en Europa encontrarían el remedio de todos los males, la seguridad y la felicidad. (ebd.: 325)

Auf dieser Reise lernt Lambert den Senegalesen Abdoul kennen, der ihm ein guter Freund wird. Sie werden auf eines der im spanischen *patera* genannten Flüchtlingsboote gebracht. Obwohl es für zwölf Menschen gebaut wurde, reisen auf dem Boot sechsendreißig Passagiere mit. Die Reise wird zu einem traumatischen Erlebnis, das Lambert den Rest des Romans begleiten wird. Die Flüchtlinge erleiden Hunger und Durst, Kälte und Hitze, sitzen in ihren Fäkalien und erbrechen übereinander. Als sie in einen Sturm geraten, sterben drei Mitreisende in den Fluten. Lambert fragt sich während der Überfahrt immer wieder, wie es so weit mit ihm kommen konnte und gibt seiner Hautfarbe die Schuld an seinem Leiden.

Als sie die spanische Küste erblicken, werden die Reisenden gezwungen, an Land zu schwimmen, damit das Boot nicht auf dem Radar der spanischen Polizei erscheint. Viele von Lamberts Mitreisenden ertrinken dabei. Lambert versucht ihnen zu helfen, ist jedoch selbst zu erschöpft. Im Anschluss muss er dem spanischen Roten Kreuz helfen, die angeschwemmten Leichen seiner Begleiter auf einen Wagen zu hieven.

Lambert befindet sich nun auf Lanzarote. Dort muss er sich ähnlich wie in Jaunde zunächst einmal die neuen kulturellen Zusammenhänge erschließen. Er zeigt sich überrascht davon, dass nicht alle Europäer reich sind, dass es auch weiße Taxifahrer und Kellner gibt. Er bewundert den gut organisierten Verkehr und die Frauen in ihren Bikinis an den Stränden. Von einer Hilfsorganisation bekommt er Kleidung und Nahrung, sowie die Möglichkeit

einen Sprachkurs zu machen, wofür er sehr dankbar ist. Er stellt fest, dass er viele Vorurteile gegenüber den Europäern hegt und nimmt sich vor, diese zu überprüfen und der neuen Kultur offen zu begegnen:

Ahora que se encontraba en un país de blancos, tenía la oportunidad de comparar, explorar y asentar con seguridad la visión que tenía de ellos desde África, o desechar por infundadas las ideas preconcebidas. [...] No podían caer en el mismo maniqueísmo que repudiaban. La violencia verbal o física, era siempre contraproducente. Opinaba que sobrevivir en esa nueva vida requería emplear toda su astucia y toda su paciencia, pero también toda su generosidad, estar dispuesto a comprender al otro, a aprender. (ebd.: 363-364)

Wenig später wird er mit Abdoul von einer Hilfsorganisation nach Madrid gebracht. Der nie gesehene Luxus der Stadt und der Menschen dort fasziniert und beängstigt Lambert gleichermaßen. Noch geht er davon aus, dass dieser auch für ihn erreichbar ist, dass er bald so leben wird, wie die Menschen dort und er scheint froh und dankbar darüber, die furchtbare Reise auf sich genommen zu haben.

In Spanien reflektiert Lambert das Fremde vor dem Hintergrund des Eigenen: Er bewundert den technischen Fortschritt Spaniens, der das Leben der Menschen vereinfacht. Er empfindet die Spanier jedoch als kühl und egoistisch. Das eigene Heimatland reflektiert er genauso kritisch, empfindet seine Landsleute als verschwenderisch und verantwortungslos. Er grenzt das Eigene und Fremde starr voneinander ab und fragt sich, wie man eine gesunde Mischung aus den positiven Eigenschaften der Afrikaner und Europäer finden könnte. Allerdings findet er keine Antwort auf seine Fragen.

Lambert und Abdoul bleiben nicht lange in Madrid und reisen weiter nach Murcia, um mit Abdouls Bruder Ibrahim in der Obst- und Gemüseproduktion zu arbeiten. Dort wird Lambert krank und wird sich der Auswirkung seines illegalen Aufenthaltsstatus bewusst. Er kann keinen Arzt aufsuchen, da ihm der Zugriff auf das staatliche Krankenversicherungssystem verwehrt ist. Ihm fehlen aber die finanziellen Mittel, um eigenständig an medizinische Versorgung zu kommen. Abdoul und er verdienen weniger als die Spanier, die dieselbe Arbeit verrichten. In Murcia wird Lambert außerdem mit Fremdenfeindlichkeit und Vorurteilen konfrontiert. Im Umgang mit Spaniern vermitteln diese ihm Überlegenheit. Er fühlt sich wie damals in Afrika von den Europäern wie ein kleines Kind behandelt. Ständig fragen ihn Jugendliche, ob er Drogen verkauft. Menschen wechseln in öffentlichen Verkehrsmitteln den Platz, um nicht neben ihm sitzen zu müssen. Eine Freundschaft mit Spaniern zu schließen, erscheint ihm vor diesem Hintergrund unmöglich. Er fühlt sich ausgegrenzt und als Außenseiter. Für dieses Problem sieht er nur eine Lösung, Integration:

¿Solución? Integración. Una integración verdadera. No una integración que convirtiera a los inmigrantes en trasuntos de europeos, en seres despersonificados, invisibles, sino una integración que

les estimulara a realizarse y les dignificara, pues, si bien llegaban impélidos por los apuros y la necesidad, no era razonable que se les exigiese que arrojaran por la borda de la patera su identidad, sus convicciones, su propio ser; para que fuera un fenómeno positivo y fructífero, la integración debía producirse en ambos sentidos, dando y recibiendo mutuamente. (ebd.: 402)

Lambert begegnet den Europäern jedoch selbst noch mit Vorurteilen. So sieht er es kritisch, dass Ibrahim sich auf eine Liebesbeziehung mit der Spanierin Pilar einlässt. Er lehnt Mischehen grundlegend ab, da europäische Frauen egoistisch, träge und hochnäsiger seien und ihren Pflichten als Ehefrau nicht nachkämen. Außerdem vergesse ein Afrikaner durch die Beziehung zu einer Europäerin seine Verpflichtungen gegenüber der Familie und seinen Traditionen (vgl. ebd.: 422).

Nachdem Lambert und Abdoul auf dem Weg zur Arbeit in einen Autounfall involviert werden, fliehen sie, um nicht von der Polizei entdeckt zu werden. Sie kriegen ihr letztes Gehalt nicht ausgezahlt und können sich dagegen als *sin papeles* auch nicht rechtlich wehren. Lambert lernt die Spanierin Ana María kennen, die bei einer Hilfsorganisation arbeitet. Sie freunden sich an, was seine Wahrnehmung gegenüber den Europäern verändert. Er überwindet seine Vorurteile und Generalisierungen und versucht stattdessen, den Menschen individuell zu betrachten - unabhängig der Hautfarbe und mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften:

Su breve trato con ella le dotó de perspectiva, de mayor amplitud de miras, ayundándole a ver a los blancos de manera distinta, no tanto de su color, sino dentro de la piel, el interior de la persona, que, como él mismo, podía tener defectos y virtudes. [...] Poco a poco, aprendió a distinguir a las personas de la masa, a ver la individualidad velada por la multitud: ya no se conformaba con la epidermis, y procuraba profundizar para llegar al corazón de sus semejantes. (ebd.: 431)

Mit diesem Wandel geht einher, dass Lambert auch sein Konzept der Mischehe überdenkt. Er bewundert Pilar und Ibrahim nun sogar für ihren Mut, sich gegen die bestehenden Vorurteile aufzulehnen. Außerdem beneidet er sie für ihre Entschlossenheit, selbst zu bestimmen, wen sie lieben. Anders als er selbst, der Anne Mengue aufgrund seiner Stammestraktionen zurückgelassen hatte. Er reflektiert seine Vergangenheit und Gegenwart und kommt zu dem Schluss, dass Europa nicht das Paradies ist, dass Migration seine Probleme nicht lösen kann. Er überdenkt die Traditionen, die sein Handeln so lange bestimmt haben und folgert daraus, dass genau diese Afrika vom Fortschritt fernhalten. Afrika könne sich nur ändern, wenn es sich seiner Zeit anpasst und überholte Traditionen aufgibt:

¿Qué cambios, qué evolución podía esperarse de un África inamovible, en la que los jóvenes estaban obligados a pensar y actuar como sus antepasados, dando vueltas eternamente sobre el mismo círculo? [...] Mientras subsistieran determinadas tradiciones y nadie reaccionara para adaptarlas a las necesidades del presente o simplemente desecharlas, África seguiría postrada. [...] El africano tenía que dejar de ser víctima para convertirse en héroe. Sustituir la pasividad por la acción [...] estaban obligados a abrir sus ojos y sus espíritus a la realidad de un tiempo nuevo. (ebd.: 433)

Er entschließt sich, bald in seine Heimat zurückkehren und zu versuchen, das eigene Land zu verändern, statt woanders nach einem Ausweg zu suchen. Er gibt nun nicht mehr seiner Hautfarbe die Schuld für sein Schicksal. Er glaubt nicht mehr daran, dass die Europäer aufgrund ihrer Hautfarbe ihren aktuellen politischen und wirtschaftlichen Fortschritt genießen, sondern aufgrund harter Arbeit.

Als Lambert erfährt, dass Sylvies Eltern in Kamerun nach einem neuen Ehemann für ihre Tochter suchen, leiht er sich Geld von einem Bekannten, um ihnen die Brautgabe zukommen zu lassen. Im Gegenzug verpflichtet er sich, in Madrid illegal kopierte Markenprodukte auf der Straße zu verkaufen. Eines Abends wird er in der U-Bahn von fremdenfeindlichen Jugendlichen überfallen. Sie stechen ihm ein Messer in die Lunge und lassen ihn verbluten.

3.2.2 Najat El Hachmis *El último patriarca*

Der Roman *El último patriarca* behandelt die Geschichte von Mimoun Driouch und seiner Familie. Erzählt wird aus der Innenperspektive der Tochter, deren Name der Leser nicht erfährt. Der erste Teil des Romans spielt in einem marokkanischen Berberdorf und handelt hauptsächlich von Mimoun. Der Leser erhält einen Einblick in den Alltag und die Lebensweise der Familie. Die Erzählerin versucht nachzuzeichnen, warum ihr Vater zu einem despotischen, frauenverachtenden, autoritären Patriarchen geworden ist. Der zweite Teil der Handlung ist in Katalonien angesiedelt und rückt die Tochter ins Zentrum der Erzählung. Er schildert, wie sie sich von der Vormundschaft ihres Vaters befreit.

Es handelt sich von Anfang an um eine Geschichte voller Gewalt. Mimoun wird autoritär erzogen und erhält bereits im Alter von sechs Monaten die erste Ohrfeige von seinem Vater. Später nimmt Mimoun seinem kleinen Bruder, der ihm zunehmend als Rivale erscheint, das Leben, indem er ihn erstickt. Sein Vater bezeichnet ihn als „monstruo“ (El Hachmi 2008: 49), greift jedoch selbst oft auf Schläge als Disziplinierungsmaßnahme zurück. Hinzu kommt, dass Mimoun von seinem Onkel sexuell missbraucht wird.

Der Patriarch Mimoun wird als solcher erzogen und von den Frauen in seinem Umfeld legitimiert, indem sie sich ihm unterwerfen, ihn in jeglicher Hinsicht schützen und sein brutales Verhalten tolerieren. Daraus schließt die Erzählerin, dass die Frauen in Mimouns Umfeld Mitschuld tragen an den patriarchalen Strukturen der Familie:

Muchos de los éxitos del gran patriarca no se explecarían si no fuera por las mujeres que lo han rodeado siempre y que le sacaban – y todavía le sacan – las castañas del fuego: la abuela, las tías y, más tarde, madre. (ebd.: 102)

Mimoun verliebt sich in die Nachbarstochter und macht mit ihr seine ersten sexuellen Erfahrungen, muss jedoch bald feststellen, dass sie auch mit anderen Männern des Dorfes schläft. An dieser Stelle verfestigt Mimoun seine frauenverachtende Einstellung und schwört sich, eine traditionelle Frau zu finden, die sich ihm unterwirft:

[...] decidió que quería tener una mujer para él solo y para nadie más [...] pensaba que no había mujeres como sus hermanas, que eran decentes y que no se arevían ni siquiera a mirar directamente a los ojos a ningún hombre desconocido, y que la mujer que él escogiese debería ser de esa clase, todavía más de esa clase que ellas. Debería serle fiel hasta con el pensamiento. Y si no era así, o él tenía la menor sospecha de que no lo era del todo, ya la domesticará. (ebd.: 39)

Die Mutter der Erzählerin sieht er das erste Mal auf einer Hochzeit. Als er beobachtet, wie sie auf den Boden starrt, um den Blicken der Männer zu entgehen, ist sich Mimoun sicher die passende Frau gefunden zu haben. Seine Eltern halten ihn mit sechzehn Jahren noch zu jung für eine Heirat, woraufhin er sie mit der Drohung Selbstmord zu begehen, zu einer Zusage zwingt. Mimouns Vater verkauft ein Stück Land, um mit einer angemessenen Brautgabe für seinen Sohn um die Hand des Mädchens anzuhalten.

Mimoun sucht sich eine Arbeitsstelle auf einer Baustelle in der nächsten Stadt, um genügend Geld für die Hochzeit zusammenzubringen, zeigt sich jedoch sehr unzufrieden mit seinem Verdienst und entschließt sich dazu nach Spanien auszuwandern:

[Es] muy probable que el verdadero motor del viaje de Mimoun fuese el convencimiento de que cualquier alternativa sería mejor que lo que ya tenía, que de hecho él debía de considerar que no era nada. (ebd.: 79)

Seine Überfahrt nach Spanien stellt sich problemlos dar. Da er noch nicht volljährig ist, muss er sich lediglich einen gefälschten Reisepass besorgen, um mit dem Schiff überzusetzen.

In Spanien angekommen, stellt sich heraus, dass Mimoun den Spaniern misstrauisch begegnet und von Vorurteilen geprägt ist. So unterstellt er dem Busfahrer auf dem Weg nach Barcelona nur das Schlimmste:

De vez en cuando se detenían, salían a fumarse un pitillo, y el conductor incluso le sonrió, y le dijo algo que él no pudo entender. Maldito judío, seguro que me debes de estar insultando con esa sonrisa tan falsa, pero Mimoun le devolvía el gesto. (ebd.: 82)

Umgekehrt begegnen ihm auch viele Spanier mit stereotypen Vorstellungen:

Todavía era exótico ver a un moro en medio de una ciudad tan de interior y bastante a menudo había quién se volvía y se lo quedaba mirando con la mano tapándose la boca para no mostrar más de la cuenta la sorpresa. Sobre todo las señoras, que recordaban historias de magrebíes asesinos durante la guerra que habían cortado cabezas a todo aquel que se les ponía por delante y que las colgaban después por el pelo en medio de la plaza. O al menos eso era lo que se había oído decir. (ebd.: 88)

Sowohl Mimoun als auch manche Spanier scheinen von der spanisch-marokkanischen Geschichte vorbelastet. Im weiteren Verlauf des Romans werden Stereotype und Vorurteile Mimouns und seiner Familie gegenüber der Aufnahmekultur, den *cristianos*, immer wieder thematisiert. Jedoch pflegt Mimoun auch ein festgefahrenes Bild seiner eigenen Kultur. Er

schließt von sich auf andere, alles was er tut, empfindet er als typisch für sein Volk, die *moros*. Darauf wird jedoch im nächsten Abschnitt noch genauer eingegangen.

Es gab in Mimouns Dorf weder fließend Wasser noch Elektrizität und so zeigt sich Mimoun in Katalonien überwältigt von dem technischen Fortschritt. Sein Onkel, der bereits in Katalonien lebt, besorgt ihm eine Unterkunft sowie eine Arbeitsstelle auf einer Baustelle.

Bei der Arbeit wird Mimoun Manel genannt, da die Spanier seinen Namen nicht aussprechen können. Er renoviert das Haus seines Arbeitgebers. Dabei kommt es zu einem Missverständnis: Sein Vorgesetzter lässt seine Ehefrau, die sich in den Augen Mimouns sehr "freizügig" kleidet, mit Mimoun und einem Mitarbeiter alleine auf der Baustelle. Dies kann sich Mimoun vor seinem kulturellen Hintergrund nicht anders erklären, als dass sein Arbeitgeber ihn implizit dazu auffordert, sie zu verführen. Dies gelingt ihm auch und die beiden beginnen eine Affäre. Als sie sich jedoch weigert, ihm gewisse sexuelle Wünsche zu erfüllen, zwingt Mimoun sie dazu, was einer Vergewaltigung gleicht. Die Frau bringt ihren Ehemann dazu, Mimoun zu entlassen, der daraufhin in einem Racheakt das Haus seines Arbeitgebers in Brand steckt, von der Polizei verhaftet und nach Marokko ausgewiesen wird.

Es wird deutlich, dass Mimouns ignoranter Charakter ihn daran hindert, sich kulturelle Zusammenhänge zu erschließen. Er kann sich von seinen kulturellen Mustern nicht lösen, was schließlich zu dem geschilderten Missverständnis führt. Aus diesem Grund sucht er die Schuld auch nicht bei sich:

Aún le echó la culpa él, por tener una mujer como ésa que lo iba provocando cada vez que pasaba por delante, con el culo tan firme y las tetas siempre al aire. ¿Es que no se imaginaba lo que ella estaba pidiendo, enseñando toda esa carne e insinuándose con aquellas sonrisas? Si hubiera sido su mujer, de tantos golpes que le habría clavado ya estaría muerta. Bueno, una mujer suya nunca haría eso, no podría ni salir de casa, no fuera que alguien la mirase y se la pudiera imaginar ofreciéndose. (ebd.: 98)

Als Mimoun ohne Geld nach Marokko zurückkehrt, wird er abermals von seiner Familie aufgefangen. So wird auch die Hochzeit von der Familie ausgetragen, ohne dass Mimoun viel dazu beiträgt. Die Hochzeitsnacht gleicht einer Vergewaltigung. Von seiner Frau erwartet er von nun an Gehorsam und ist dabei oft strenger, als es selbst die archaischen Traditionen seines Dorfes es verlangen. Er droht seiner Frau mit Mord, wenn sie nur mit seinem kleinen Bruder spricht und misshandelt sie bei jeder Gelegenheit. Sie nimmt sein patriarchalisches Verhalten hin und lässt sich "domestizieren":

Desde que sucedió todo aquello madre ya se supo del todo domesticada y el gran patriarca empezó a ejercer como tal. (ebd.: 120)

Mimoun vertrinkt sein Geld in der Stadt und gibt es für Prostituierte aus. Dafür wird er von seinem Vater und Schwiegervater scharf kritisiert. Als er seine Frau fast totschießt, beschließt sein Schwiegervater seine Tochter zu befreien und sie zu sich zurückzuholen:

Vamos, dijo el abuelo segundo. Vamos, hija, que yo no te he dado en matrimonio para que te marquen de esa forma, que en mi casa no tratamos así ni a los animales. (ebd.: 123)

An dieser Stelle wird Mimoun deutlich, dass er zu weit gegangen ist. Er bittet seine Frau um Verzeihung und sie kehrt zu ihm zurück. Mimoun entscheidet, erneut nach Spanien auszuwandern, um die Familie besser versorgen zu können. Er lässt sich von seiner Frau versprechen, dass sie das Haus nicht verlassen wird bis er zurückkehrt. In Spanien findet er wieder eine Arbeitsstelle auf einer Baustelle und lernt den Marokkaner Hamed, der Jaume genannt wird, kennen. Hamed bietet ihm ein Zimmer bei sich an. Die beiden könnten gegensätzlicher nicht sein: Hamed verrichtet häusliche Arbeiten, er kocht und putzt die Wohnung; Dinge, die Mimoun aufgrund seiner machistischen Art nie erledigen würde. Mimoun trinkt viel und geht zahlreiche Liebschaften mit spanischen Frauen ein. Seiner Familie in Marokko lässt er kaum etwas von seinem Verdienst zukommen, weshalb diese zunehmend verarmt.

Als er erfährt, dass seine Frau das Haus verlassen hat, um ihren kranken Vater zu besuchen, ist er der festen Überzeugung, dass sie ihn betrogen hat und die Tochter, die Erzählerin des Romans, nicht seine eigene ist. Er fühlt sich in seiner Ehre verletzt und bricht mit der Familie.

Mimoun beginnt eine Beziehung mit der Spanierin Isabel, der er nichts von seiner Familie in Marokko erzählt. Zwar ist er ihr gegenüber nicht so streng wie mit seiner Ehefrau, da er sich ihrer Ehre nicht verpflichtet fühlt, dennoch nimmt auch sie viele seiner Eigenarten hin. Mimouns Familie in Marokko macht Isabel für den Kontaktabbruch Mimouns verantwortlich:

En algunas de aquellas tardes solía aparecer el nombre de Isabel, a la que pronto descubrí que llamaban cristiana, apestosa o mala pécora. Pocas veces pronunciaban su verdadero nombre, casi siempre se referían a ella con algún adjetivo de esos o con todos juntos a la vez. La mala pécora de la cristiana apestosa, o cosas peores. (ebd.: 166)

Als Isabel ihn verlässt, entscheidet sich Mimoun dafür, seine Familie nach Katalonien zu holen. Dort ist ihm seine Ehefrau nun schutzlos ausgeliefert und wird von ihm für ihre „Untreue“ maßlos bestraft. Aber auch seine Kinder müssen unter der Brutalität ihres Vaters leiden, vor allem die Erzählerin, seine einzige Tochter. Sie beschreibt diese Zeit als „infierno“ (ebd.: 180).

Mimouns Frau findet sich in Spanien überhaupt nicht zurecht. Aus Angst vor Mimoun verlässt sie nur einmal die Woche das Haus, um die Einkäufe zu erledigen. Dabei braucht

sie die Kinder als Übersetzer. Das neue Umfeld macht ihr Angst. Sie ist abhängig von der Hilfe ihres Mannes und ihrer Kinder, da sie sich allein nicht zurechtfindet. Im Gegensatz zu Mimoun zeigt sie sich religiös und betet jeden Tag. Die brutale Unterdrückung und Liebschaften ihres Mannes nimmt sie hin, weil sie glaubt, dass Gott es für sie so vorgesehen hat. Aufgrund ihrer traditionellen Erziehung ist sie nicht nur über das Aussehen der Spanierinnen pikiert, sondern auch der Marokkanerinnen, die sich deren Kleidungsstil angepasst haben. Sie möchte ihre Kinder traditionell erziehen.

Mimoun bewegt sich zwischen den zwei Welten. Im Laufe des Romans zeigt er sich gegenüber der Aufnahmekultur zunehmend offener und anpassungswillig. Er akzeptiert seinen spanischen Namen Manel, gründet sogar eine Baufirma unter dem Namen, mit der ihm auch der soziale Aufstieg gelingt. Er möchte nicht, dass seine Frau und Tochter ein Kopftuch tragen und dadurch in der Mehrheitsgesellschaft auffallen. Ferner möchte er mit den Kindern in der Öffentlichkeit Katalanisch sprechen. Er feiert mit seiner Familie und spanischen Freundin Weihnachten und unterstützt die Studienwünsche seiner Tochter, die er entgegen dem Druck der Familie und mehrerer Angebote nicht verheiratet. Auf der anderen Seite kann er sich von seiner Erziehung nicht vollständig lösen und möchte die patriarchalischen Strukturen aufrechterhalten. Er rechtfertigt sein brutales Verhalten gegenüber seiner Familie und die geschlechtsspezifische Diskriminierung mit seinem islamisch geprägten traditionellen Sozialisationshintergrund. Sein Vater und Schwiegervater stimmen mit seinem Verhalten jedoch nicht überein. Außerdem trinkt er Alkohol und konsumiert andere Drogen, womit er mit den religiösen Vorgaben bricht. Seine Untreue rechtfertigt er damit, dass er selbst Opfer sei, weil er von seiner Frau betrogen wurde. Mimouns Charakter, Verhaltensweisen und Überzeugungen bestehen demnach aus Widersprüchen, die sich nicht mit seinem kulturellen Hintergrund erklären lassen. Darunter leidet auch die Erzählerin, die sich zunehmend in einem Zwiespalt zwischen den Eltern und der Herkunfts- und Aufnahmekultur befindet. Sie gerät in einen Identitätskonflikt. Ihre Mutter möchte, dass sie mit ihr zu Hause bleibt, um ihr im Haushalt zu helfen. Sie möchte ihre Tochter auf ihre Zukunft als Ehefrau vorbereiten. Ihre Ambitionen in der Schule und ihren Wunsch zu studieren kann sie nicht nachvollziehen. Ihr Vater möchte sie überall mithinnehmen, auf die Baustelle, in die Eckkneipe und zu seinen Freunden nach Hause. Die Erzählerin findet zunächst Zuflucht vor den familiären Problemen und vor allem vor den brutalen Verhaltensweisen ihres Vaters im *Diccionario de la lengua catalana* und der islamischen Religion. Sie betet fünf Mal täglich dafür, dass ihr Vater wieder auf den

richtigen Weg findet. Ihr Glaube macht ihr jedoch Probleme, sich ihrem Umfeld anzupassen:

Y me situaba entre los niños y cantaba y no cantaba, disimulando, sólo moviendo los labios y por dentro diciendo, perdóname, Dios mío, ya sé que Jesús no es hijo tuyo [...]. (ebd.: 231)

Des Weiteren verbietet ihr Mimoun ein Kopftuch zu tragen, verprügelt sie sogar, als er sie eines tragen sieht. Wie die meisten Teenager orientiert sie sich zunehmend an ihren Mitschülern. Deren Lebensweisen lassen sich jedoch nicht mit den Vorstellungen ihrer Eltern vereinbaren. So erscheint Mimoun die Kleidung, die die anderen Schüler tragen, auch nicht passend für seine Tochter. Vor allem unter dieser Widersprüchlichkeit ihres Vaters hat sie zu leiden:

La situación era la que era. Nada de amigas de aquí. Que son como son, nada de amigas de allá, que son todavía peores, y, por descontado, nada de amigos ni de aquí ni de ninguna parte. (ebd.: 292)

Als sie ihre Periode kriegt, verändert sich Mimouns Verhalten ihr gegenüber. Er nimmt sie nun nicht mehr mit und verbietet ihr grundsätzlich mit Männern zu sprechen. Das erschwert ihr den Alltag ungemein, vor allem in der Schule, wo sie in Arbeitsgruppen mit Jungen eingeteilt wird. Auf der Oberschule freundet sie sich mit zwei Spanierinnen an, die wie sie unter häuslicher Gewalt leiden. Die jungen Frauen werden unzertrennlich. Dadurch wird dem Leser deutlich, dass es solche Gewaltprobleme nicht nur in marokkanischen Familien gibt.

Als die Erzählerin mit ihren Eltern nach Marokko reist, muss sie feststellen, dass ihr Heimatland ihr zwar bekannt vorkommt, sie sich mit ihrer Herkunftskultur jedoch nicht mehr identifizieren kann. Sie fühlt sich in Katalonien zu Hause. Unter dem Einfluss ihres Umfeldes sieht sie ihren frauenverachtenden Vater zunehmend kritisch. Sie möchte vor ihm fliehen, hat jedoch das Gefühl ihre Mutter nicht alleine lassen zu können.

Sie beginnt eine heimliche Beziehung zu einem anderen Marokkaner. Dabei leidet sie unter der ständigen Angst von ihrem Vater entdeckt zu werden. Sie hat Angst vor ihren ersten sexuellen Erfahrungen, weil sie weiß, dass sie in den Augen ihres Vaters eine *puta* sein würde und er sie dafür bestrafen wird. Der junge Mann verspricht ihr hingegen eine gleichgestellte Beziehung und macht ihr damit Hoffnung, sich von ihrem Vater zu befreien:

Yo es que estoy estudiando y me gustaría ir a la universidad. Ningún problema. Yo es que no seré una esposa de las que se quedan en casa a limpiar y a cocinar, quiero trabajar, quiero salir, las labores del hogar han de ser compartidas. Ningún problema. Debía de ser la presión de su entropierna lo que le hacía decir que sí a todo, o puede que se lo creyera de verdad. Yo me sentí conmovida de que un hombre nacido en el mismo lugar que todos nosotros pudiera ser tan diferente de padre. (ebd.: 299)

Als ihr Freund bei Mimoun um ihre Hand anhält, lehnt der ab. Er hält ihn für nicht genug für seine Tochter. Von marokkanischen Bekannten aus dem Stadtviertel erfährt er, dass die beiden sich schon länger kennen. Er verprügelt seine Tochter und verbietet ihr jeglichen

Umgang mit ihrem Freund. Die Erzählerin ist so verzweifelt, dass sie eine Überdosis Schlaftabletten nimmt und ins Krankenhaus eingeliefert werden muss. Mimoun hat solche Angst, dass seine Tochter erneut versuchen könnte sich das Leben zu nehmen, dass er der Eheschließung zustimmt.

Sie bezeichnet diese Ehe als „puerta de salida“ (ebd.: 313), da ihr Vater ihr nach marrokanischer Tradition nun nichts mehr befehlen kann. Sie macht sich große Illusionen über die Ehe und der damit erlangten Freiheit von den patriarchalischen Strukturen.

Mimoun lässt sie jedoch auch als verheiratete Frau nicht in Ruhe. Wollte er vorher nicht, dass sie ein Kopftuch trägt, verlangt er es nun von ihr. Er erpresst sie sogar damit, dass sie sonst ihre Mutter nicht wiedersehen dürfe. Deshalb zieht sie sich ein Kopftuch an, wenn sie ihre Mutter besucht. An dieser Stelle wird deutlich, dass die spanischen Nachbarn der fremden Kultur zum Teil intolerant begegnen:

Pasé tan rápido como pude por el principio de la calle para que no me viesen los vecinos que me conocían de toda la vida. Anda que con lo guapa que estás con tu pelo, quítate eso de la cabeza, niña. Los más sutiles dijeron te veo muy cambiada y los que todavía lo fueron más me volvieron la cara y no me saludaron. (ebd.: 325)

Die Ehe der Erzählerin hält nur für kurze Zeit. Sie muss schnell feststellen, dass sie sich immer noch nicht emanzipieren kann. Nun verlangt auch ihr Mann, dass sie ein Kopftuch trägt und hilft ihr nicht, wie versprochen, im Haushalt. Sie trennt sich von ihm und reicht die Scheidung ein. Sie findet eine Arbeitsstelle als Kellnerin, schreibt sich in der Universität ein und lebt allein. Ihre Mutter kann all das nicht nachvollziehen:

Pero, pero... Y no sabía cuál era el pero, porque de hecho toda la situación era un pero enorme a toda la tradición, a todo el orden establecido que a ella le habían enseñado. Un orden que ya se acababa, al menos en nuestra familia (ebd.: 331).

Trotz alledem verfolgt ihr Vater sie weiter. Er betrinkt sich in dem Restaurant, in dem sie arbeitet, sodass sie die Arbeit bald aufgeben muss. Er wartet nachts vor ihrer Haustür auf sie, um zu kontrollieren, dass sie keine Männer mit nach Hause nimmt. Als ihr Onkel, Mimouns verhasster Bruder, in die Stadt kommt, wittert sie die Chance, ihren Vater als Patriarchen zu entmachten. Sie lässt sich auf eine Affäre mit dem Onkel ein und sorgt dafür, dass ihr Vater davon erfährt, was den endgültigen Bruch ihrer Beziehung bedeutet. Die Erzählerin fühlt sich befreit. Sie hat sich von der Autorität ihres Vaters emanzipiert und sich für ihre eigene Lebensweise entschieden:

Un padre que ya no volvería a ser patriarca, no conmigo, porque lo que había visto no podría contarlo, que ni él hubiera imaginado nunca una traición tan honda, y aún menos viniendo de una hija tan amada. (ebd.: 337)

3.3 Didaktische Analyse der Migrationsromane auf ihr Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz

Aufgrund des sprachlichen und inhaltlichen Anspruchsniveaus der Romane eignen sich diese nur für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe. Ein rein praktisches Problem der Texte für den Einsatz im Unterricht stellt ihre Textlänge dar. Während El Hachmis Roman 337 Seiten umfasst, sind es bei *El Metro* sogar 458 Seiten. Man könnte dieses Problem jedoch lösen, indem man mit den Schülern die zentralen Kapitel liest und ihnen die weiteren Kapitel anhand von Zwischentexten zusammenfasst. Natürlich auch in der Hoffnung, dass viele Schüler, motiviert durch den Unterricht, das Buch eigenständig weiterlesen.

Die Schüler können anhand der Romane ihr Bild von Spanien erweitern. So machen die Texte deutlich, dass Spanien keine monolithische Kultur darstellt, sondern allein durch die Migrationsprozesse, die in den Texten behandelt werden, von kultureller Vielfalt geprägt ist. Über die Texte erhalten die Schüler zudem Einblick in die Traditionen, Lebensweisen und Werte eines kamerunischen und eines marokkanischen Dorfes. Das rurale Afrika wird dem städtischen Spanien (Madrid/Barcelona/Murcia) gegenübergestellt, wodurch die gegensätzlichen Lebensräume verdeutlicht werden. Vor allem der Protagonist Lambert eröffnet den Schülern eine besondere Perspektive auf die Herkunfts- und Aufnahmekultur, weil er die erlebte Wirklichkeit in der Fremde immer im Kontrast zu den eigenen Lebensgewohnheiten thematisiert und reflektiert. Aus diesem Grund eignen sich die Texte für Kulturkontrastivität im Unterricht und dafür, die Schüler für kulturelle Differenzen zu sensibilisieren. Außerdem könnte man die Klasse dazu auffordern, ihre eigenen Werte und Traditionen mit den im Roman behandelten zu vergleichen. Jedoch ist an dieser Stelle Vorsicht geboten. Die Texte bieten bestimmte Sichtweisen auf die Herkunftskulturen und Wirklichkeit der Protagonisten. Man läuft daher Gefahr, Marokko und Kamerun auf diese zu beschränken. So stellt die Lebensweise innerhalb des beschriebenen Berberdorfes nur eine von vielen in Marokko dar. Darüber sollte man mit den Schülern sprechen oder sich noch mehr mit den Ländern und ihrer kulturellen Vielfalt auseinandersetzen.

Zudem müsste man mit den Schüler erarbeiten, dass die Romane gesellschaftskritisch angelegt sind, wobei sie sich nicht nur auf eine Kultur beschränken. So kritisiert Najat El Hachmi die teils noch vorhandenen traditionellen patriarchalischen Strukturen ihrer Herkunftskultur. Auf den ersten Blick erscheint es deshalb kontraproduktiv, den Roman im Unterricht einzusetzen. Man könnte meinen, dass Stereotype konstruiert oder verstärkt

werden, anstatt sie zu dekonstruieren und dass der Roman den Schülern einen negativen und einseitigen Eindruck von Marokko vermittelt. Schaut man sich den Text jedoch genauer an, wird deutlich, dass El Hachmi frauenverachtende Strukturen ethnienübergreifend kritisiert. Mimoun rechtfertigt sein brutales Verhalten zwar mit seiner Kultur, stößt mit seinen Ansichten und Handlungsweisen bei seinem Vater und Schwiegervater jedoch auf große Kritik, weshalb man sein Verhalten nicht auf seine kulturelle Herkunft reduzieren kann, auch wenn er dort als Patriarch erzogen wurde. Wie die Erzählerin werden auch ihre zwei spanischen Schulfreundinnen von ihren Vätern geschlagen. So wird deutlich, dass es sich dabei nicht um eine Eigenart marokkanischer Männer handelt, sondern häusliche Gewalt auch in Spanien ein Problem darstellt. Ingenschay schreibt den großen Erfolg des Romans in Spanien sogar dieser Thematik zu:

El gran éxito de esta obra se debe probablemente a la temática de la emancipación de la mujer dentro de sociedades dadas, más concretamente al hecho de que también en la sociedad española la igualdad entre los sexos es un ideal inalcanzado, y la violencia doméstica es un tema presente y actual. (Ingenschay 2010: 68)

Die Mutter der Erzählerin nimmt das Verhalten ihres Mannes hin, was unter anderem auf ihre traditionelle Erziehung, die sie gelehrt hat, dem Ehemann zu dienen und zu gehorchen, zurückzuführen ist. Jedoch lassen sich auch Mimouns spanische Liebhaberinnen seine Verhaltensweisen gefallen und legitimieren sie auf diese Weise. Damit kritisiert die Erzählerin nicht nur die marokkanischen, sondern auch die spanischen Frauen für die Legitimierung des Despoten.

Im Unterricht müsste man die Schüler zu dieser Konklusion anleiten, um zu verhindern, dass sie Mimouns Verhalten nur auf dessen Kultur rückbeziehen und sie außerdem dafür sensibilisieren, dass es so nicht in allen marokkanischen und spanischen Familien zugeht.

In dem Roman wird nicht nur häusliche Gewalt behandelt, sondern auch ein Generationskonflikt. Dieser entsteht zwischen der Erzählerin und ihren Eltern, weil diese sie nach den alten Traditionen erziehen wollen, mit denen sie sich jedoch nicht mehr identifizieren kann. Damit geht ein Identitätskonflikt einher, da das Mädchen zwischen zwei Welten aufwächst. Aus diesem Grund kann die Romanlektüre im Unterricht zu interessanten Diskussionen über moralische Werte wie Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, Festhalten an Traditionen, die Rolle der Frau, Verpflichtungen gegenüber der Familie, aber auch über das Aufwachsen in unterschiedlichen Kulturen führen. Durch solche Unterrichtsgespräche können die Schüler ihrer selbst bewusst werden und sich mit den eigenen Sichtweisen und Idealen auseinandersetzen. Durch Unterrichtsaufgaben, die eine Perspektivübernahme der Erzählerin systematisch unterstützen, erhalten die Schüler durch den Roman zudem noch eine weitere Sichtweise

auf die behandelten Themen und bekommen die Möglichkeit, sich affektiv in eine betroffene Person einzufühlen. Dadurch kann die Diskussion eine neue Dimension erhalten. Die Schüler müssen ihre eigenen Vorstellungen mit denen der Erzählerin abgleichen und beide kritisch beleuchten. Das kann sowohl zu einer Verstärkung der eigenen Sichtweisen führen als auch zu einer Veränderung.

Indem die Innensicht der anderen Figuren in El Hachmis Roman nicht wiedergegeben wird, eignet sich der Roman außerdem dazu, Vermutungen darüber anzustellen, wie diese Protagonisten bestimmte Situationen wahrnehmen. Beispielsweise könnte man die Schüler dazu anleiten, sich in die Mutter der Erzählerin hineinzusetzen. So üben sich die Schüler in Perspektivübernahme. Des Weiteren können solche Aufgaben einen Anlass zur kritischen Auseinandersetzung mit den Figuren und ihren Verhaltensweisen geben, beispielsweise mit den negativen Charaktereigenschaften Mimouns.

Auch Ndongos Roman kann als gesellschaftskritischer Roman gelesen werden. Dem Schüler werden die sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse des Herkunftslandes des Protagonisten vermittelt. Es werden ihm die Hintergründe erklärt, die den Protagonisten zur Migration zwingen. Durch den Roman erhalten die Schüler Einblick in die Hoffnungen und Enttäuschungen der Hauptfigur aber auch in die Migrationshintergründe anderer afrikanischer Einwanderer. Auch bietet der Roman Einblick in deren schwierige Lebensbedingungen in Spanien. Der Roman erklärt somit das Migrationsphänomen, schafft Verständnis für die Situation der Migranten und erhält dadurch eine aufklärerische und didaktische Dimension. Ndongo regt den Leser zur Reflexion über soziale Ungerechtigkeit an. Daher eignet sich der Text, um die Schüler für die Situation vieler afrikanischer Einwanderer zu sensibilisieren, die täglich an Spaniens Küsten stranden und von denen manche bis nach Deutschland kommen. Die Schüler leben in Europa, dem Kontinent, der von dem Protagonisten als Paradies imaginiert wird, in dem er und viele andere jedoch kein würdevolles Leben führen können. Man kann mit den Schülern eine Diskussion darüber initiieren, wie sie sich die Zukunft Europas vorstellen und sie anhand des Textes dazu anleiten, das Migrationsphänomen differenzierter wahrzunehmen. So kann man sie dazu anregen, ihre vorhandenen Vorstellungen zu Migration und der Rolle der Migranten in der Gesellschaft zu reflektieren. Auch an dieser Stelle sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass nicht jeder afrikanische Einwanderer mit einer *patera* nach Europa reist und von Armut betroffen ist, sondern auch diese Minderheit von Vielfalt geprägt ist und sich nicht pauschalisieren lässt.

Während El Hachmis Roman eindimensional erzählt wird, wird Lamberts Perspektive durch die anderer Protagonisten ergänzt. So erhalten die Schüler Einblick in die Illusionen und Enttäuschungen mehrerer Figuren. Anne Mengue bietet eine weibliche Perspektive auf die Situation in Kamerun und darauf, wie sie sich als Frau erhofft, in Europa von der männlichen Vormundschaft zu befreien. Die Schüler erweitern außerdem ihren Horizont, indem sie einen Einblick in die von ihr empfundene Scham bezüglich ihrer Prostitution erhalten. Ebenfalls wird ihnen durch die Schilderung der Gefühle Danielles deutlich, dass Geld alleine nicht reicht, um glücklich zu sein und dass auch sie sich, wie Anne, nach Selbstbestimmung sehnt. Demnach eignet sich neben El Hachmis auch Ndongos Roman, um eine Diskussion über Selbstbestimmung und die Rolle der Frau in der Gesellschaft zu initiieren, bei der die Schüler ihr eigenes Weltbild mit einbringen und gegebenenfalls transformieren können.

Ferner wird dem Schüler nicht nur Lamberts Perspektive, sondern auch diejenige Jeanne Bikies auf ihre Entscheidung, seinen Vater zu heiraten, eröffnet. An späterer Stelle werden die unterschiedlichen Sichtweisen von Danielle und Lambert auf ihre Beziehung geschildert. Durch die multiperspektivische Struktur des Romans wird der Schüler implizit dazu aufgefordert, innerhalb weniger Seiten Perspektivwechsel zu vollziehen, beziehungsweise die Innensicht unterschiedlicher Figuren einzunehmen. Die Textstellen führen den Schülern die Perspektivengebundenheit von Sichtweisen vor Augen, dass es immer unterschiedliche Sichtweisen auf einen Sachverhalt geben kann, je nach Auslegung des Konfliktes. In einem nächsten Schritt könnte man die Schüler dazu auffordern sich zu positionieren. Indem sie sich eine eigene Meinung zu den Konflikten bilden, nehmen sie eine Außenperspektive ein, die wiederum voraussetzt sich auch mit allen Sichtweisen auseinanderzusetzen.

Innerhalb der beiden Romane wird immer wieder auf die Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen *moros* und *cristianos*, beziehungsweise zwischen *negros* und *blancos* verwiesen. Diese Dichotomien legen auf den ersten Blick nahe, dass den Texten ein monolithischer Kultur- und Identitätsbegriff zugrunde liegt. Schaut man jedoch genauer hin, fallen die Prozesshaftigkeit und der Wandel innerhalb der dargestellten Kulturen auf. So haben die europäischen Kolonialherren Lamberts Dorf derart beeinflusst, dass ein Leben nach den Traditionen des Stammes nicht mehr möglich ist. In Jaunde beobachtet der Protagonist eine Ethnien- und Sprachenvielfalt. Dakar wird als tolerante, multikulturelle Stadt beschrieben, in der unterschiedliche Dialekte, Sprachen und Religionen zu Hause sind.

Lambert immigriert nach Spanien, wodurch er die Aufnahmekultur verändert. Die Protagonisten sowie ihr Umfeld nehmen diese Kulturmischung jedoch nicht als etwas Positives wahr, sondern gehen von monolithischen, starren Kulturen aus. So versuchen sie sich anhand der beschriebenen Dichotomien kulturell voneinander abzugrenzen. Ein eindeutiges Beispiel dafür bietet Jaunde, wo sich die Gesellschaft aufgrund der kulturellen Unterschiede als gespalten erweist. Lambert muss bald feststellen, dass beide Kulturen, die Herkunfts- sowie die Zielkultur, positive Aspekte beinhalten und gerät daher in einen Zwiespalt. Er möchte sich der fremden Kultur nicht kritiklos anpassen, nimmt seine eigene jedoch ebenfalls kritisch wahr. Mit seinem Integrationskonzept plädiert er für Kulturmischung; er möchte seine Identität nicht aufgeben, aber positive kulturelle Aspekte der Zielkultur aufnehmen. Er reflektiert Kultur- und Identitätskonzepte vor dem Hintergrund von Integration und kommt zu dem Schluss, dass ein monolithisches Kulturverständnis Interkulturalität nicht zulässt. Afrika muss sich nach seiner Auffassung ändern und aufhören an alten Traditionen festzuhalten, den Wandel akzeptieren und positive Aspekte von außen zulassen. Die Reflexionen des Protagonisten entsprechen Bredellas Auffassung⁵, dass sich Kulturen nicht auflösen, aber gegenseitig beeinflussen können.

Lamberts Auseinandersetzung mit Kultur und Integration wird durch interkulturelle Begegnungen ausgelöst. Durch die Konfrontation mit der spanischen Kultur verändert er auch die Beziehung zum eigenen kulturellen Kontext und sich selbst. Die Begegnung mit der Spanierin Ana María führt dazu, dass er seine Vorurteile und Konzepte gegenüber den "Weißen" überdenkt. Somit kann man diese Begegnung als Paradebeispiel für interkulturelles Lernen bezeichnen. Damit bietet der Text einen konkreten Anlass um interkulturelles Lernen auf der Metaebene zu besprechen und selbst zum Gegenstand der Reflexion im Unterricht zu machen.

Auch El Hachmis Romanfiguren verändern durch ihre Migration die katalanische Gesellschaft und sich selbst. Die Identität der Erzählerin ist von unterschiedlichen kulturellen Einflüssen geprägt. Sie hat sich weitestgehend an die spanische Kultur angepasst, was allerdings nichts daran ändert, dass sie von ihrem familiären Umfeld geprägt ist. Sie gehört somit unterschiedlichen Kollektiven an. Damit bricht sie die Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem auf, weist eine hybride Identität auf.

Auch in Deutschland wird vor allem diskutiert, ob Migranten an ihrer nationalen und ethnischen Identität festhalten oder sich der Aufnahmekultur anpassen sollten. El Hachmis

⁵ Siehe Seite 10.

Protagonistin bietet als dritten einen transkulturellen Ansatz, den man mit den Schülern diskutieren kann. Auch Lamberts Ansatz kann dazu dienen, den Schülern die positiven Aspekte von Kulturmischungen und negativen Auswirkungen von Abgrenzungen zu verdeutlichen. Die Romane bieten demnach die Möglichkeit, die Schüler auf die Diversifizierungsprozesse innerhalb unserer Gesellschaften hinzuweisen. Sie bieten Einblick in die Hybridität von Kulturen und Identitäten. Indem man dies mit den Schülern diskutiert und dabei auf ihre eigene Lebenswirklichkeit Bezug nimmt, regt man sie dazu an, ihre eigenen Konzepte zu überdenken und eine *transcultural awareness* zu entwickeln.

Die Romanfigur Lambert bewertet die fremde kulturelle Realität vor dem Hintergrund der eigenen Kultur. Wir erhalten Einblick in seine kulturspezifischen Sichtweisen und Normen und können nachvollziehen, warum er die europäische Modernität ablehnt. Anhand des Protagonisten lässt sich demnach aufzeigen, dass wir Menschen von der eigenen Kultur geprägt und unsere Wahrnehmungsweisen an kulturelle Muster gebunden sind. Man kann den Text jedoch auch zum Anlass dafür nehmen, den Schüler dafür zu sensibilisieren, dass sich Menschen nicht auf ihre Kultur reduzieren lassen, dass sie beeinflussbar sind und ihre Sichtweisen verändern können. Der Roman zeigt deutlich auf, dass der Protagonist durch seine Erfahrungen und die damit einhergehenden Reflexionen viele seiner Ideale und Sichtweisen weiterentwickelt.

Dies lässt sich auch anhand der Figuren in El Hachmis Roman thematisieren, die zwar den gleichen kulturellen Hintergrund aufweisen, sich jedoch ganz unterschiedlich zu den eigenen und fremden kulturellen Normen verhalten. So ist Mimoun strenger mit seiner Frau, als es die Traditionen vorsehen, trinkt Alkohol und betrügt seine Frau, was seiner Erziehung nicht entspricht. An dieser hält er jedoch fest, indem er sich im Gegensatz zu seinem Freund Hamed bis zum Ende beispielsweise weigert, Aufgaben im Haushalt zu übernehmen. Während Mimouns Frau sich von den Normen und Traditionen ihrer Erziehung nicht lösen kann, die bis zum Ende ihr Handeln und Denken bestimmen, werden ihr andere marokkanische Frauen gegenübergestellt, die sich wie die Europäerinnen kleiden und verhalten. So beispielsweise auch ihre eigene Tochter. Anhand von El Hachmis Erzählerin lässt sich außerdem aufzeigen, wie relativ das Konzept einer Herkunftskultur ist. Denn in ihrer Herkunftskultur fühlt sich das Mädchen nicht mehr zu Hause, sondern vielmehr fremd. Anhand der Romanfiguren kann man mit den Schülern thematisieren, dass jeder Mensch zwar kulturell geprägt ist, jedoch auch ein kulturunabhängiges Individuum ist, dass sich zu

seiner kulturellen Herkunft individuell verhält und sich kulturellen Normen auch widersetzen kann.

Der Wissenschaftlerin Peñalva Vélez (2004: 143) zufolge herrscht in der spanischen Gesellschaft weitestgehend die Ansicht, dass die marokkanischen Einwanderer eine homogene Gruppe von „inmigrantes pobres y peligrosos“ darstellen. Studien hätten jedoch gezeigt, dass es sich um ein heterogenes Kollektiv handele, dass sich unter anderem aus Bauern, Lehrern und Betriebswirten zusammensetzt. Nicht zuletzt weist auch die Autorin selbst einen marokkanischen Hintergrund auf. Die Diversität dieser Gruppe kann sich der Schüler anhand der unterschiedlichen Figuren in El Hachmis Roman erschließen.

Ndongos Hauptfigur wird willkürlich von fremdenfeindlichen Jugendlichen ermordet. Allein aus diesem Grund bietet der Roman einen Rahmen zur Behandlung von Rassismus. Dabei kann man sich auf die Lebenswelt der Schüler beziehen und sie zur Reflexion darüber anregen, ob und warum in ihrem Umfeld Rassismus und Ausgrenzung herrscht und vor allem Gegenmaßnahmen thematisieren. Dabei wird deutlich werden, dass Fremdenfeindlichkeit oft auf Vorurteilen und Stereotypen gegenüber anderer Ethnien sowie ethnozentrischen Auffassungen beruht.

In den Romanen werden eben diese ethnozentrischen Sichtweisen, Vorurteile und Stereotype thematisiert, weshalb sie zusätzlich einen Anlass bieten, solche zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Meiner Meinung nach bieten sie dafür sogar ein besonderes Potenzial, denn jeder Schüler wird sich persönlich von den Texten angesprochen fühlen: sei es als von den Texten kritisierte Vertreter der Zielkultur oder als wiederum von diesen kritisierte Vertreter der Herkunftskultur – beide unzulänglich beschrieben von vereinnahmenden Stereotypen.

Ndongos Protagonist zeigt sich von der Kolonialzeit geprägt. Von den Kolonialherren wurden sie mit einem festgefügten Bild vom rückständigen Schwarzen konfrontiert:

Pertenecía a una raza que –dijeron– nunca inventó nada, que anteponía el sentimiento a la razón [...]. Pertenecía a una raza de esclavos creada para la servidumbre, fortalecida en la humillación y entrenada en la paciencia y en el sufrimiento de siglos. Pertenecía a esa raza sobre la que se aúpan las demás para alcanzar su cielo. Sólo era un negro: negro –dijeron– sin historia, sin ciencia, ni técnica; negro despojado de su lengua, de su identidad, de su cultura; negro sin poesía, sin arte ni noción de la estética; negro –dijeron– sin pasado, ni presente, ni futuro. (Ndongo 2007: 21)

Damit sich die Schüler von ethnozentrischen Sichtweisen lösen können, müssen sie für ihre Entstehung und Funktion sensibilisiert werden. Das wird durch diese Textstelle deutlich. Um ihre Besetzung und Ausbeutung zu rechtfertigen, werten die Kolonialherren die Einheimischen und ihre Kultur ab. Das eigene Volk wird aufgrund seines Fortschritts als

überlegen angesehen, von dem die afrikanische Kultur nur lernen kann. Der Ethnozentrismus der europäischen Kolonialherren dient damit der Unterdrückung und rechtfertigt das Vorhaben der Europäer, den Einheimischen ihre Kultur aufzuerlegen. Der Roman macht jedoch deutlich, dass Lamberts Stamm selbst sehr viele Traditionen hatte. Man muss dies mit den Schülern kritisch diskutieren und ihnen deutlich machen, dass keine Kultur als solche einer anderen überlegen ist, dass Ethnozentrismus ein Mittel zur Abgrenzung darstellt.

Anhand der Textstelle wird außerdem deutlich, wie verallgemeinernd die Bezeichnung *negro* ist, mit der die komplexe Realität vereinfacht wird. Dies kann man den Schülern beispielsweise dadurch verdeutlichen, indem man sie bittet, "Weiße" zu klassifizieren. Spätestens dadurch sollte ihnen deutlich werden, dass die Wirklichkeit komplexer ist, als dass man Menschen auf ihre Hautfarbe reduzieren könnte.

In Spanien fühlt sich Lambert an die Kolonialzeit zurückerinnert. Er fühlt sich wieder wie ein kleines Kind behandelt. Viele Spanier vermitteln ihm Überlegenheit, an einer Stelle wird er sogar gefragt, ob er in Afrika auf Bäumen lebe und aufgrund seiner Hautfarbe wird er wiederholt nach Drogen gefragt. Dieses unreflektierte, diskriminierende Verhalten spiegelt die Ignoranz mancher Menschen wieder, weshalb sich die Textstellen eignen, sich kritisch mit oberflächlichen Verallgemeinerungen auseinanderzusetzen.

Ndongos Protagonist entwickelt einen Gegenentwurf zu diesen Verhaltensweisen, indem er sich vornimmt, seine Vorurteile gegenüber den Europäern zu überprüfen. Er möchte die fremde Kultur verstehen, bevor er sie klassifiziert. Des Weiteren macht er es sich zum Ziel, das Individuum im Menschen wahrzunehmen. Seine Sichtweisen kann man als positiven Anlass nehmen, Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus auf der Metaebene zu besprechen.

In El Hachmis Roman erfolgt eine Abgrenzung zwischen *moros* und *cristianos*. Auch diese Begriffe machen deutlich, dass es sich dabei um verallgemeinernde und damit einhergehend undifferenzierte Konzepte handelt.

Wie Lambert kommt Mimoun von Vorurteilen geprägt nach Spanien. Es wird deutlich, dass er unter einer Art Komplex leidet, den man auf die spanisch-marokkanische Geschichte zurückführen kann. Ferner ruft er auch in manchen Spaniern Erinnerungen an die Vergangenheit hervor. Anhand der Romane kann man den Schülern verdeutlichen, dass Stereotype und Vorurteile oft auf einer langen Geschichte beruhen und unhinterfragt von Generation zu Generation weitergegeben werden können.

Auch den Marokkanern in El Hachmi Roman begegnen die Spanier zum Teil mit ethnozentrischen Sichtweisen:

Ya sabes lo que cuesta que se fien de un moro. Por eso me he puesto este nombre, ¿sabes?, Construcciones Manel, S.A. No sé qué quieren decir la ese y la a, pero si quieres parecer una empresa de verdad se ve que tienes que ponerlo. O también S.L. te dejan escoger (...) El problema es que en algunas ocasiones esperan que el Manel de Construcciones Manel sea un poco más más desteñido que yo. Y se muestran reticentes a darme el trabajo, hasta que no ven que me como un bocadillo de salchichón no se creen que me llamo Manel. (El Hachmi 2008: 161)

Der Ethnozentrismus mancher Spanier innerhalb des Romans wird nicht nur dadurch verdeutlicht, dass sie bevorzugt den eigenen Landsleuten Arbeitsaufträge geben, da sie diesen mehr zutrauen. Sondern auch, indem viele Spanier jegliche Verhaltensweisen Mimouns auf die Tatsache zurückführen, dass er ein *moro* ist. Daran wird deutlich, dass die unreflektierte Wahrnehmung fremder Verhaltensweisen zu Verallgemeinerungen, zu Stereotypenbildung und Vorurteilen führt und ein Mittel der Abgrenzung darstellt.

Dies lässt sich jedoch auch sehr gut anhand von Mimoun und seiner Familie verdeutlichen, die den Christen selbst mit Vorurteilen und Stereotypen begegnen. Als Mimoun den Kontakt mit seiner Familie in Marokko abbricht und sich auf eine Beziehung mit Isabel einlässt, projiziert seine Familie ihre ganze Wut auf die Spanierin. Sie beschuldigen sie, ihnen den Sohn, Ehemann und Vater genommen zu haben:

En algunas de aquellas tardes solía aparecer el nombre de Isabel, a la que pronto descubría que llamaban cristiana, apóstosa o mala pécora. Pocas veces pronunciaban su verdadero nombre, casi siempre se referían a ella con algún adjetivo de esos o con todos juntos a la vez. La mala pécora de la cristiana apóstosa, o cosas peores. (ebd.: 166)

Es wird deutlich, dass sie die Bezeichnung *cristiana* verwenden, um ihrer Antipathie Ausdruck zu verleihen. Sie versuchen sich von ihr abzugrenzen, indem sie sie als Christin abwerten und damit gleichzeitig ihren eigenen Selbstwert stärken. Anhand dieser Textstelle kann man verdeutlichen, wie undifferenziert solche Urteile sind, die meist ohne Kenntnis des Gegenstands gefällt werden. So wertet die Familie die Frau als *cristiana* ab, ohne sie oder andere Christinnen zu kennen.

Auch Mimoun versucht die eigene Kultur über die Abwertung der anderen aufzuwerten. So nimmt er die Spanier nicht als Einzelpersonen wahr, sondern verallgemeinert sie unter dem Oberbegriff *cristianos*. Ein Mittel, um sich von ihnen abzugrenzen. Er muss die Reinheit seiner Tochter beschützen, während die Mädchen der fremden Kultur als unwürdig charakterisiert werden:

A Mimoun no es que le pareciera la conducta más lógica del mundo, pero teniendo en cuenta que en ese país las cosas funcionaban tan del revés y que los cristianos no tenían ningún sentido del honor ni de lo que él consideraba dignidad, la explicación podía ser perfectamente plausible. (ebd.: 93)

Jedoch vereinfacht Mimoun auch die eigene Kultur. So schließt er von sich auf die

Allgemeinheit. Indem er sich selbst durch Untreue auszeichnet, traut er keinem Marokkaner über den Weg. Da traut er schon eher den *cristianos*:

Él le decía sal, que aquí los hombres no son como allá abajo, que los cristianos miran a las señoras de otra manera, pero ella sabía que aquello era una prueba para ver si volvía a ser la mujer domesticada de antes o sólo lo hacía ver. (ebd.: 192)

Durch El Hachmis Roman wird deutlich, wohin die starre Dichtomisierung von Eigenem und Fremdem und damit einhergehende Abgrenzung führt. Durch sein schlechtes Bild der Spanier und die gefühlte Marginalisierung in der Aufnahmegesellschaft sucht Mimoun dennoch verstärkt Kontakt zu seinen eigenen Landsleuten:

Malparido, yo pensaba que eras un maldito cristiano: ¿por qué no me has hablado antes?, a mí sí que se me nota que soy moro. Y tan moro debió decir el otro mientras se daban un apretón de manos. (ebd.: 133)

In El Hachmis Roman bildet Mimoun mit anderen Marokkanern ein Kollektiv, sodass sich die Erzählerin nicht nur von ihrem Vater, sondern auch von den anderen Marokkanern in ihrem Umfeld überwacht fühlt, diese sogar als Sittenwächter beschreibt.

An dieser Stelle wird außerdem deutlich, was im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in Abschnitt 2.1.3 dieser Arbeit diskutiert wurde; das menschliche Bedürfnis sich an Kollektive zu binden, die sich wiederum über ein gemeinsames Orientierungssystem definieren. Mimoun und seine marokkanischen Freunde bilden solch ein Kollektiv, weil sie untereinander mehr Gewohnheiten teilen, als mit den Spaniern. Die Erzählerin, die sich mehr mit der Aufnahme- als mit der Herkunftsgesellschaft identifiziert, möchte kein Teil des Kollektivs ihres Vaters sein. Diese Kollektivbildung und die Auffassung von Kultur als Orientierungssystem, könnte man mit den Schülern thematisieren und vor dem Hintergrund von El Hachmis Roman ebenfalls problematisieren.

Die Texte bieten demnach die Möglichkeit, die Funktionen und Auswirkungen von ethnozentrischen Sichtweisen, Stereotypen und Vorurteilen auszuarbeiten und kritisch nachzuvollziehen. Indem die Schüler von den Texten implizit selbst angesprochen werden, bieten sie einen Rahmen, sich mit der Diskrepanz zwischen Hetero- und Autostereotype auseinanderzusetzen, sowie die Schüler für eigene ethnozentrische Sichtweisen, vorhandene Stereotype und Vorurteile zu sensibilisieren, beziehungsweise zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen anzuregen.

Durch die Romane werden die Schüler zwar in die kulturellen Ideale und Traditionen der Protagonisten eingeführt, jedoch wird kaum auf unterschiedliche Verhaltenskonventionen innerhalb der Herkunfts- und Zielkulturen eingegangen. Die Schüler erhalten demnach kein Wissen über übliche Interaktions- und Kommunikationsformen, wie es Byram fordert.

Abgesehen von Mimouns ignorantem Verhalten gegenüber seinem Arbeitgeber und dessen Frau, werden innerhalb der Romane keine Situationen beschrieben, in denen es zu interkulturellen Missverständnissen kommt. So bieten sich die Texte nicht dazu an, mit den Schülern Strategien für mögliche interkulturelle Missverständnisse oder Konfliktsituationen zu erarbeiten oder einzuüben.

Meiner Meinung nach liegt das besondere didaktische Potenzial der Texte darin, dass sie für die Schüler persönliche Relevanz haben können. Es ist deutlich geworden, dass die Schüler an unterschiedlichen Stellen ihr eigenes Weltbild und ihre eigenen Erfahrungen einbringen können und sich so ihrer selbst bewusst werden, beziehungsweise ihre eigenen Sichtweisen hinterfragen und abändern können. Des Weiteren bieten die Protagonisten den Schülern Identifikationspotenzial. Die Figuren streben nach Selbstbestimmung und durchlaufen einen innerfamiliären Konflikt, indem sie sich mit den Erziehungsvorstellungen und anerzogenen Wertvorstellungen auseinandersetzen müssen. Durch diese Konflikte entwickeln sie ihre eigenen Ideale und Lebensentwürfe. So ließen sich Parallelen zwischen den Figuren und den Schülern herstellen, die im Zuge ihrer Adoleszenz ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder machen werden. Die Texte bieten demnach die Möglichkeit, auf das Gemeinsame zu verweisen, dass in den unterschiedlichen Kulturen andere Ausprägungen aufweist, was wiederum zu anregenden interkulturellen Vergleichen führen kann.

Ein besonderes didaktisches Potenzial für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht sehe ich weiterhin in der Migrationsthematik der Romane. Dabei handelt es sich um ein globales, kulturübergreifendes Thema, das sich eignet, es anhand von weiteren Texten aus den verschiedenen Diskurssphären, wie es Hallet vorschlägt⁶, zu vertiefen. So ließe sich der Einsatz der Romane im Fremdsprachenunterricht mit anderen Quellen wie Interviews, Sachtexten oder Zeitungsartikeln gut kombinieren. Dabei könnten Texte aus spanischen Quellen über Migrationsphänomene in Deutschland eingesetzt werden oder Texte, die Migrationsphänomene innerhalb Lateinamerikas oder von Lateinamerikanern in die USA thematisieren. Es handelt sich demnach um eine transkulturelle Thematik, mit der einem transkulturellen Fremdsprachenunterricht gerecht werden kann. Indem die Texte als Ausgangspunkt für kritische Diskussionen genommen werden, üben sich die Schüler darin, sich kritisch an interkulturellen Interaktionen zu beteiligen.

⁶ Siehe Seite 20.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass dem Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht großes Potenzial zur Förderung interkultureller Kompetenz beigemessen wird. Dieses Potenzial konnte für die zwei in dieser Arbeit analysierten Migrationsromane bestätigt werden. Anhand der didaktischen Analyse der Migrationsromane ist deutlich geworden, dass mit Hilfe der Texte viele der Lehr- und Lernziele bezüglich interkultureller Kompetenz verfolgt werden können.

Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz wurde darauf eingegangen, dass diese Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten umfasst. Die didaktische Analyse der Romane hat gezeigt, dass diese den Schülern soziokulturelles Wissen vermitteln. Zudem werden die Schüler wie bei einer zwischenmenschlichen interkulturellen Begegnung auch bei der Romanlektüre mit fremden Perspektiven und Sichtweisen konfrontiert. Der Fähigkeit zum Perspektivwechsel wird innerhalb der unterschiedlichen Ansätze zum interkulturellen Lernen große Bedeutung zugesprochen. Die Romane bieten dem Schüler Einsicht in die Innensicht von Figuren und können damit die Fähigkeit der Schüler fördern, sich affektiv in Menschen hineinzusetzen. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass die Migrationsromane geeignet sind, um einen Einblick in die Herkunft, Funktion und Relativität von ethnozentrischen Sichtweisen, Stereotypen und Vorurteilen zu erhalten, sowie einen Rahmen bieten, das Thema Fremdenfeindlichkeit zu behandeln.

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz anhand der untersuchten Texte hat jedoch auch Grenzen. So eignen sich diese Texte nicht, um fremdkulturelle Verhaltenskonventionen und übliche Kommunikationsformen zu behandeln. Auch bieten sie keinen expliziten Anlass, Strategien für mögliche interkulturelle Missverständnisse und Konfliktsituationen auszubilden.

In dem theoretischen Teil dieser Arbeit wurde auf die unterschiedlichen Kulturbegriffe, die die Fremdsprachendidaktik beeinflusst haben, eingegangen. Mit den Migrationsromanen kann diesen unterschiedlichen Ansätzen gerecht werden. Mithilfe der Romane können die Schüler auf die Diversifizierungsprozesse innerhalb der modernen Gesellschaften hingewiesen und die Hybridität von Kulturen und Identitäten thematisiert werden. Die behandelten Romane können demnach dazu beitragen, dass die Schüler eine *transcultural awareness* entwickeln. Trotz dieser transkulturellen Bezüge, werden kulturelle, religiöse und ethnische Unterschiede thematisiert. So bieten sie außerdem Ansatzpunkte, um sich mit

der Kulturabhängigkeit von Individuen und kulturellen Differenzen zu beschäftigen, daher eine *critical culture awareness* zu entwickeln. Ferner bieten die Texte dem Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, die verschiedenen Kulturbegriffe auf der Metabene mit den Schülern zu thematisieren.

Ein entscheidendes Argument für die Verwendung von Migrationsliteratur im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht ist deren interkulturelle Gestaltung. Den Texten liegt ein dynamischer Kulturbegriff und hybrider Identitätsbegriff zugrunde. Hinzu kommt, dass Aspekte der Herkunfts- und Zielkultur kritisch beleuchtet werden. Die Texte machen interkulturelle Lebenswelten vorstellbar. Jedoch wird das Eigene und Fremde nicht aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt, sondern Spanien wird nur aus der Perspektive der Minderheiten präsentiert. Dies müsste bei dem Einsatz der Texte im Unterricht berücksichtigt und ausgeglichen werden.

Literarische Texte sind dann für Schüler persönlich relevant, wenn sie die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Weltbild, Erfahrungen und Überzeugungen einzubringen. Inhaltlich erscheinen die Texte den Schülern gerecht zu werden, indem Themen⁷ behandelt werden, mit denen sich die Schüler möglicherweise identifizieren können. Jedoch wird an dieser Stelle die Bedeutung der Lehrkraft im Rahmen der unterrichtlichen Literaturbehandlung deutlich. Diese muss sich zum einen genau überlegen, welche kreativen oder analytischen Verfahren sich für den Umgang mit den Texten eignen, beispielsweise um die Schüler zu Perspektivwechsel und affektivem Einfühlen in die literarischen Figuren anzuregen. Zum anderen können die Migrationsromane nur zu einem differenzierteren Selbst- und Fremdverstehen beitragen, ihr Potenzial zur Ausbildung interkultureller Kompetenz nur entfalten, wenn die Schüler durch Unterrichtsgespräche oder Aufgaben dazu angeregt werden, sich kritisch mit den eigenen Idealen und Sichtweisen sowie kulturellen Normen auseinanderzusetzen. Man muss die Schüler dazu ermuntern, die eigenen Vorstellungen zu hinterfragen, damit sie diese relativieren oder verwerfen können. Nur so können sie ein kritisches Bewusstsein der eigenen und fremden Kultur, Byrams *critical culture awareness*, entwickeln. Des Weiteren kommt der Lehrkraft dabei die schwierige Aufgabe zu, dass die Schüler die fremdkulturellen Aspekte nicht unhinterfragt vereinnahmen dürfen, vielmehr lernen sollen, diese zunächst zu beurteilen. Die Migrationsromane bieten dem Leser bestimmte Perspektiven der Realität. Der Lehrer muss darauf achten, dass die Schüler kein vereinfachtes Bild der Wirklichkeit aufnehmen und vor allem keine Stereotype und

⁷ Generations- und Wertekonflikte, Selbstbestimmung, Identitätsbildung, Leben in unterschiedlichen Kulturen, die Rolle der Frau.

Vorurteile entwickelt oder verstärkt werden. Demnach muss die Lehrkraft die Texte mit den Schülern problematisieren. Dabei sollten die Diskussionen im Unterricht selbst von Offenheit und Respekt gegenüber Meinungen und Überzeugungen gekennzeichnet sein. Denn auch durch diese Unterrichtsgespräche können die Schüler darin geschult werden, sich kritisch an interkulturellen Interaktionen zu beteiligen.

Mit dieser Arbeit wurden die theoretischen Hintergründe und Grundlagen untersucht, inwieweit Migrationsliteratur interkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht fördern kann. In einem weiteren Schritt müssten die Erfahrungen der Praxis nach der Arbeit mit den Romanen in der Schule ausgewertet werden. Wobei erschwerend hinzukommt, dass die interkulturelle Kompetenz eine sehr abstrakte Kompetenz darstellt, die schwer zu überprüfen ist.

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass die unterrichtliche Literaturbehandlung große Anforderungen an den Schüler stellt, da die Lektüre Fremdverstehen auf mehreren Ebenen erfordert. Hinzu kommt, dass die Themen, die anhand der Texte behandelt werden, den Schüler vor inhaltliche und auch sprachliche Herausforderungen stellen. Die genannten Aspekte grenzen den Einsatz der Romane auf die Oberstufe und den Fortgeschrittenenunterricht ein. Sie sind nicht einfach klassenübergreifend einsetzbar, sondern auf jeweilige Lerngruppen abzustimmen.

Vor dem Hintergrund einer multikulturellen Schülerschaft erscheint die Förderung interkultureller Kompetenz wichtiger denn je. Die Tatsache, dass viele Schüler selbst einen Migrationshintergrund aufweisen, wirft die Frage auf, wie sie den Einsatz von Migrationsliteratur erfahren.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass der Einsatz der Migrationsromane den Schülern die Möglichkeit bietet, an Kulturen zu partizipieren. Die Behandlung der Romane bietet dem Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, sich auf die Schüler und ihre Lebenswelt zu beziehen. Durch die Auseinandersetzung mit den Romanfiguren, sich selbst, ihren Mitschülern und der Lehrkraft, kann der Fremdsprachenunterricht auf diesem Wege hoffentlich dazu beitragen, dass die Schüler den von Kramsch beschriebenen dritten Ort bilden, indem sie eine neue Identität entwickeln, die sich zwischen den Kulturen findet.

5. Literaturverzeichnis

5.1 Primärliteratur

El Hachmi, Najat (2008): *El último patriarca*. Barcelona: Planeta.

Ndongo, Donato (2007): *El Metro*. Barcelona: ElCobre.

5.2 Sekundärliteratur

Abendroth-Timmer, Dagmar (1997): Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael (Hrsg.) (1997): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, S. 76-100.

Bachmann-Medick, Doris (1996): Einleitung. In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.) (1996): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 7-64.

Blioumi, Aglaia (2002): Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman ‚Selim oder die Gabe der Rede‘. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.) (2002): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium, S. 28-40.

Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 8-19.

Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella / Delanoy (1999), S. 11-31.

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella; Delanoy (1999), S. 85-121.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael (Hrsg.) (2000): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.

- Breugnot, Jacqueline (2000): Fremdsprachen. In: Reich, Hans / Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans Joachim (Hrsg.) (2000): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske Budrich, S. 287-310.
- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Bredella / Christ / Legutke (2000), S. 43-86.
- Byram, Michael (1995): Reflecting on "Intercultural Competence" in Foreign Language Learning. In: Bredella (1995), S. 269-276.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2000): Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens. In: *Französisch heute* 4/2000, S. 468-479.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Delanoy, Werner (1999): Fremdsprachenunterricht als *dritter Ort* bei interkultureller Begegnung. In: Bredella / Delanoy (1999), S. 121-159.
- Donnerstag, Jürgen (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella / Delanoy (1999), S. 240-260.
- Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Bredella / Delanoy (1999), S. 418-438.
- Esselborn, Karl (2007): Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker (2007), S. 9-28.
- Freitag, Britta / Rupp, Jan (2009): Black and British: Fictions of Migration. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2009): *Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 321-336.
- Gouaffo, Albert (2010): Afrikanische Migrationsliteratur und interkulturelles Lernen – zu ihrer Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 3/2010, S. 160-168.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz/ Lüning, Marita (2011): Kultur und Interkulturalität. In: Meißner, Franz-Joseph; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 49-80.
- Hallet, Wolfgang (2001): *Interplay* der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als ‚hybrider Raum‘. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/2001, S. 103-130.

- Hansen, Klaus (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Hermes, Liesel (1999): Das Fremde und das Eigene: Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In: Bredella; Delanoy (1999), S. 439-458.
- Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.) (2007): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): Empathie und Reflexion. Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Honnef-Becker (2007), S. 201-236.
- Hu, Adelheid (1995): Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In: Bredella (1995), S. 405-412.
- Ingenschay, Dieter (2010): Migraciones e identidades en 'L'últim patriarca' de Najat El Hachmi. In: *Iberoromania 71-72/2010*, S. 57-70.
- Kramsch, Claire (1995): Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur. In: Bredella (1995), S. 51-66.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf
- Kunz, Marco (2000): La inmigración en la literatura española contemporánea: un panorama crítico. In: Andrés-Suárez, Irene / Kunz, Marco (Hrsg.) (2000): *La inmigración en la literatura española contemporánea*. Madrid: Verbum.
- Küster, Lutz (2003): Der Gegensatz 'Transkulturalität' und 'Interkulturalität' aus Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft – Anschlussmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik? In: Eckerth, Johannes / Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, S. 41-52.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Nünning, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 123-142.

O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (1999): Stereotypen im Rückwärtsgang: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. In: Bredella / Delanoy (1999), S. 312-321.

Peñalva Vélez, María Luisa (2004): La imagen del inmigrante: el "otro" en el discurso de la prensa. In: Andres-Suárez, Irene (Hrsg.) (2004): *Migración y literatura en el mundo hispánico*. Madrid: Verbum.

Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3/2006, S. 1-21.

Rösch, Heidi (1992): *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien: Spanisch*. Berlin.

Sommer, Roy (2000): Fremdverstehen durch Literaturunterricht: Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik. In: Bredella / Christ / Legutke (2000), S. 18-42.

Volkman, Laurenz (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz / Stierstofer, Klaus / Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, S. 11-48.

Welsch, Wolfgang (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul u.a. (Hrsg.) (1999): *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung*. Mainz: Gutenberg Universität, S. 45-72.

6. Selbstständigkeitserklärung