

Freie Universität Berlin  
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften  
Institut für Romanische Philologie  
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen  
Sommersemester 2011  
Datum: 08.08.2011

**Masterarbeit**  
**im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP**

**Titel:**

***Zum Potential von Kinder- und Jugendliteratur für  
Ziele des interkulturellen Lernens***

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Almut Keller

Eingereicht von:  
Lara Constanze Lavinia Nowack

## **Inhaltsverzeichnis**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Inhaltsverzeichnis</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>1 Vorbemerkungen</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>2 Zur Identitätsproblematik</b> .....  | <b>7</b>  |
| 2.1 Die Identitätstheorie nach Erikson .....  | 7         |
| 2.1.1 Fokus: Schulalter und Adoleszenz .....  | 9         |
| 2.2 Ein Exkurs: Patchwork-Identität nach Keupp .....  | 12        |
| <b>3 Interkulturelles Lernen</b> .....  | <b>15</b> |
| 3.1 Der Begriff „Interkulturelles Lernen“ .....   | 15        |
| 3.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht .....  | 17        |
| 3.2.1 <i>Intercultural Communicative Competence</i> nach Byram ....   | 19        |
| 3.2.2 Fokus: Einstellungen .....  | 23        |
| <b>4 Sensibilisierung von Einstellungen durch Kinder- und<br/>Jugendliteratur</b> .....   | <b>33</b> |
| 4.1 Kinder- und Jugendliteratur - Eingrenzung einer<br>Gattung .....  | 34        |
| 4.2 Zielsetzungen beim Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im<br>Fremdsprachenunterricht: Warum Kinder- und Jugendliteratur für<br>Interkulturelles Lernen? ..... | 35        |
| 4.2.1 Der Adoleszenzroman- das verborgene Potential .....   | 38        |
| 4.3 Nötige Kriterien für den Erwerb spezifischer Einstellungen .....  | 40        |
| 4.4 Eine exemplarische Untersuchung .....   | 46        |
| 4.4.1 Zum Inhalt .....  | 47        |
| 4.4.2 Die Analyse .....   | 49        |
| <b>5 Ausblick</b> .....   | <b>66</b> |
| <b>6 Anhang</b> .....   | <b>70</b> |
| <b>7 Literaturverzeichnis</b> .....   | <b>73</b> |

## 1 Vorbemerkungen

Während bis Ende der 1970er Jahre die traditionelle Landeskunde Kernbereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts<sup>1</sup> war, musste auf die wachsende Entwicklung in den Bezugswissenschaften und der Fremdsprachendidaktik sowie auf die gesellschaftliche Entwicklung und ihre Anforderungen durch ein neues Konzept reagiert werden. Letztere zeichnet sich sowohl durch eine immense Zunahme direkter, persönlicher bzw. medial vermittelter Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen als auch durch die Entstehung multikultureller Gesellschaftsstrukturen aus. Daraus resultierenden Fragen und Problemen widmete sich lange Zeit ausnahmslos die in den Erziehungswissenschaften entstandene Ausländerpädagogik (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 38f.), die auch zu Veränderungen im FSU führte. So erfuhr der Bereich der Landeskunde ab den 1980er und verstärkt in den 1990er Jahren im Zuge des Globalisierungsprozesses, der Migration und der wachsenden grenzüberschreitenden Mobilität eine bedeutende Erweiterung hin zum Interkulturellen Lernen<sup>2</sup>. Als wesentlich für diese Entwicklung gelten die Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde (Robert Bosch Stiftung 1982), die vom FSU durch eine Weiterentwicklung der Landeskunde zu einer kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtung einen Beitrag zur „transnationalen Kommunikationsfähigkeit“ fordern (vgl. ebda.: 11). Von nun an soll nicht mehr an der reinen Vermittlung des zielkulturellen repräsentativen Faktenwissens festgehalten werden, sondern es gilt in einem interaktiven, individuellen Prozess Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen sowohl zur fremden Sprache und Kultur als **auch** zu der eigenen zu erwerben, damit ein sensibler Umgang mit der anderen Kultur gesichert sein kann (vgl. Caspari 2007a: 71). Bedingt durch seine zentrale Stellung bei der Vermittlung von Fremdsprachen in der Schule und der engen Verbindung zwischen Sprache und Kultur kommt

---

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit halber werde ich den Begriff „Fremdsprachenunterricht“ im Folgenden mit FSU abkürzen.

<sup>2</sup> Der besseren Lesbarkeit halber werde ich den Begriff „Interkulturelles Lernen“ im Folgenden mit IKL abkürzen. Diese Abkürzung übernehme ich aus der fremdsprachendidaktischen Literatur. Vgl. u.a. Caspari 2007a: 71; Krämer 2010: 12.

gerade dem FSU im Kontext des interkulturell sprachlichen Lernens zweifellos eine besondere Bedeutung zu, die ich noch genauer erläutern werde.

Ebenso wie die Rahmenlehrpläne für den Französischunterricht in der Sekundarstufe I und II (vgl. für Berlin insbes. Senatsverwaltung, Sek. I 2006: 10f. und Sek. II 2006: 9ff.) bekräftigen auch die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss die Wichtigkeit des IKL als zentrale Zielsetzung des FSU und berücksichtigen dabei die für den Erwerb Interkultureller Kompetenzen<sup>3</sup> elementaren Bereiche des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen (vgl. KMK 2003: 8, 10 und 16). In Übereinstimmung mit ihren hoch gesetzten Erwartungen im Bereich der Einstellungen (vgl. ebda.: 16) ist meines Erachtens gerade die Sensibilisierung für solch interkulturelle Einstellungen von zentraler Bedeutung. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass sich nicht nur Schüleraustausche, sondern bereits der Umgang von Schülern<sup>4</sup> untereinander im eigenen multikulturellen Klassenzimmer oftmals durch Respektlosigkeit, Intoleranz und Abwertung kennzeichnen. Anstatt diese Situation so hinzunehmen oder der Annahme zu sein, sie werde sich irgendwann von selbst ändern, müssen die Schüler bei dem Erwerb spezifisch interkultureller Einstellungen gezielt unterstützt werden, sodass auf intra-, aber besonders auch auf **inter**kultureller Ebene ein respektvoller Umgang miteinander erreicht werden kann. Dies wird jedoch bislang im FSU noch zu wenig berücksichtigt. Wie ich später darstellen werde, ist die Ausbildung spezifisch interkultureller Einstellungen vermutlich besonders bei Jugendlichen in der oftmals problematischen Phase der Ausbildung ihrer Ich-Identität nicht leicht. Dennoch darf der Zielbereich der Einstellungen nicht vernachlässigt werden und gerade durch den Beitrag des IKL zur Identitätsentwicklung<sup>5</sup> jedes Einzelnen erfahren die Schüler in dieser schwierigen Phase eine Unterstützung in ihrer Identitätssuche, womit das „Leitziel der Stärkung der eigenen Identität“ (ebda.: 10) erreicht wäre.

---

<sup>3</sup> In Anlehnung an die Abkürzung IKL werde „Interkulturelle Kompetenz“ fortlaufend mit IKK abkürzen.

<sup>4</sup> Der besseren Lesbarkeit halber verwende ich im Folgenden für die maskulinen und femininen Formen das generische Maskulinum. Dabei weise ich ausdrücklich darauf hin, dass männliche und weibliche Repräsentanten als jeweils gleichrangig betrachtet werden.

<sup>5</sup> Der Begriff der Identität ist sehr vielschichtig, da er in den Bezugswissenschaften unterschiedlich differenziert gefasst wird. Anstatt zwischen der kulturellen und sozialen Identität zu unterscheiden, fasse ich den Begriff im Folgenden als Identität im Allgemeinen.

Um bei den Schülern spezifisch interkulturelle Einstellungen auszubilden und ihnen in der Auseinandersetzung mit dem Fremden und Eigenen eine Orientierung bei ihrer Identitätsfindung zu geben, behaupte ich, dass ausgewählte Texte der Kinder- und Jugendliteratur<sup>6</sup> ein weitaus größeres Potential besitzen, als beispielsweise Literatur für Erwachsene oder Sachtexte. Dieses begründet sich meiner Ansicht nach in bestimmten thematischen, sprachlichen, aber auch erzähltechnischen Charakteristika, doch erscheint mir das Potential für diese Zielsetzungen größtenteils noch unentdeckt. Durch meine konzeptuelle Arbeit möchte ich aufzeigen, wie sehr sich KJL für die angestrebten Ziele anbietet, geradezu „aufdrängt“ und damit die Lehrer ermutigen und auffordern, dieses Potential von nun an gewinnbringend zu nutzen!

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Lassen sich spezifische Einstellungen im Rahmen des IKL bei Schülern durch den Einsatz von KJL im FSU Französisch gezielt fördern?

Damit der Leser den bereits angedeuteten Zusammenhang zwischen IKL und Identitätsentwicklung, aber auch die Schwierigkeiten Jugendliche während ihrer Ich-Findung für spezifische Einstellungen zu sensibilisieren, besser nachvollziehen kann, illustriere ich nachfolgend zunächst zwei Identitätstheorien. Erstere ist nicht nur im Kontext des schulischen FSU, sondern insbesondere im Hinblick auf die spätere Betrachtung der kinder- und jugendliterarischen Texte, die sich mit dem Thema der Identitätsfindung und ihren Schwierigkeiten beschäftigen, von zentraler Bedeutung. Demgegenüber legt die zweite Theorie einen stärkeren Fokus auf das Erwachsenenleben und die Rolle der Erwerbstätigkeit für die Identitätsbildung, sodass sie zwar für den schulischen FSU von Kindern und Jugendlichen nur von geringem Interesse ist, doch in ihren Grundannahmen der heutigen veränderten Gesellschaft stärker gerecht wird als erstere und ich sie damit zumindest im Rahmen eines Exkurses erfassen möchte. Hiernach werde ich mich dem komplexen Konstrukt des IKL näher widmen. Nach dem Versuch einer Begriffsbestimmung stelle ich den spezifischen Beitrag des

---

<sup>6</sup> Der besseren Lesbarkeit halber werde ich den Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ im Folgenden mit KJL abkürzen. Diese Abkürzung übernehme ich aus der fremdsprachendidaktischen Literatur. Vgl. u.a. Caspari 2007b: 8; O’Sullivan/Rösler 2008: 3.

FSU zum IKL heraus. Dieser verfolgt dabei die drei bereits genannten Zielbereiche, die insbesondere Byram in seinem in der Literatur weit verbreiteten Vermittlungsmodell, dem *Intercultural Communicative Competence*, expliziert und welches ich in der Folge beleuchte. Mit besonderem Fokus auf den bedeutsamen Bereich der Einstellungen arbeite ich die Ideen Byrams und weitere interessante Überlegungen anderer Fremdsprachendidaktiker heraus.

Im nachfolgenden Kapitel konzentriere ich mich schließlich auf den für meine Forschungsfrage noch wesentlichen Untersuchungsgegenstand, die KJL. Ebenso wie für den Begriff des IKL nehme ich zunächst eine Eingrenzung der Gattung KJL vor, um daraufhin ihre Bedeutung für den FSU und insbesondere ihr Potential bzw. das des Adoleszenzromans als Gattungsmuster der KJL für Ziele des IKL herauszustellen. Damit schlage ich eine Brücke zwischen den dargelegten theoretischen Ausführungen insbesondere zum Bereich der Einstellungen und der Gattung der KJL. In einem nächsten Schritt entwickle ich aus dem Modell von Byram und den Ergänzungen nötige Kriterien, die Texte der KJL erfüllen sollten, damit aufseiten der Schüler spezifisch interkulturelle Einstellungen ausgebildet werden können. In diesem Zusammenhang expliziere ich schließlich auch den Beitrag des IKL zur Identitätsentwicklung der Schüler, den ich abschließend anhand der ausgewählten Texte der KJL verdeutliche. Diese werde ich kriteriengeleitet hinsichtlich ihres Potentials zur Sensibilisierung spezifisch interkultureller Einstellungen analysieren. Ich möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass es sich dabei um eine exemplarische Untersuchung in zweifachem Sinne handelt, was die Anzahl der ausgesuchten Texte, sowie die Analyse ausgewählter Aspekte betrifft. Um das tatsächlich vorhandene Potential der KJL für die angestrebten Ziele aufzudecken und möglichen Einwänden, das eine Buch sei nur zufälligerweise dafür geeignet, entgegenzutreten, habe ich ganz bewusst drei Bücher gewählt. Angesichts des Umfangs der Arbeit muss ich mich auf diese Anzahl beschränken und werde auch bereits anhand der drei ausgewählten Bücher einige Aspekte schwerpunktmäßig untersuchen.

In dem sich letztlich schließenden Kreis zwischen Identitätsentwicklung, IKL und der KJL erwarte ich durch die Analyse das besondere, wenn auch vielleicht in unterschiedlichem Maß vorhandene Potential der Bücher für die Ausbildung

spezifisch interkultureller Einstellungen offen zu legen, welches sich anhand gewisser Kriterien abwägen lässt und in Zukunft auch genutzt werden soll.

## **2 Zur Identitätsproblematik**

Einer einleitenden Darstellung der Identitätsproblematik sollte zunächst eine Definition des Begriffs „Identität“ vorangestellt werden. Dabei stellt sich die Schwierigkeit, dass der Begriff nach einer langen philosophischen Tradition auch in der Psychologie und den Sozialwissenschaften vermehrt diskutiert wurde und es folglich keine allgemein akzeptierte Definition von Identität gibt und damit auch keine eindeutige Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“. Zwei der bedeutendsten Theorien zur Identitätsproblematik möchte ich im Folgenden darlegen und in diesem Zusammenhang ebenso die jeweilige Auffassung von „Identität“ herausarbeiten, damit die den Ansätzen zugrunde liegenden Gedanken leichter nachvollziehbar sind.

### **2.1 Die Identitätstheorie nach Erikson**

Basierend auf der Psychoanalyse Sigmund Freuds, der sich der Beschreibung der kindlichen Entwicklung als eine Aufeinanderfolge psychosexueller Phasen annahm, erweiterte Erikson diesen Ansatz in den 50er und 60er Jahren und prägt durch seine Überlegungen die psychologische Forschung zur Identität noch bis heute sehr stark. Er gilt damit als „Vater der Identitätstheorien“ (Fend 1991: 17). Erikson entwickelte ein Stufenmodell psychosozialer Entwicklung<sup>7</sup>, nach dem die menschliche Entwicklung in acht Phasen vom Säuglingsalter bis zum reifen Erwachsenenalter eingeteilt wird. Während jeder dieser Lebensphasen muss der Heranwachsende eine neue zentrale Aufgabe bewältigen, um im Laufe des gesamten Prozesses eine Ich-Identität aufzubauen.<sup>8</sup> Bereits zuvor erworbenes

---

<sup>7</sup> Zum besseren Verständnis findet sich im Anhang (1) ein Abbild dessen. Es handelt sich dabei um eine vereinfachte Version, die jedoch alle für meine Ausführung nötigen Informationen beinhaltet. Detailreichere Abbildungen und deren Erklärungen sind für meine Darstellung nicht von Relevanz.

<sup>8</sup> Laut Erikson bildet sich das Gefühl von Ich-Identität während der gesamten Entwicklung, ist jedoch zentrales Thema der Adoleszenz. Eine genauere Ausführung erfolgt daher unter 2.1.1.

Können<sup>9</sup> kann dabei eine Hilfe sein, jedoch werden auch neue Fähigkeiten herausgefordert. Folglich wird Können basierend auf dem Vorangegangenen neu gebildet und erweitert (vgl. Keupp/Höfer 2009: 68). Die Persönlichkeit entwickelt sich stufenweise. Dies spricht dafür, das Entwicklungsmodell von Erikson „als eine epigenetische Theorie aus[zuweisen]“ (ebda.). Während der Heranwachsende versucht ist, seine psychosoziale Persönlichkeit zu entwickeln, muss er in jeder Lebensphase eine psychosoziale Krise überwinden, die aus dem Kontakt zwischen Individuum und seiner Gesellschaft resultiert. Dabei ist der Begriff der „Krise“ bei Erikson keineswegs negativ geprägt, sondern bezeichnet einen Zustand, den es konstruktiv zu lösen gilt, um sich weiterzuentwickeln und damit einen Zuwachs innerer Einheit zu erringen. Dies ist dann geleistet, wenn der Zustand der „relativen psychosozialen Gesundheit“ (Erikson 1970a: 149) den bedrohlichen Pol der „relativen psychosozialen Störung“ (ebda.) überwiegt. Im Falle einer Nicht-Bewältigung der Aufgaben erlebt der Heranwachsende während seines gesamten weiteren Lebensweges eine Beeinträchtigung, die ihn daran hindert, eine gesunde Persönlichkeit<sup>10</sup> zu entwickeln.

Um dies kurz zu veranschaulichen, sei der Konflikt Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen genannt, der in der ersten psychosexuellen Entwicklungsstufe, dem Säuglingsalter, zu bewältigen ist. Im Aufeinandertreffen mit seiner Umwelt, insbesondere seiner Mutter, erlernt der Säugling während dieser Phase Vertrauen zu erlangen. Darunter versteht Erikson „ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens“ (ebda.: 62), welches „ein wesenhaftes Zutrauen zu anderen als auch ein fundamentales Gefühl der eigenen Vertrauenswürdigkeit“ (Erikson 1970b: 97) umfasst. Gelingt diese Aufgabe jedoch nicht, entsteht das gegensätzliche Gefühl von Misstrauen, das sich in Enttäuschung, Trennung und Verlassenwerden äußert und damit die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit bedroht. In der nächsten Entwicklungsstufe ergibt sich bei dem Kleinkind der Wunsch nach Autonomie, welcher durch einen Herauslösungsprozess „des Kindes aus der Mutter-Kind-Einheit“ (Keupp/Höfer 2009: 72) realisiert wird. Geschieht dies jedoch nicht,

---

<sup>9</sup> Erikson nennt dieses „psychosoziale Modalität“ und drückt damit ein grundlegendes Vermögen aus. Heute würde man von Kompetenz sprechen. Vgl. Keupp/Höfer 2009: 68.

<sup>10</sup> Marie Jahoda auf einem „Symposium über die gesunde Persönlichkeit“ 1950: Eine gesunde Persönlichkeit meistert ihre Umgebung aktiv, zeigt eine gewisse Einheitlichkeit der Persönlichkeit und ist imstande die Welt und sich selbst richtig zu erkennen. Zitiert nach Erikson 1953: 9.



entsteht das Gefühl von Scham und Zweifel vor den anderen, sodass sich das Kleinkind von ihnen zurückzieht. Nachdem das Kleinkind in dieser Phase im Idealfall ein Gefühl von Autonomie gewonnen hat, steht es im Anschluss vor der Aufgabe herauszufinden, „was für eine [...] Person es werden will“ (Erikson 1970a: 87). Dafür ergreift das Kind die Initiative, versucht sich im Rollenhandeln spielerisch zu identifizieren und fühlt sich für sein Handeln verantwortlich, wobei dies manchmal auch zu Schuldgefühlen führen mag.

Nachdem ich einen kurzen Überblick über die Grundannahmen Eriksons bezüglich der ersten Phasen des menschlichen Lebenszyklus gegeben habe, lege ich im nächsten Kapitel das Augenmerk auf die zwei folgenden Entwicklungsphasen: das Schulalter und die Adoleszenz. Diese hebe ich ganz bewusst hervor, denn wie aus den späteren Ausführungen ersichtlich werden wird, sind die Überlegungen Eriksons zu diesen Phasen für meine Untersuchung von zentraler Bedeutung.

### **2.1.1 Fokus: Schulalter und Adoleszenz**

Während das Kind in der dritten Phase noch in einer erfundenen Rolle im Spiel handelt, strebt es nun eifrig danach, tatsächliche Rollen zu realisieren. Das Gefühl angeblich jemand zu sein, das dem Kind in der Zeit des Spielalters vermittelt wurde, befriedigt es nun nicht mehr. Mit dem Eintritt in die Schule und der gleichzeitigen Übertragung von Aufgaben erlangt das Kind das Gefühl als Teil der wirklichen Welt der Erwachsenen „auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen“ (ebda.: 102). Erikson nennt dieses Gefühl „Betätigungsgefühl“ (vgl. Erikson 1970b: 126) oder auch „Werksinn“ (vgl. Erikson 1970a: 102). Anstatt lediglich Spielsachen zu beherrschen, ist der Heranwachsende nun durch diesen Tätigkeitsdrang erpicht darauf, schnell und viel zu lernen und dabei Aufgaben fleißig und vollständig zu bewältigen, um nicht ein Gefühl der Ausbeutung, sondern der Anerkennung durch seine Umwelt zu erlangen. Wie in jeder Lebensphase existiert auch in dieser der Gegensatz zwischen psychosozialer Gesundheit und Störung. Letztere ist in der vierten Phase gekennzeichnet durch ein Gefühl von Unzulänglichkeit und

Minderwertigkeit, das entstehen kann, wenn vorhergehende Konflikte nicht ausreichend gelöst wurden: „vielleicht [...] möchte [das Kind] lieber noch das Baby zu Hause als ein großes Schulkind sein“ (ebda.: 103). Zum anderen entwickelt sich dieses Gefühl aufgrund mangelnder Anerkennung der eigenen Leistung durch andere. Der Heranwachsende fühlt sich in einer Situation niemandem etwas recht machen zu können, wenn beispielsweise im Schulleben nichts von dem zählt, was das Kind in früheren Stadien gut zu machen gelernt hat (vgl. ebda.). Der Weg zu der sich anschließenden Identitätsfindung wird dadurch behindert. Der Heranwachsende hat die Hoffnung aufgegeben Teil der Erwachsenenwelt zu sein, vertraut nicht mehr den eigenen Fähigkeiten und kann die Freude an der Arbeit nicht richtig erleben. Im positiven Falle jedoch bereitet diese Phase auf die der Adoleszenz vor, die sich nach Erikson von der Pubertät bis zum 18. Lebensjahr erstreckt.

Aus den bisherigen Erklärungen wird ersichtlich, dass Identität in einem lebenslangen Prozess entwickelt wird, indem in einer Synthese „Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen [...] werden“ (ebda.: 140). In diesem Prozess ist es aber zentrale Aufgabe der Adoleszenz, die Krise zwischen Identität und Identitätsdiffusion zu lösen, die insbesondere durch große körperliche und sexuelle Veränderungen ausgelöst wird und in der der Jugendliche alle bisherigen Identifizierungen hinterfragt, um schließlich die eigene soziale Rolle zu festigen.

Das Individuum [hat] erst in der Adoleszenz in seinem physiologischen Wachstum, in der geistigen Reifung und in der sozialen Verantwortung die Vorbedingungen entwickelt, um die Krise der Identität zu erleben und zu durchlaufen.

(Erikson 1970b: 91)

Es geht darum, verglichen mit dem eigenen Gefühl von sich selbst, ein Bild davon zu bekommen, wie man in den Augen der anderen zu sein scheint, um „ein neues Gefühl der Kontinuität und Gleichheit“ (ebda.: 131) zu erreichen. Nimmt man selbst, wie auch die anderen dieses Gefühl wahr, stellt sich das bewusste Erleben einer persönlichen Identität ein. Das heißt, es entwickelt sich ein „definiertes Ich innerhalb einer sozialen Realität“ (Erikson 1970a: 17), das die Gewissheit hat, sich nicht nur auf die Anerkennung signifikant anderer verlassen zu können, sondern darüber hinaus von diesen „erkannt“ (vgl. ebda.: 138) zu werden. Diese

Unterstützung durch die Umwelt hilft bei der Bewältigung der spezifischen Aufgaben in der Adoleszenz, die meist sehr schwierig sind. Erikson räumt den Heranwachsenden demnach ein „psychosoziales Moratorium“ (vgl. ebda.: 137) ein. In dieser Karenzzeit wird versucht durch freies Rollen-Experimentieren einen Platz in der Gesellschaft zu finden und damit eine erfolgreiche Identitätsbildung zu ermöglichen. Je stärker oder schneller sich jedoch das soziale Umfeld ändert, umso schwieriger wird die Suche und die Bildung von Identität, sodass diese schnell wieder gefährdet sein kann.

Hiernach zeichnet sich eine Auffassung ab, die „Identität“ als „die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser [...] haben“ (Oerter/Montada 2008: 303) definiert. Darüber hinaus ist aber noch „das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will“ (ebda.) essentiell. Das heißt, Identitätsbildung verläuft in der Adoleszenz intensiv über die Selbstreflexion. Der Jugendliche setzt sich bewusst mit sich selbst und seiner Umwelt auseinander. Nach Erikson konstituiert sich schließlich ein Gefühl der Ich-Identität in Form eines stabilen Kerns, durch den der Heranwachsende eine Persönlichkeit innerhalb der sozialen Wirklichkeit entwickelt und bereit ist für das Erwachsenenleben. Vorstellungen von Einheit, Kontinuität und Kohärenz legen die Möglichkeit einer stabilen und gesicherten Identität nahe, die sich in einem Gefühl psychosozialen Wohlbefindens äußere, wodurch sich eine Person in dem eigenen Körper heimisch fühle, klare Zukunftsvorstellungen habe und dafür von ihrem Umfeld die nötige Anerkennung bekomme (vgl. Alsaker/Kroger 2007: 372).

Diese Identitätsfindung kann jedoch auch problematisch verlaufen, wenn den Jugendlichen beispielsweise keine Identifikationsangebote der Eltern oder des gesamten Umfelds gemacht oder diese nur mit großen inneren Konflikten übernommen werden (vgl. Fend 1991: 19). Unfähig sich einer Rolle anzunehmen befinden sich die Jugendlichen in einem Zustand der Identitätsdiffusion, der gekennzeichnet ist von Verwirrung, einem gebrochenen Selbstbild und in einem völligen Individualitätsverlust enden kann. Solch eine Identitätsverwirrung kann sich auch in verlängerten Moratorien äußern. Um diesen Gefühlen zumindest

teilweise zu entfliehen und keine negative Identität<sup>11</sup> wählen zu müssen, „überidentifizieren sie sich [...] mit den Helden von Cliques [...], werden intolerant [...] gegen andere, die „verschieden“ sind in Hautfarbe oder Herkunft“ (Erikson 1970a: 110) oder aber versuchen in der jugendlichen Liebe die eigene Identität zu finden. Letzteres werde durch eine Projektion des eigenen undeutlichen Selbst-Bildes auf einen anderen realisiert, wodurch es schrittweise geklärt werde. Aus diesem Grund führe die junge Liebe auch sehr viele Gespräche (vgl. Erikson 1970b: 135).

Am Ende der Adoleszenz sollte das Identitätsproblem möglichst gelöst sein, denn ohne ein Gefühl der Identität gebe es auch kein Gefühl lebendig zu sein (vgl. ebda.: 133). „Ein Gefühl [von] Identität [zu] haben [bedeutet also] sich mit sich selbst [...] eins [zu] fühlen und [...] mit dem Gefühl einer Gemeinschaft [...] im Einklang zu sein“ (Erikson 1975: 29).

Im Entwicklungsmodell nach Erikson folgen auf die Phase der Adoleszenz die Phase des frühen Erwachsenenalters, des tatsächlichen Erwachsenenalters und letztendlich die Phase der Reife. Da diese Phasen für meine Untersuchung nicht relevant sind, sollen sie hier nicht näher erläutert werden.

## **2.2 Ein Exkurs: Patchwork - Identität nach Keupp**

Wenn auch der psychosoziale Ansatz Eriksons in der Fachliteratur dominiert, werden doch immer wieder Zweifel an seinem kontinuierlichen Stufenmodell laut. Er unterstelle eine gesellschaftliche Kontinuität und Einheit innerhalb derer sich jedes Subjekt eine stabile und gesicherte Identität aufbauen könne. Diese Vorstellung entspreche jedoch nicht mehr der heutigen gesellschaftlichen Realität, die vielmehr gekennzeichnet sei durch „Individualisierung, Pluralisierung [und] Globalisierung“ (Keupp 1998: 242). Auf der Grundlage der Überlegungen Eriksons werden weitere Identitätstheorien entwickelt, die diesen Wandel mit einbeziehen. Eine davon stellt die Idee der Patchwork-Identität von Heiner Keupp dar.

---

<sup>11</sup> Erikson definiert negative Identität als „eine Identität, die [...] nach denjenigen Rollen und Identifikationen greift, die [den Heranwachsenden] in kritischen Entwicklungsstadien als höchst unerwünscht und gefährlich [...] gezeigt worden waren. [...] Jedenfalls zieht es mancher Jugendliche vor, statt des fortgesetzten Diffusionsgefühls lieber ein Niemand [...] zu sein [...], als nur immer nicht ganz dies und nicht ganz jenes“ (Erikson 1970a: 165ff.).

Die heutige Gesellschaft ist von einer Dynamik gekennzeichnet, die sich sowohl in sehr verschiedenen Lebensstilen als auch in großen Unterschieden bezüglich der persönlichen Entwicklung niederschlägt. Ansteigende Mobilität und Flexibilität führen zunehmend zu interindividuellen biografischen Unterschieden sowohl im Beruf als auch bei der Familiengründung. In einer sich auf solche Weise wandelnden Gesellschaft ist es äußerst fragwürdig, ob die Vorstellungen Eriksons von einem universell angelegten Phasenlernen noch zutreffend sind (vgl. Oerter/Montada 2008: 335; Keupp 1988: 425). Statt von einer Ich-Identität auszugehen, die sich fortschreitend im Laufe der verschiedenen Lebenszyklen und insbesondere in der Phase der Adoleszenz konstituiert und damit ein einheitlicher Identitätskern entsteht, vertritt Keupp die Ansicht, dass es die **eine** integrierte Identität im klassischen Sinne nicht mehr geben kann. Vielmehr müsse sich jedes Individuum seine (Patchwork-)Identität in einem Prozess beständiger alltäglicher Identitätsarbeit konstruieren, sodass Identität als konstante Passungsarbeit vorstellbar wird, die aufgrund der permanent gesellschaftlichen Veränderungen Aufgabe eines jeden werde (vgl. Keupp et al. 1999: 60, 215). Dabei „versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen“ (ebda.: 60). Diese muss man sich vorstellen als bestimmte Ausschnitte einer Person, als Identitätsbausteine, die sich in einem konstanten Aushandlungsprozess zwischen dem Subjekt und seinem Umfeld in den Lebenswelten Familie/Partnerschaft, Arbeit und Freunde/Freizeit weiterentwickeln. Während dieser Passungsarbeit zwischen Innen- und Außenwelt, der alltäglichen Identitätsarbeit, ist eine aktive und kreative Eigenleistung des Subjektes gefordert, um die einzelnen Erfahrungsfragmente aus den verschiedenen Lebensfeldern zu verbinden und sich damit selbst zu verorten. In diesem Konstruktionsprozess fertigen die Menschen „in ihren Identitätsmustern [...] aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde“ (Keupp 2006: 7f.). Diese Vorstellung rechtfertigt den Begriff der „Patchwork-Identität“.

Die dargelegten Strukturveränderungen und die damit komplexer gewordene Gesellschaft erschweren eine fruchtbare Identitätsarbeit und somit auch eine souveräne Lebensgestaltung, sodass Identitätsbildung oftmals geprägt ist von

Diskontinuität, Fragmentierung und Zerstreuung. Um jedoch unter Berücksichtigung dieser Veränderungen das eigene Leben erfolgreich zu bewältigen, sind vielfältige Ressourcen und Fähigkeiten notwendig. Dazu zählen unter anderem materielle und soziale Ressourcen, das Gefühl von Lebenskohärenz, Anerkennung und Zugehörigkeit, sowie zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen.<sup>12</sup> Ob die Identitätsarbeit schließlich mehr oder weniger gelungen ist, lässt sich mithilfe der Kriterien der Authentizität und der Anerkennung bestimmen. Zum einen ist es für das Subjekt wichtig, ein Gefühl von Kohärenz und Selbstanerkennung und folglich von Authentizität und Sinnhaftigkeit erreicht und damit wiederum etwas Gelungenes geschaffen zu haben (vgl. Keupp et al. 1999: 263). Zum anderen sehnt es sich nach der Anerkennung von signifikant anderen, die zusammen mit der Handlungsfähigkeit durch eine Passungs- und Verknüpfungsarbeit nach außen erreicht werden soll (vgl. Keupp 2006: 12f.). Nach Keupp werden diese Erfahrungen von Anerkennung und Selbstverwirklichung durch die Erwerbsarbeit vermittelt, womit sie von besonderer Bedeutung für die Identitätsbildung ist.

In einem ersten theoretischen Abriss zweier wesentlicher Identitätstheorien habe ich unterschiedliche Auffassungen von „Identität“ dargelegt. Während Erikson die Meinung vertritt, jedes Individuum baue sich einen stabilen und sicheren Identitätskern auf, steht Keupp dieser skeptisch gegenüber. Er nutzt die Metapher des Patchworks, um diejenigen Veränderungen auszudrücken, von denen die Identitätsbildungsprozesse abhängen. Laut Keupp versucht jedes Individuum in alltäglicher Identitätsarbeit die verschiedenen Teilidentitäten miteinander zu verknüpfen, das heißt es „bastelt“ sich daraus seine Patchworkidentität. Wotschke (1997: 307) bringt diesen Unterschied in Anlehnung an Keupp (1992: 108f.) auf den Punkt:

Die Patchworkidentität unterscheidet sich [...] dadurch, dass sie sich gerade durch die überraschende und kreative Verknüpfung von verschiedenen neuen Elementen auszeichnet, und grenzt sich somit von der Vorstellung einer geordneten und vorhersehbaren Identitätsstruktur ab.

---

<sup>12</sup> Eine Erläuterung der einzelnen Aspekte ist für den Verlauf meiner Arbeit nicht von Bedeutung und würde auch den Umfang des hier vorgesehenen Exkurses übersteigen. Für detaillierte Ausführungen empfehle ich Keupp et al., 1999: 276 ff. und Keupp 2006: 15ff.

Auch wenn ich der Auffassung bin, dass Keupp mit seiner Theorie der aktuellen Situation besser Rechnung trägt, werde ich an späterer Stelle Eriksons Ansicht heranziehen, da er in seiner Darstellung der verschiedenen Lebenszyklen neben der Zeit des Schulalters besonderen Schwerpunkt auf die Phase der Adoleszenz legt und die den beiden Lebenszyklen inhärenten Überlegungen für die Analyse der ausgewählten jugendliterarischen Texte noch bedeutsam sein werden.

### **3 Interkulturelles Lernen**

Vorher möchte ich mich jedoch auf einer weiteren theoretischen Ebene dem IKL widmen. Um zunächst eine möglichst eindeutige Begriffserklärung zu bieten, die jedoch aufgrund der steigenden Popularität und der damit verbundenen Unschärfe dieses Begriffs nicht unproblematisch ist, nehme ich zusätzlich eine Abgrenzung gegenüber neueren Entwicklungen vor.

#### **3.1 Der Begriff „Interkulturelles Lernen“**

In einer der zahlreichen Aufsatzsammlungen des Gießener Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens*<sup>13</sup> (Bausch et al. 1994) beklagen die Autoren die Ungenauigkeit des Begriffs IKL (vgl. u.a. Doyé 1994: 43; Gnutzmann 1994: 65; Krumm 1994: 116). Dies verwundert nicht, wenn im Zusammenhang mit dem Begriff des IKL unter anderem auch solche wie IKK, interkulturelle Handlungsfähigkeit, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Fremdverstehen genannt werden oder sogar behauptet wird, der Begriff IKL könne den der älteren Landeskunde einfach ersetzen und folglich keine Unterscheidung mehr getroffen wird (vgl. Solmecke 1994: 165). Eine Definition, die meiner Ansicht nach den Zusammenhang zwischen IKL, IKK und Interkultureller Kommunikation sehr gut herausstellt, stammt von Evelyn Röttger. Sie definiert IKL „als einen Prozess, der mit dem Ziel in Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen“ (Röttger 1996: 157). Letztere sei „eine Handlungskompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit [...] in

---

<sup>13</sup> Insbesondere im Umkreis dieses Kollegs wurde der fremdsprachendidaktischen Forschung zur Interkulturalität nachgegangen.

interkultureller Kommunikation“ (ebda.). Etwas präziser bedeutet dies, dass der Lernende in einem prinzipiell unabschließbaren Lernprozess Kenntnisse spezifischer eigen- und fremdkultureller Normen, Werte und Verhaltensmuster erwirbt, um sich innerhalb und gegenüber einer Zielsprachenkultur offen zu verhalten und dabei fähig und bereit ist, vor diesem Hintergrund seine eigene Kultur kritisch zu reflektieren (vgl. Leupold 2007: 277). Innerhalb dieses Prozesses soll der Schüler lernen Verschiedenheit zu tolerieren, mit Angehörigen anderer Kulturgemeinschaften sensibel umzugehen und durch die Entdeckung des Fremden die eigene Kultur aus einer veränderten Perspektive zu betrachten.<sup>14</sup> In seiner Bedeutung des **zwischen** und **miteinander** eröffnet das **interkulturelle** Lernen damit die Perspektive einer Wechselbezüglichkeit von eigener und fremder Kultur.

Ich denke anhand dieser Erläuterungen wird deutlich, dass die traditionelle Landeskunde **nicht** dem IKL gleichgesetzt werden kann, da diese nur der Vermittlung von rein zielkulturellem Wissen gerecht wird. Wie Caspari (2007a: 70) weiterhin richtig herausstellt, ist dieses objektive Wissen in der Regel wenig sprachgebunden, sodass dessen Vermittlung auch auf Deutsch geschehen könnte. Auch darin besteht ein wichtiger Unterschied zum Konzept des IKL, wie ich im anschließenden Kapitel noch herausstellen möchte.

In meinen bisherigen wie auch in den folgenden Erläuterungen zum IKL berufe ich mich auf die Auffassungen des besagten Gießener Graduiertenkollegs, nach dem „der interkulturelle Ansatz von Beziehungen zwischen zwei Kulturen verschiedener Länder ausgeht“ (Burwitz-Melzer 2003: 51) und demnach die Vorstellung gegeneinander abgrenzbarer Kulturen weiter existiert (vgl. Welsch 2000: 334f.).

In einem zeitlichen Abstand entwickelte sich unter anderem der transkulturelle Ansatz, der als neueste Reaktion der Kulturwissenschaft auf die kulturelle Komplexität gesehen wird. Demnach wird Kultur „als ein hybrides, polyphones und zu anderen Kulturen hin offenes bzw. vernetztes Gewebe“ (Freitag 2010: 126) verstanden, sodass im Sinne von Welsch ein gegenseitiges Durchdringen der

---

<sup>14</sup> Im Rahmen dieser einleitenden Darstellung zum IKL sollen die Ausführungen genügen. Anhand der Illustration des Modells von Byram erfolgen umfangreichere Erklärungen der Zielbereiche des IKL im FSU.



Kulturen durch die traditionellen Kulturgrenzen stattfindet: „the transcultural approach takes as its point of departure the interwoven character of cultures [...]: cultures penetrate each other“ (Risager 1998: 248). Die Dichotomie von Ausgangs- und Zielkultur des interkulturellen Ansatzes wird hierbei aufgegeben. Vor diesem Hintergrund wird zudem die Vorstellung des transkulturellen Ansatzes nachvollziehbar, nämlich dass die Fremdsprache als *lingua franca* in allen möglichen Situationen als Kontaktsprache herangezogen wird. Demnach findet die Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg statt und der Mensch ist gewappnet für internationale und globale Vermischungen. Darin ist auch meine Entscheidung begründet, mich nicht auf diesen neueren Ansatz zu stützen, da er weitaus größere Bedeutung im Kontext des Englischunterrichts hat. Während das Englische immer noch den Status der *lingua franca* genießt, wird der Französischunterricht weiterhin noch eher kontrastiv gestaltet.

Im Folgenden beschäftige ich mich mit der Fragestellung, warum dem IKL ein Platz im FSU eingeräumt werden soll und welche Lernzielbereiche dabei schließlich verfolgt werden müssen.

### **3.2 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**

Wie bereits deutlich geworden ist, kann die Landeskunde in ihrem traditionellen Verständnis der heutigen veränderten Realität nicht mehr gerecht werden, womit die Vermittlung von IKK als übergreifende Aufgabe von Schule in jedem Fach, und insbesondere im FSU, an Bedeutung gewinnt, die ernst genommen werden muss, um die Schüler auf die Veränderungen vorzubereiten. Während das reine Faktenwissen über das Zielsprachenland in der Landeskunde meistens nicht sprachgebunden ist, ist die fremde zu erlernende Sprache unauflöslich mit der fremden Kultur verbunden und demnach ist „eine Abkoppelung des Fremdsprachenunterrichts von der Kultur, in der die Zielsprache lebt [...] schlechterdings unmöglich“ (Bludau 1993: 11). Über diese Einheit bzw. Wechselbeziehung von Sprache und Kultur ist sich die fremdsprachendidaktische Diskussion in den letzten Jahren weitestgehend einig geworden. In meinen Augen stellen Bredella/Christ (1995: 12) diesen Zusammenhang zwischen Sprache und

Kultur sehr treffend und anschaulich dar: „Keine Sprache ist kulturlos zu denken; [...] Fremdsprachenlerner werden von einer anderen Kultur affiziert, werden mit ihr konfrontiert, werden mit ihr umgehen müssen, weil die Sprache selbst sie dazu zwingt.“ Die Schüler lernen eine neue Sprache, begegnen fremdsprachigen Texten und Sprechern und erleben dabei eine für sie vermutlich noch unbekannte Kultur. In diesem Prozess können über das sprachliche Medium des Fremden eigene und fremde Erfahrungen aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden. Durch die Fremdsprache kann man in einen Dialog mit dem Fremden treten, ihn und seine Kultur dadurch verstehen (vgl. ebda.: 8) und durch diesen Kontakt ebenso die eigene Lebenswirklichkeit und ihre Wertvorstellungen besser reflektieren lernen. Das heißt der FSU leistet dahingehend seinen spezifischen Beitrag, indem er die Schüler auf den kommunikativen Austausch mit Menschen anderer kultureller Herkunft sowohl über Dokumente als auch über reale und medial vermittelte Begegnungssituationen vorbereitet. So werden vor dem Hintergrund der eigenen Kultur Sprache und Kultur der jeweiligen Zielsprache betrachtet. „Insofern scheint der Fremdsprachenunterricht [...] ein besonders geeigneter Vermittlungskontext für interkulturelles sprachliches Lernen zu sein“ (Vollmer 1994: 177).

Wenn der FSU bei der Vermittlung von IKK eine so bedeutungsvolle Rolle spielt, ist es unabdingbar, dass alle Beteiligten Kenntnisse über die jeweiligen Zielbereiche haben, die IKL im FSU verfolgt. Ihrer Beschreibung haben sich bereits viele angenommen und dabei verdienen vor allem die Überlegungen von Byram größere Aufmerksamkeit. Seit einigen Jahrzehnten setzt er sich mit der Vermittlung interkultureller Lerninhalte auseinander und hat in diesem Kontext mehrere Vermittlungsmodelle konzipiert, wovon das der *Intercultural Communicative Competence* auch dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in modifizierter Form zugrunde liegt (vgl. Europarat 2001: 103ff.).

### 3.2.1 *Intercultural Communicative Competence* nach Byram

Als Vorstufe zu dem Modell der *Intercultural Communicative Competence* (1997) ist das *Model of foreign language education* (1989) zu nennen. Da es der heutigen schulischen und außerschulischen Realität nicht mehr gänzlich gerecht wird, dient es nicht als grundlegendes Modell für meine späteren Untersuchungen. Ich führe an dieser Stelle jedoch kurz die Unterschiede zu dem jüngeren Vermittlungsmodell auf.

Meines Wissens nach bringt Byram in seinem Modell von 1997 zum ersten Mal eine revolutionäre Neuerung hervor, die auch für den schulischen Kontext eine wichtige Bedeutung hat. Während man zuvor zwischen Verstehen und Verständnis keine Unterscheidung traf und Gegebenheiten unreflektiert akzeptiert wurden, wird durch den Lernzielbereich der *critical cultural awareness*, die sich definiert als „ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 63), die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Lernenden im interkulturellen Lernprozess mit einbezogen. Der Lernende soll demnach dazu befähigt werden, sich engagiert (*savoir s’engager*) und kritisch an Diskursen beider Kulturen- der fremden und der eigenen- zu beteiligen und ein kritisches Bewusstsein für die Entstehung und Veränderung gesellschaftlicher Werte und Überzeugungen zu entwickeln. Er muss nicht mehr mit allem einverstanden sein, vor allem, wenn es sich gegen seinen Willen richtet. Dies bedeutet eine Entlastung für den schulischen Unterricht. Weiterhin wird in dem Modell von 1989 bewusst die Muttersprache der Schüler als Medium zum Lernen über fremde Kulturen eingesetzt. Diese Vorstellung ist jedoch im Sinne des kommunikativ interkulturellen FSU nicht mehr angemessen, wie anhand der folgenden Erklärungen zum *intercultural speaker* ersichtlich wird.

Im Zuge der Entwicklungen seiner Vermittlungsmodelle diskutierte Byram mit anderen (vgl. u.a. Buttjes/Byram 1991; Byram 1997 und Byram/Fleming 1998) die Charakteristika des kompetenten Sprachnutzers und verabschiedete sich dabei vom Lernziel des *native speaker*. Charakteristisch für den kompetenten Sprachnutzer sei nicht mehr die *native or 'near-native' competence* (vgl. Byram 1997: 32), sondern vielmehr die Fähigkeit, sich in den jeweiligen sozialen

Kontexten angemessen auszudrücken und dabei in der Rolle des Vermittlers zwei Kulturen in Beziehung zueinander zu bringen (Byram 2008: 68). In der Auseinandersetzung mit der fremden **und** der eigenen Kultur ist ein erfolgreicher Austausch zwischen diesen möglich, was Byram mit den folgenden Worten beschreibt:

The success of such interaction can be judged in terms of the effective exchange of information, as has been the tendency in much communicative language teaching, **but also** in terms of the establishing and maintenance of human relationship.<sup>15</sup>  
(Byram 1997: 32f., Hervorhebung durch L.N.)

In seinem später entwickelten Modell legt Byram dagegen ausdrücklichen Wert darauf, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich im Kontakt mit Fremden in einer Fremdsprache zu artikulieren und ferner „to act as mediator between people of different cultural origins“ (ebda.: 71). Für ihn sind dafür neben der linguistischen Kompetenz auch die soziolinguistische und die Diskurskompetenz von Bedeutung. Darüber hinaus muss die IKK der Lernenden gefördert werden.<sup>16</sup> Diese stellt ein äußerst komplexes Gefüge von nötigen Kompetenzen dar, die sich in fünf Lernbereiche einordnen lassen und gemeinsam als integratives Konzept zu interkultureller Kommunikation befähigen sollen.<sup>17</sup> Das heißt in ihrem Zusammenwirken wird der Lernende fremdsprachig interkulturell handlungsfähig. Gemeinsam bilden diese Lernbereiche die Voraussetzungen und zugleich die Ziele eines interkulturell ausgerichteten FSU.

Der Leser wird feststellen, dass diese Bereiche nicht klar voneinander abzugrenzen sind, sondern in Beziehung zueinander stehen. Für ein besseres Verständnis stelle ich sie dennoch im Einzelnen dar.<sup>18</sup> Eine Unterscheidung ist zudem der gezielten Förderung der IKK dienlich (vgl. Caspari 2007c: 6).

---

<sup>15</sup> Letztere ist insbesondere abhängig von bestimmten Einstellungsfaktoren, wie im nächsten Kapitel deutlich wird.

<sup>16</sup> Im engen Verbund dieser vier Bereiche kann eine *Intercultural Communicative Competence* entstehen. Eine Grafik zur Veranschaulichung findet der Leser im Anhang (2).

<sup>17</sup> Sie bilden zusammen das Modell der *5 savoirs* von Byram, welches sich auch im Anhang (3) befindet.

<sup>18</sup> Dabei fasse ich die beiden Fähigkeitsbereiche unter *skills* zusammen und verzichte auf eine weitere Darstellung der *critical cultural awareness*, die ich bereits zu Anfang dieses Kapitels erläutert habe.

### ***Knowledge (savoirs)***

Das Wissen macht in der Dimensionierung der IKK als einen der fünf Lernbereiche die kognitive Komponente aus. In die Interaktion mit einem Fremden bringt der Lernende bereits Wissen mit, welches jedoch für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation noch erweitert werden muss.

Byram zufolge impliziert der Bereich des Wissens zwei Grobziele: „knowledge of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country“ (Byram 1997: 51) und „knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels“ (ebda.: 35). Ersteres ist in gewissem Maße stets präsent, da es innerhalb primärer und sekundärer Sozialisationsprozesse erworben wird. Dabei werden Kenntnisse über Verhaltensweisen und Überzeugungen vermittelt, die von den verschiedenen Gruppen geteilt werden, wie beispielsweise bestimmte Grußformeln, aber auch solche, die sich von Gruppe zu Gruppe unterscheiden. Dazu zählt Byram die eigene Geschichte, Institutionen und religiöse Werte. Wird eben dieses Wissen über andere Kulturen im Sozialisationsprozess der eigenen Kultur vermittelt und nicht etwa im direkten Kontakt mit dem Fremden, wird es oft kontrastiv im Vergleich zur eigenen Gruppe präsentiert und kann mit Vorurteilen behaftet sein. Byram spricht daher von einer „relational nature of the knowledge of other countries, and the beliefs, meanings and behaviours“ (ebda.: 36). Dieses Sachwissen entspricht teilweise dem kulturellen und landeskundlichen Wissen, doch es ist entscheidend, dass dieses Wissen über die fremde **und** die eigene Kultur erworben wird. Interkulturelles Wissen schließt auch immer das Wissen über sich selbst und die eigene Kultur mit ein, denn es ist die Grundlage für die Interpretation des Fremden (vgl. Byram 1999: 67) und kann damit für den interkulturellen Kontakt zwischen Eigenem und Fremdem Orientierungs- und Erklärungshilfen bieten.

Für eine erfolgreiche Interaktion mit dem Gegenüber aus einer fremden Kultur ist darüber hinaus das Wissen um Interaktionstechniken und Kommunikationsregeln essentiell. So sollte der interkulturelle Sprecher beispielsweise Kenntnisse darüber haben, wie er sich sprachlich und nonverbal in unterschiedlichen Situationen- im

privaten und öffentlichen Bereich- zu verhalten hat.<sup>19</sup> Auf diese Weise kann es ihm gelingen, eventuelle Probleme im Kontakt mit dem Fremden zu entschärfen und Missverständnisse zu vermeiden oder zu klären.

Dabei kommt es zu teilweisen Überschneidungen mit den zwei folgenden Lernbereichen.

### ***Skills (savoir comprendre, savoir apprendre/faire)***

Der Bereich der Fähigkeiten, des Könnens bzw. Verhaltens als handlungsbezogene Komponente der IKK lässt sich in zwei Faktoren unterteilen: „skills of interpreting and relating“ (*savoir comprendre*) und „skills of discovery and interaction“ (*savoir apprendre/faire*) (Byram 1997: 61). Der erste umfasst das Lernziel bzw. die Fähigkeit, sowohl fremdkulturelle Zeugnisse<sup>20</sup> und fremdkulturelles Geschehen zu interpretieren und zu erklären (*to interpret*) als auch zur eigenen Kultur in Beziehung zu setzen (*to relate*) (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 63). Dies kann dem interkulturellen Sprecher mithilfe des erworbenen Wissens über die eigene und fremde Kultur gelingen, sodass er mögliche gemeinsame und unterschiedliche Konnotationen mancher Ausdrücke in den Dokumenten erkennt. Durch die Bewusstwerdung des Eigenen und Fremden soll überdies dazu befähigt werden, ethnozentrische Perspektiven und interkulturelle Missverständnisse zu identifizieren.

Ferner umfasst der Fertigkeitbereich des *savoir apprendre/faire* eine Lern- und Entdeckungsfähigkeit. Um sich selbstständig neues Wissen über fremde Kulturen anzueignen und diese damit zu entdecken, sind Fertigkeiten notwendig, die der interkulturelle Sprecher erwerben muss. Ebenso ist es von Bedeutung, dass er „im lebensweltlichen Kontakt mit Mitgliedern fremder Kulturen über Techniken und Strategien der Kommunikation und Interaktion verfügt“ (ebda.), sodass Missverständnisse wiederum umgangen werden, ein Austausch zwischen verschiedenen Kulturen gelingen oder der interkulturelle Sprecher seine Rolle als Vermittler viel versprechend einnehmen und ausführen kann.

---

<sup>19</sup> Byram definiert für die einzelnen Lernbereiche jeweilige Feinziele, die der *intercultural speaker* erreichen soll. Ich werde sie für den Bereich der Einstellungen, nicht aber des Wissens und der Fähigkeiten, im nächsten Kapitel näher darlegen, da der Fokus der Arbeit auf diesem Lernbereich liegt.

<sup>20</sup> Byram spricht von „document [...] in the widest sense“ (Byram 1997: 37).

Sei es in der Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen oder aber in der Auseinandersetzung mit anderen Quellen und Dokumenten, so sind die genannten Fähigkeiten Mittel für die Erweiterung und Verfeinerung der zuvor beschriebenen Wissensbereiche über die fremde und eigene Lebenswelt.

Neben diesen Relationen zwischen den Bereichen Wissen und Fähigkeiten besteht auch eine enge gegenseitige Abhängigkeit mit dem noch fehlenden wichtigen Faktor der Einstellungen. Um nur einen möglichen Zusammenhang zu nennen, so sind beispielsweise die Fähigkeiten *discover* und *interact* leichter zu erwerben, wenn der Lernende einer anderen Kultur bereits offen und neugierig begegnet.<sup>21</sup>

Den Bereich der Einstellungen stelle ich nachfolgend in einem separaten Kapitel dar, indem ich zunächst die Grob- und Feinziele nenne, die Byram im Zusammenhang mit seinem Modell von 1997 herausgestellt hat, um darauf aufbauend weitere Ergänzungen zu illustrieren.

### **3.2.2 Fokus: Einstellungen**

Für eine erfolgreiche interkulturelle Interaktion sind neben einem gewissen Wissens- und Fähigkeitsbestand bestimmte affektive und soziale Haltungen von zentraler Bedeutung, wie Byrams Anmerkung verdeutlicht: „Attitudes [...] are the pre-condition for successful intercultural interaction“ (Byram 1997: 34). Diese sollten nicht mit Vorurteilen und Stereotypen behaftet sein, da sich dadurch bei den Lernenden ein Gefühl der Befremdung und Abwehr einstellt. Stattdessen gilt es zum einen die Neugier und Offenheit der Lernenden für neue Erfahrungen gegenüber anderen Kulturen zu wecken und zu fördern und zum anderen ihre Bereitschaft, Zweifel oder Wertungen gegenüber anderen Kulturen und deren Glauben und Verhalten aufzugeben. Diese meist negativ besetzten Wertungen können durch Stereotype und Vorurteile entstanden sein. Sich ihres Gebrauchs bewusst zu werden und sie kritisch hinterfragen zu können, ist ein weiteres Lernziel (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 62). Es soll die Fähigkeit und Bereitschaft des interkulturellen Sprechers unterstützen, ethnozentrische Sichtweisen zu lösen. Weiterhin ist das Ziel, dass die Lernenden die Bereitschaft entwickeln, der

---

<sup>21</sup> Für weitere Zusammenhänge vgl. Byram 1997: 34f.

eigenen Kultur kritisch gegenüber zu stehen, indem sie sie aus den Augen des Interaktionspartners der fremden Kultur analysierend betrachten und dadurch einen anderen, relativierenden Blick auf sich selbst und die eigene Kultur gewinnen (vgl. Byram 1997: 34, 57). Diese Fähigkeit und Bereitschaft zu Perspektivenwechsel und –koordination<sup>22</sup> ist nach Melde (1987: 147ff.) elementar für das Verstehen anderer Kulturen, sowie der Verständigung zwischen diesen und der eigenen.<sup>23</sup>

Ferner benennt Byram noch das Lernziel der *tertiary socialisation*, welches er in die Fremdsprachendidaktik einführte. Angesichts der vielfältigen interkulturellen Begegnungen in der heutigen Zeit wird diese dritte Sozialisationsstufe neben der primären und sekundären Sozialisation in Familie und schulischem Umfeld notwendig. Mithilfe der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die auf dieser Stufe erworben wird, wird der interkulturelle Sprecher „in eine mehrsprachige Weltgemeinschaft [eingegliedert] und kann aktiv [...] an ihr [teilhaben]“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 233). Dabei gewinnt er immer mehr Erfahrungen.

Was bedeuten diese Grobziele aber nun im Einzelnen? Woran lässt es sich beispielsweise festmachen, dass der interkulturelle Sprecher offen und neugierig gegenüber anderen Kulturen ist?

Byram nennt mehrere Feinziele, mit deren Hilfe die Ausführungen anschaulicher werden (vgl. Byram 1997: 57f.). Der interkulturelle Sprecher sei bereit Gelegenheiten ausfindig zu machen und zu ergreifen, um sich mit Personen anderer Kulturen in einer gleichberechtigten Beziehung auszutauschen und dabei Kenntnisse über ihre täglichen Erfahrungen zu erlangen. Dies mag im direkten Kontakt während eines Schüleraustauschs geschehen, aber auch im eigenen Klassenraum. Im Klassengespräch stellt der Lernende beispielsweise viele Fragen bezüglich der fremden Kultur, die im Umgang mit Literatur oder auch im

---

<sup>22</sup> Ich habe festgestellt, dass die Zuordnung der Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und -koordination in der Literatur nicht einheitlich getroffen wird. So wird sie durchaus auch dem Bereich des Verhaltens zugewiesen (vgl. u.a. Zydatisß (2010: 77). Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen der Perspektivenübernahme und dem Konzept der Empathie, den ich noch darstelle, ordne ich sie in den Bereich der Einstellungen ein.

<sup>23</sup> Genauere Erklärungen zu den Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination gebe ich im Zusammenhang mit der Darstellung des Konzepts der Empathie.



Austausch mit Familie und Freunden aufgekommen sind. Außerdem sei er daran interessiert, andere Perspektiven über vertraute und nicht vertraute kulturelle Praktiken und Produkte der eigenen und fremden Kultur zu entdecken, die, wie der interkulturelle Sprecher vermute, nicht unbedingt seiner eigenen entsprechen. Durch die Erkenntnis über die fremden Sichtweisen auf die eigene Kultur entwickle der interkulturelle Sprecher weiterhin die Bereitschaft, sich dieser Perspektiven anzunehmen, um sie den Werten und Annahmen des eigenen Umfeldes zu kontrastieren und diese womöglich infrage zu stellen. Überdies erlebe jeder Lernende die Andersartigkeit des Gegenübers unterschiedlich. Der eine mag ihr begeistert entgegentreten, der andere hält sich eher zurück. Unabhängig von den unterschiedlichen Erfahrungen sei der interkulturelle Sprecher in der Lage und bereit dazu, sich im Kontakt mit den Fremden anzupassen, damit eine erfolgreiche Interaktion möglich ist. Dazu müsse der interkulturelle Sprecher die Bereitschaft entwickeln, sich dem Erfahrungs- und Lernprozess auszusetzen und diesen nicht zu unterbrechen.

Schließlich erwähnt Byram die Bereitschaft des interkulturellen Sprechers, sich den Konventionen und Riten verbaler und nonverbaler Kommunikation und Interaktion anzunehmen. Nachdem er sich den Erwartungen der anderen bewusst werde, wie er sich als Fremder angemessen zu verhalten habe, übernehme er diese.

Mit unterschiedlicher Akzentuierung im Rahmen der Diskussion zum IKL lieferten unter anderem Knapp-Potthoff (1997) und Caspari/Schinschke (2007) in Anlehnung an die Ideen Byrams auch für den Bereich der Einstellungen bedeutende Ergänzungen. Ähnlich wie Byram stellt Knapp-Potthoff „die Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive“ (Knapp-Potthoff 1997: 199) der anderen als eine der zentralen Komponenten im Bereich der Einstellungen heraus. Damit diese Perspektivenübernahme jedoch gelingen kann, muss der interkulturelle Sprecher zunächst Empathiefähigkeit und Toleranz gegenüber dem Fremden aufbauen, die allerdings nicht mit der urteilslosen Übernahme der fremdkulturellen Werte gleichgesetzt werden dürfen. Empathiefähigkeit und Toleranz sind weiterhin Voraussetzung für die

Entwicklung der Bereitschaft, mit Anderen in Interaktion zu treten und diesen Kontakt aufrechtzuerhalten.

Caspari/Schinschke (2007) haben in ihrem Modell der IKK bzw. der interkulturellen Handlungsfähigkeit den besonderen Stellenwert der (fremd-)sprachlichen Dimension für IKL auf bemerkenswerte Weise hervorgehoben. Trotz ihrer Bedeutung wurde sie bis dahin in der fremdsprachendidaktischen Diskussion vernachlässigt. Bei ihren Überlegungen orientieren sie sich ebenso an der Dreiteilung Byrams, wobei jeder Bereich vier kompetenzbezogene Dimensionen enthält. Für jeden davon sind die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)strategische und schließlich die persönlich-psychologische Dimension fundamental (vgl. ebda.: 92f.).

Wie kann man sich nun die fremdsprachliche Dimension im Bereich der Einstellungen verdeutlichen? In Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001: 105ff.) führen Caspari/Schinschke zunächst die für sie zentralen persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen an. Ihnen zufolge sind es „vor allem nicht-sprachbezogene Haltungen und Vermögen [...], wie z.B. Neugier, Toleranz, Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen und Selbstreflexivität“ (Caspari/Schinschke 2007: 96), die erst in der tatsächlich vollzogenen interkulturellen Kommunikation erreicht werden und dabei ihre (fremd-)sprachliche Dimension beziehen würden. Verglichen mit den Ausführungen von Byram und Knapp-Potthoff lassen sich an dieser Aufzählung nicht nur Parallelen ablesen, sondern ebenso Ergänzungen, die im späteren Verlauf noch von Interesse sein werden.

Durch die Fokussierung auf die (fremd-)sprachliche Ebene arbeiten Caspari/Schinschke meines Wissens nach als erste weitere Einstellungen heraus, mit denen sie einen bedeutenden Beitrag in der Diskussion um die einzelnen Komponenten IKK geleistet haben. Diese lassen sich unter dem Begriff der Bereitschaft zusammenfassen. Bereits Byram nannte die Bereitschaft, der eigenen Kultur kritisch zu begegnen und von möglichen Zweifeln und Wertungen gegenüber Fremden Abstand zu nehmen, als ein wichtiges Lernziel. Dafür jedoch müssen die Lernenden nach Caspari/Schinschke in einem ersten Schritt zunächst die Bereitschaft entwickeln, einer fremden Kultur überhaupt zu begegnen und sich

mit ihr auseinanderzusetzen. Trotz der mäßigen sprachlichen Mittel, aber unter deren Zuhilfenahme müssen sie bereit sein bewusst in Kontakt mit der fremden Kultur zu treten. Dabei gilt es, sich auf den Gesprächspartner und seine sprachlichen Fähigkeiten einzustellen und ihn zu tolerieren, um in einem rücksichtsvollen Umgang mit ihm eine gelungene interkulturelle Kommunikation ohne Missverständnisse zu ermöglichen. Außerdem müssen die Lernenden die Bereitschaft entfalten, „sprachliche und non- bzw. parasprachliche Signale bewusst wahrzunehmen [und diese nicht unbedacht (falsch) zu be- oder verurteilen, sondern sie durch das erworbene Wissen] als möglicherweise kulturell bestimmt [...] deuten [zu lernen]“ (ebda.).

Neben den genannten affektiven Komponenten sind die Ambiguitätstoleranz und nicht zuletzt ein positives Selbstkonzept zu dem Bereich der Einstellungen zu zählen (vgl. u.a. Neuner 1999: 282; Byram 2005: 5-9; Caspari 2007c: 8; Rössler 2010: 117f.). Im Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen stößt man oftmals auf ungewohnte Verhaltensweisen und Situationen, auf die man flexibel und offen reagieren sollte. Die Ambiguitätstoleranz befähigt hier „unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse zu tolerieren und sie im Prozess der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen“ (Otten 1985: 50). Auch im Umgang mit authentischen Dokumenten können die Schüler diese Fähigkeit erwerben und mögliche Widersprüche bewältigen (vgl. Caspari 2007c: 8). Dieses Erkenntnis gilt es zu berücksichtigen, wenn ich unter 4.3 die nötigen Kriterien für den Erwerb spezifischer Einstellungen verdeutliche. Wie ich an späterer Stelle außerdem noch herausstelle, ist gleichermaßen die Bedeutung eines positiven Selbstkonzepts als Voraussetzung für die Entwicklung bestimmter Einstellungen nicht zu unterschätzen.

Es ist nicht in Abrede zu stellen, dass all diese affektiven bzw. persönlichkeitsbezogenen Haltungen neben den Zielbereichen des Wissens und der Fähigkeiten für das Gelingen von erfolgreicher interkultureller Kommunikation erworben werden müssen. Trotz der Bedeutung jeder einzelnen Einstellungskomponente wird jedoch keine in der Literatur so sehr diskutiert wie die Fähigkeit und Bereitschaft zum Perspektivenwechsel bzw. zur zeitweiligen

Perspektivenübernahme und der Perspektivenkoordination. Im engen Zusammenhang mit dem Konzept der Perspektivenübernahme steht die Empathiefähigkeit, die ebenfalls umfangreich erörtert wird und bei welcher durch die verschiedenen Verwendungsweisen eine eindeutige Begriffsbestimmung schwierig ist. Dennoch versuche ich nachfolgend die komplexe Diskussion um die genannten Haltungen überschaubar nachzuzeichnen.

Wie bereits deutlich wurde, soll beim IKL das Eigene vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Fremden explizit in Frage gestellt werden, indem durch die Entdeckung des Fremden und die Bewusstwerdung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Eigenem und Fremdem ein veränderter Blick auf die eigene Kultur geschaffen wird. Demnach muss der Lernende sich sowohl des Eigenen, das heißt des individuellen Wissens als auch der individuellen Vorerfahrungen und Meinungen bewusst werden, um sich auf dieser Grundlage mit dem Fremden auseinandersetzen zu können. In diesem Austausch sollen die eigenen Erfahrungen wirklich relativiert und in Frage gestellt werden und das Fremde nicht etwa nach den eigenen Vorstellungen, sondern denen der fremden Kultur beurteilt werden. Dies verlangt zweierlei: Es gilt zum einen die Bereitschaft zu entwickeln, sich mit dem Eigenen und Fremden zu beschäftigen (vgl. Caspari/Schinschke 2000: 469), die, wie in den Vorbemerkungen angedeutet, insbesondere bei Jugendlichen nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann. Sie sind oftmals wenig bereit, das Eigene und Vertraute kritisch zu überprüfen und sich dem Fremden gegenüber zu öffnen (vgl. Caspari 2007c: 8). Vielmehr befinden sie sich in einer Phase, die gekennzeichnet ist durch fehlende Motivation, wachsendes Desinteresse und Unlust. Zum anderen muss die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme entfaltet werden. Darunter versteht man den Versuch, „für eine gewisse Zeit vom Eigenen [, den eigenen Erfahrungen, Motivationen und Überzeugungen, zu] abstrahieren und virtuell die fremde Perspektive zu übernehmen“ (Caspari/Schinschke 2000: 469), um die Gedanken, Handlungen und Motivation des Fremden als kulturell geprägt zu verstehen und sich der Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweisen bewusst zu werden. Indem die fremde Kultur durch die Augen ihrer

Anhänger gesehen wird, wird die Innenperspektive sichtbar. Dies ist jedoch nur annäherungsweise möglich, sodass zudem noch eine Außenperspektive eingenommen werden muss. In Form der Außenperspektive kommt das Eigene zum Ausdruck, da von hier aus die fremde Kultur mit den eigenen Augen kritisch betrachtet und damit die eigene Position auf das Fremde mit eingeschlossen wird (vgl. Bredella/Christ 1995: 16; Bredella 2010: 120). In dieser Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive wird ein reflektiertes interkulturelles Verstehen möglich und das übergeordnete Ziel von Fremdverstehen zeichnet sich ab: die Perspektivenkoordination. Während bei der Perspektivenübernahme lediglich verschiedene Perspektiven differenziert und inhaltlich ausgestaltet werden, müssen diese bei der Perspektivenkoordination planvoll aufeinander abgestimmt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2000: 48). In der Begegnung mit Fremden muss der Lernende „die eigene und fremde Perspektive erfassen, miteinander vergleichen und zwischen ihnen vermitteln können“ (Schinschke 1995a: 42). Dies bedeutet entweder, dass er versucht aus einer übergeordneten Perspektive, der Metaebene (vgl. Bredella et al. 2000: XXVI), die eigene und die fremde Perspektive gleichzeitig zu sehen und zu begründen (vgl. Müller 1986: 47) oder aber durch das Verstehen des Anderen die eigene anfängliche Position zu modifizieren und im Sinne von Kramschs (1995) geprägter Metapher des dritten Ortes eine neue Position zu erlangen (vgl. Caspari/Schinschke 2000: 470).<sup>24</sup> Während dieses Lern- und Verstehensprozesses bedeutet die Veränderung der Lernenden-Position folglich, dass er sein ursprüngliches Verständnis über die fremde Kultur relativiert und versucht, diese für sich verständlich zu machen. Das heißt er verlässt seinen „ursprünglichen Standort [...] und] wählt einen anderen, einen neuen, einen ‚dritten‘ [mentalen] Standort zwischen [seinem] ursprünglichen und dem ‚der Anderen‘“ (Christ 1999: 295). Dabei verliert er aber nicht seine Identität, sondern erfährt durch die Reflexion über Eigenes und Fremdes eine Bereicherung dieser (vgl. Bredella/Christ 1995: 16f.; Bredella/Christ/Legutke 1997: 19f.).

---

<sup>24</sup> Zu den Entwicklungssequenzen der Perspektivenkoordination bei Kindern und Jugendlichen stellt Burwitz-Melzer (2000: 49) eine kurze Übersicht zusammen. Danach entwickeln Kinder und Jugendliche zwischen neun und fünfzehn Jahren eine wechselseitige Perspektivenkoordination und etwa ab dem zwölften Lebensjahr gelingt es ihnen, die Perspektive anderer zu übernehmen. Im Hinblick auf meine Untersuchung und der Zuordnung der Bücher auf die jeweiligen Klassenstufen (Ende der Sekundarstufe I bzw. Anfang der Sekundarstufe II), könnte demnach davon auszugehen sein, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt diese Fähigkeiten bereits erworben haben. Dennoch müssen sie mittels unterschiedlicher Unterrichtsmethoden stets bedacht werden, damit IKL möglich ist.

Abschließend möchte ich noch einmal den Aspekt der Perspektivenübernahme aufgreifen, die sowohl kognitives Hineindenken, als auch affektives Einfühlen in den Fremden verlangt. Damit deutet sich der Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und Empathie an, der in der Literatur unterschiedlich dargelegt wird. An mancher Stelle werden die beiden Begriffe nicht voneinander abgegrenzt (vgl. Schinschke 1995a: 39ff.), aber dann wiederum heißt es, „Empathie deckt sich nur zum Teil mit Perspektivenübernahme“ (ebda.: 44). Ferner existieren die gegensätzlichen Auffassungen, Empathie sei notwendige Voraussetzung für die Perspektivenübernahme (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 199; Abendroth-Timmer 1997: 82) bzw. sie sei es nicht unbedingt (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 52). Infolgedessen zeichnet es sich ab, dass das Konzept der Empathie schwer greifbar ist. In Anlehnung an Schinschke (1995b) und Ropers (1990), auf den sich erstere stützt, beleuchte ich im Folgenden die Verwendung des Begriffs.

In der Psychologie unterscheidet man grundsätzlich zwischen einem engeren, kognitiven und einem weiteren, affektiven Ansatz. Der erste umfasst dabei das Konzept der Rollen- bzw. Perspektivenübernahme, sodass Empathie danach synonym verstanden wird als das „kognitive Erfassen und kognitive Nachvollziehen von emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen etc. einer anderen Person von deren Standpunkt aus“ (Schinschke 1995b: 44). Im Bewusstsein, dass es sich um die **fremde** Befindlichkeit handelt und man dieses **fremde** Gefühl aber nicht wirklich erlebt, bedeutet Empathie danach Verstehen und Sich-(Hin-)Eindenken. Ropers verweist in diesem Kontext darauf, dass für die Entwicklung von Empathie nach diesem Verständnis ein Mindestmaß an Ich-Identität nötig sei (vgl. Ropers 1990: 117).<sup>25</sup> Dies ist insofern nachzuvollziehen, als dass es einer Person mit einer stabilen Identität und damit einer selbstsicheren eigenen Perspektive leichter fällt, eine fremde Perspektive zu übernehmen, als einer Person, die mit sich selbst im Unreinen ist. Solch ein starkes Ich darf jedoch nicht mit einem egoistischen Ich verwechselt werden, welches sich auf Kosten anderer beweist. Vielmehr ist eine stabile Identität mit einem angemessenen Selbstwertgefühl gemeint. Gleiches gilt auch für die

---

<sup>25</sup> Er stützt sich dabei auf die Ideen Krappmanns, doch diese Feststellung lässt sich ebenso auf die Theorie von Erikson übertragen.

Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, ohne die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wenig hilft.

Im Gegensatz zum kognitiven Ansatz betont der affektive den Aspekt des Einfühlens, indem emotional „auf das Empfinden und Erleben einer anderen Person“ (Schinschke 1995b: 45) reagiert wird. Empathie als Mit- bzw. Nachfühlen setze die kognitive Perspektivenübernahme voraus, die in dieser Darstellung die affektive Komponente verliert. Nur mithilfe der zusätzlichen kognitiven Komponente des Sich-(Hin-)Eindenkens können Situationen befriedigend wahrgenommen werden (vgl. Teutsch 1977: 149).

Teutsch (1977) illustriert zwei Formen dieser Einfühlung. Ihm zufolge kann sie mehr situations- oder mehr personbezogen sein. Während erstere bereits dann bestehe, „wenn man sich nur *in die Situation des anderen* hineinversetzt, um sich zu fragen, wie man wohl selbst [...] reagieren würde“ (ebda.: 150, Hervorhebung im Original), erfordert die personbezogene Empathie den gleichzeitigen Versuch, „sich *in die Person des anderen* und dessen biographischen Hintergrund einzufühlen“ (ebda.). Da die situationsbezogene Einfühlung keine Abstraktion der eigenen Gefühle und ein Einlassen auf diejenigen des Partners verlangt, ist sie nach dem Verständnis von Ropers nicht als Empathie zu bezeichnen.

Im Rahmen der Diskussion über den Zusammenhang der beiden Ansätze wurde ebenso die Frage aufgeworfen, inwieweit Sympathie und Empathie einander bedingen. Bisher wurde diese Frage nicht zufrieden stellend beantwortet, da ihr Zusammenhang noch zu wenig erforscht ist, doch Ropers (1990: 118f.) bietet eine erste Erklärung, die auch für meine spätere Untersuchung von Interesse sein wird:

So kann ein gewisses Maß von Sympathie günstig sein für das Bemühen um Empathie, andererseits dürfte Sympathie den empathischen Zugang zu den „weniger sympathischen“ Seiten des anderen erheblich erschweren.

In dem Bewusstsein, dass sowohl die kognitive, als auch die affektive Dimension von Empathie entscheidende Zielvorstellungen im Rahmen des IKL sind (vgl. ebda.: 119f.; Neuner 1999: 280), wird in der Forschungsliteratur oftmals keine Unterscheidung getroffen: „Dies kann ohne Empathie, ohne Hineindenken und Einfühlen in den anderen, nicht realisiert werden“ (Otten 1985: 50). Gemeinsam meint Empathie „die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen [...], andere Personen zu

verstehen **und** sich in sie einzufühlen“ (Ropers 1990: 119, Hervorhebung durch L.N.).

Trotz dieser Bedeutung beider Dimensionen stelle ich nach einem wiederholten Blick auf das Modell der *Intercultural Communicative Competence* von Byram fest, dass die affektiven Seiten einer interkulturellen Empathiefähigkeit nur in geringem Maße berücksichtigt wurden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 238; Küster 2010: 41). In seinen Ausführungen stellt Byram lediglich die Bereitschaft und Fähigkeit heraus, sich von ethnozentrischen Sichtweisen zu lösen. Durch einen Perspektivenwechsel sollen sich die Lernenden mit den Augen der Interaktionspartner der fremden Kultur betrachten und dabei sich selbst und die eigene Kultur kritisch relativieren. Erst Knapp-Potthoff (1997) und später dann auch Byram (2005) schließen die Empathiefähigkeit in den Bereich der Einstellungen mit ein, wobei hier nicht deutlich wird, ob sie eine Unterscheidung zwischen kognitivem und affektivem Ansatz machen oder aber beide Dimensionen unter dem Begriff der Empathie fassen. Wenn man ihnen letzteres unterstellen würde, fände die Bedeutung beider Ansätze Berücksichtigung. Weitaus eindeutiger sind die Formulierungen von Caspari/Schinschke (2007: 96); denn sie heben das Einfühlungsvermögen neben der Empathiefähigkeit ausdrücklich im Bereich der nicht-sprachbezogenen Haltungen hervor.

Nach der Darstellung zweier Identitätstheorien habe ich im dritten Kapitel das Konzept des IKL und die besondere Rolle des FSU in diesem Kontext beleuchtet. Auf der Grundlage des Modells der *Intercultural Communicative Competence* deckte ich die drei Zielbereiche des IKL und dabei schwerpunktmäßig den Bereich der Einstellungen mit interessanten und bedeutenden Ergänzungen auf. Indes sind bereits an der einen oder anderen Stelle Zusammenhänge zwischen der Identitätsentwicklung und dem IKL deutlich geworden.

Im nachfolgenden Kapitel werde ich mich einem weiteren Untersuchungsgegenstand der (fremdsprachen-)didaktischen Forschung, der KJL, widmen. Einführend stelle ich zunächst die Eignung literarischer Texte für IKL im FSU im Allgemeinen heraus, um darauf aufbauend das Augenmerk auf die KJL zu legen.



#### **4 Sensibilisierung von Einstellungen durch Kinder- und Jugendliteratur**

Nicht immer wurde der Literatur im FSU eine besondere Bedeutung beigemessen, doch insbesondere im Zuge des IKL ging man davon aus, dass sich literarische Texte für diese Zwecke besonders eignen (vgl. u.a. Bredella 1991: 42; Nünning 1997: 9f.; Hermes 1998: 130) und so wurde die Literatur zu einem wichtigen Baustein des FSU (vgl. Bludau 1993: 12; Michler 2010: 217). Den Nachweis ihres Nutzens lieferte inzwischen auch die Empirie (vgl. u.a. Burwitz-Melzer 2001; Burwitz-Melzer 2003). Doch woran lässt sich dieses Potential festmachen?

Es wird immer wieder aufgeführt, dass die Lernenden durch die Lektüre fremdsprachlicher literarischer Texte Einblicke in die fremdkulturelle Lebenswelt gewinnen und ihnen dabei Informationen über diese vermittelt werden (vgl. u.a. Topf 2009: 7). Dabei darf nicht vergessen werden, dass es sich in literarischen Texten um fiktive Wirklichkeitsentwürfe handelt und nicht die Realität abgebildet wird. Dies begründet auch die Ansicht, dass literarische Texte für landeskundliche Zwecke infrage gestellt werden, nicht aber für Ziele des IKL (vgl. Schinschke 1995b: 11, 25; Caspari/Schinschke 2000: 469; Nünning 2000: 102). Im engen Zusammenhang mit dem fiktionalen Charakter literarischer Texte weist Nünning auf ein weiteres Spezifikum dieser Texte hin, welches sie für Prozesse des IKL auszeichnet. Den Lernenden werden „Freiräume der Imagination, Sinnstiftung und Anteilnahme an einer fremdkulturellen Welt [eröffnet]“ (2000: 104), sodass sie in ihrer Vorstellung am fiktionalen Geschehen und Schicksal der Anderen teilnehmen können. Vor allen Dingen literarische Texte mit einem hohen Identifikationspotential fördern die dabei so bedeutende Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie, wie im Zusammenhang der Analyse ausgewählter Kinder- und Jugendbücher noch deutlich wird. In Übereinstimmung mit Caspari (2001) und Bredella (2002) sehe ich die wichtigste Begründung darin, dass eben gerade die für das Fremdverstehen so bedeutsamen Prozesse des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination auch für die Lektüre fremdsprachlicher literarischer Texte unabdingbar sind und dabei geübt werden. Indem die literarischen Texte den Lernenden gleichermaßen Möglichkeiten zur

Identifikation und Distanznahme anbieten, lernen die Schüler die eigene und fremde Kultur besser kennen. Es besteht also eine gewisse Analogie zwischen fremdkulturellem und literarischem Verstehen. Dazu, auf welchen Ebenen diese Prozesse angestoßen werden, äußert sich Nünning (2000). Gleichwohl werde ich die für meine Analyse bedeutsame Ebene erst unter 4.3 näher erläutern und dann anhand der Texte illustrieren.

Obgleich literarische Texte im FSU in Zeiten des aufkommenden IKL wieder einen größeren Stellenwert eingenommen haben, werden sie bis heute überwiegend nur in der Oberstufe genutzt. Dem Plädoyer, authentische Texte bereits in der Sekundarstufe I einzusetzen, wurde nur insofern Berücksichtigung geschenkt, als dass sie Eingang in die Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I fanden (vgl. Caspari 2008: 113; Senatsverwaltung, Sek. I 2006: 37), nicht aber in die Unterrichtsrealität.

Insbesondere durch den Einsatz von KJL könnten bereits Schüler der Sekundarstufe I, die von Hesse (2009: 257) als die ideale Altersgruppe für Jugendliteratur bezeichnet werden, aber auch der Sekundarstufe II mit authentischen, literarischen Texten arbeiten. Wenn auch viele diesem Einsatz sehr kritisch gegenüberstehen, zeigen die Einsatzmöglichkeiten den besonderen Wert von KJL im FSU, insbesondere ihr Potential für Ziele des IKL.

Was aber versteht man unter dem Begriff der KJL?

#### **4.1 Kinder- und Jugendliteratur - Eingrenzung einer Gattung**

Wie schon an der Überschrift dieses Kapitels erkennbar wird, handelt es sich bei der Gattung der KJL um ein weites Feld, sodass es die **eine** Definition nicht geben kann und nur Eingrenzungen möglich sind. KJL zeichnet sich aus durch ein äußerst unterschiedliches Korpus von Texten, die eine Differenzierung verlangen. Grundsätzlich kann man zwischen zwei Definitionskomplexen oder -serien unterscheiden. Zum einen ist der korpusbildende Faktor eine Aktion, das heißt eine literaturbezogene Handlung, zum anderen wird die Korpusbildung auf der Textebene vollzogen. Während im ersten Fall entweder die Kinder und Jugendlichen selbst, oder aber andere Instanzen, wie beispielsweise die Eltern

oder Autoren, entscheiden, was zur KJL zu zählen ist, wird KJL im zweiten Fall über ein Korpus von Werken mit identischen Eigenschaften definiert.

Im Hinblick auf die zu untersuchenden Jugendbücher<sup>26</sup> interessiert hier im ersten Fall die **spezifische KJL**, die definiert wird als Literatur, die „von vornherein für Kinder und/oder Jugendliche geschaffen“ (Ewers 2000b: 5) wurde. Als Bestandteil der intentionalen KJL, der Literatur, die Kinder und/oder Jugendliche lesen sollen, geht der Hervorbringung eines Textes speziell für Kinder und/oder Jugendliche bereits der Beschluss voraus, eine potentielle Kinder- und Jugendlektüre zu sein (vgl. Ewers 2000a). Diese Erklärung des Autors entspricht damit der literaturbezogenen Handlung.

Auf der Textebene ordne ich die ausgewählten Bücher am ehesten der **kind- oder jugendgemäßen Literatur** zu, die sich durch eine gewisse Leseradäquatheit auf verschiedenen Ebenen auszeichnet. So kommt es nicht nur auf sprachlich-stilistischer, formaler und darstellungsmethodischer Ebene zu einer Anpassung an den Leser, sondern auch auf inhaltlicher und thematischer Ebene, indem ihre Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten mit bedacht werden.<sup>27</sup>

Mit diesen beiden Definitionen ist der Begriff der KJL meiner Ansicht nach sinnvoll zu handhaben, um sich nachfolgend der Frage zu nähern, warum KJL<sup>28</sup> im FSU eingesetzt werden sollte und welches Potential sie für das IKL bietet.

#### **4.2 Zielsetzungen beim Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht: Warum Kinder- und Jugendliteratur für Interkulturelles Lernen?**

Wie auch literarische Texte im Allgemeinen werden Texte der KJL erst seit Mitte der 1990er Jahre als geeignete Materialien für den FSU angesehen. Dabei werden sie zumeist für Ziele der Motivationssteigerung, zur Schulung der Lesekompetenz, zur eigenen Textproduktion und, vermehrt jedoch im Englischunterricht, für den

---

<sup>26</sup> Im Zusammenhang mit der Analyse der ausgewählten Jugendbücher verzichte ich auf die Doppelung Kinder- und Jugendbuch bzw. Kinder- und Jugendliteratur und nutze nur den Terminus ‚Jugendbuch‘, da die Thematik der ausgewählten Bücher eher dem Jugendbuch zuzuordnen ist und, zumindest für den FSU, auf sprachlicher Ebene eher für jugendliche Leser als geeignet erscheinen. Selbst wenn der Protagonist des Buches *Il faut sauver Saïd* jünger ist, als die Fremdsprachenlerner und daher auch jüngere muttersprachliche Leser ansprechen könnte, begründet die Thematik diese Entscheidung.

<sup>27</sup> Für die Bezeichnung der Anpassung des literarischen Angebotes an eine bestimmte Leserschaft wurde der Begriff der ‚Akkomodation‘ genutzt. Vgl. u.a. Ewers 2000a: Kapitel VII; O’Sullivan 2002b: 11.

<sup>28</sup> In meinen weiteren Ausführungen fasse ich unter KJL nur die spezifische KJL, da sie für die Analyse von Interesse ist. Ich erlaube mir jedoch auf den Zusatz ‚spezifisch‘ zu verzichten.

Spracherwerb vorgeschlagen (vgl. Caspari 2007b: 12f.). O'Sullivan/Rösler (2002a: 90; 2008: 5) ergänzen diese Aufstellung um die Sprech- und Hörverstehenskompetenz und Keller (2010: 185f.) nennt unter anderem den Beitrag von KJL zur Entwicklung von Medien- und Methodenkompetenz.

Trotz dieser vielfältigen Einsatzmöglichkeiten im FSU findet die KJL für die Erreichung dieser und anderer Lernziele im Unterricht kaum Verwendung. Das mag darin begründet sein, dass aus der Fülle von Publikationen eine Auswahl nicht so einfach zu treffen ist und die Lehrer sich folglich eher an dem heimlichen Kanon orientieren, der ihnen zufolge auch tatsächlich „echte“, hochwertige Literatur beinhaltet. Diesen Status konnte die KJL lange Zeit nicht genießen, sodass ich darin in Übereinstimmung mit Caspari (2007b) den Hauptgrund für ihre bis heute oftmals andauernde geringe Beachtung bzw. beinahe Missachtung im FSU sehe. Wenn jedoch die Textmerkmale von KJL, wie beispielsweise die größere sprachliche und inhaltliche Einfachheit oder aktionsreiche Handlungen (vgl. z.B. die Sammlung von Ewers 2000a) in Bezug auf die adressierte Gruppe beurteilt und die thematische und formale Öffnung der KJL bedacht werden, lässt sich die Bedeutung der KJL, die inzwischen der Allgemeinliteratur qualitativ gleichgestellt wird, für den FSU und seine Lernziele nicht mehr verleugnen.

Dennoch wurden ihre Vorzüge insbesondere für Ziele des IKL bisher nur in geringem Maße erkannt und im FSU genutzt. Dabei treffen nicht nur die bereits aufgeführten Merkmale literarischer Texte im Allgemeinen auch auf die KJL zu, sondern KJL beschäftigt sich darüber hinaus gemeinhin mit Themen, wie die erste Liebe, Schule, Freundschaft und Probleme mit den Eltern (vgl. Richter 2000: 88; Müller-Hartmann 2001: 36), die in ihrer Altersangemessenheit einen Bezug zur Erfahrungswelt der kindlichen und jugendlichen Leser herstellen und damit für sie von persönlicher Relevanz sind. „Kinder- und Jugendliteratur [ist] der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Heranwachsenden nahe [...] und [kommt] ihren Interessen nahe“ (Daubert/Ewers 1995: 5). Diesem Bezug wird durch den Begriff der so genannten ‚doppelten Brückenfunktion‘ der KJL Rechnung getragen, den Sernetz (2000: 81) als Erweiterung der einfachen Brückenfunktion aus der

Deutschdidaktik entwickelte (vgl. Keller 2010: 177).<sup>29</sup> Die Themen, mit denen sich die Figuren<sup>30</sup> in der KJL und auch die Fremdsprachenschüler gleichen oder zumindest ähnlichen Alters auseinandersetzen, werfen Fragen auf, bieten Anregungen und geben mögliche Antworten. Diese können den Lesern vertraut sein, doch zugleich unterscheiden sich die Lebensumstände der jugendlichen Protagonisten von den eigenen und sind insofern fremd. In diesem Spannungsverhältnis sind die Leser zu einem Vergleich mit der eigenen Situation aufgerufen. Dabei bieten die jugendlichen Protagonisten den Lesern zahlreiche Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Erfahrungen, die für die Fremdsprachenschüler wiederum Angebot zu Identifikation und Distanzierung sind. In der Bereitschaft und Fähigkeit sich dem Anderen gegenüber zu öffnen, tauchen die Leser sozusagen in die Geschichte des Protagonisten ein, können sich in seine Lage und Gefühle hineinversetzen und die Welt aus seiner Perspektive wahrnehmen. Ebenso kann ihnen die Relativität der eigenen Sichtweise bewusst werden. Durch diesen Prozess der Identifikation und Distanznahme kann der Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination, die für das IKL essentiell sind, unterstützt werden. In der Auseinandersetzung mit dem Fremden relativiert der Lernende den Blick auf sich selbst und seine Kultur und lernt sich selbst damit besser kennen. Damit leistet KJL einen wichtigen Beitrag zum IKL und insbesondere zur Sensibilisierung von Einstellungen.

Als ein wesentliches Thema, welches einen Bezug zur Erfahrungswelt der jugendlichen Leser herstellt, gilt das der Identitätsfindung im Adoleszenzroman. Wie ich bereits im Zusammenhang mit der Identitätstheorie nach Erikson dargelegt habe, ist die Identitätsfindung zentrale Aufgabe der Adoleszenz. In der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt kann der Jugendliche eine Identität entwickeln. Mit anderen Worten: Über das Fremde kann man zu einer Erkenntnis des Eigenen gelangen und seine Identität aufbauen. Den

---

<sup>29</sup> Neben dem Bezug zur Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen wird KJL im Sinne von „Einstiegsliteratur“ als Hinführung zu hochliterarischen Texten, der Allgemeinliteratur, verstanden.

<sup>30</sup> Der Begriff der ‚Figur‘ wird in der Erzähltheorie üblicherweise genutzt, um die Charaktere eines literarischen Werkes zu bezeichnen. Im Verlauf meiner Arbeit werde ich jedoch den Begriff der ‚Person‘ verwenden, um damit zu unterstreichen, dass die Charaktere als Mensch wahrzunehmen sind.

Zusammenhang zwischen IKL und Identitätsentwicklung werde ich zu einem späteren Zeitpunkt explizit herausarbeiten.

#### **4.2.1 Der Adoleszenzroman- das verborgene Potential**

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den später zu analysierenden Jugendbüchern um Adoleszenzromane handelt, illustriere ich zuvor seine Charakteristika. Grundsätzlich muss man vorweg erwähnen, dass es unmöglich ist, einen Adoleszenzroman als solchen aufgrund des Alters seiner Leser zu bestimmen, das heißt man kann nicht sagen, bei dem Buch X handelt es sich um einen Adoleszenzroman, da er für Leser ab dreizehn Jahren geeignet ist.<sup>31</sup> Vielmehr gibt es Merkmale, die eine Zuordnung erleichtern.

Im Adoleszenzroman werden hauptsächlich die Themenschwerpunkte Außenseiter, Verräter, Beziehungskonflikte, Identitätssuche und Erwachsenwerden behandelt (vgl. O'Sullivan/Rösler 2002a: 79), die noch vor den 1980er Jahren eher in der Allgemeinliteratur Eingang fanden. Nicht ausschließlich entscheidend ist, dass im Zentrum der Darstellung ein oder mehrere jugendliche Helden in der Phase ihrer Identitätskrise stehen, sondern sie sich weiterhin in einem „Spannungsverhältnis zwischen Individuation und sozialer Integration in einer eigenständigen Lebensphase“ (Gansel 2000: 371) befinden. In dieser Situation der Veränderung hat der Heranwachsende die Möglichkeit zu reagieren und über sich selbst zu bestimmen, sodass eine Ablösung von den Eltern, das Erleben erster sexueller Kontakte, die Entwicklung eigener Sozialbeziehungen oder auch ein Hineinwachsen oder Ablehnen der eigenen sozialen Rolle zumeist nicht ausbleiben (vgl. ebda.). Die jugendlichen Protagonisten werfen Fragen auf, die Lebensziele, Verhaltensweisen und Werte betreffen und sie, ebenso wie die jugendlichen Leser, in dieser Zeit der Identitätsfindung besonders beschäftigen. Durch diesen Bezug zur Lebenswelt und den Erfahrungen der Leser gewinnen die Inhalte für sie an Authentizität. Dabei werden nicht nur die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt des jugendlichen Protagonisten und seine psychischen Prozesse aufgenommen, um seinem Versuch, „selbstreflexiv [seine] widersprüchliche Rolle, [seine] krisenhafte Entwicklung und innere Zerrissenheit

---

<sup>31</sup> In dieser Annahme bestätigte mich Frau Prof. Dr. O'Sullivan auf der Tagung zur Kinder- und Jugendliteratur vom 12.05.2011 an der Freien Universität Berlin.

[zu] bedenken“ (ebda.: 369), Rechnung zu tragen. In der Darstellung der Emotionen, Befindlichkeiten und Gedanken der Protagonisten werden dem Leser Impulse zur inneren Selbstwahrnehmung, zur Ausbildung des Empathievermögens und der Identitätsentwicklung vermittelt. Indem der Leser die Gefühle und Probleme der Personen wahrnimmt, die mitunter eine große Betroffenheit bei den Schülern auslösen können, kann er seine bisher unbewussten Eigenerfahrungen erkennen und selbstreflektierend über den Anderen zu einer weiterentwickelten und verbesserten Selbsterkenntnis gelangen.

[Die Adoleszenzromane] können [...] den Schülern [...] zur Klarheit über sich selbst verhelfen, weil sie ihnen auf der Ebene der Fiktion ein Medium zur Reflexion ihrer Umwelt, zur Auseinandersetzung mit persönlichen Lebensproblemen und zur Selbstformulierung ihrer eigenen Identität anbieten.

(Kaulen 1997: 85)

Im Idealfall bildet also der Leser in der Erkenntnis um den Anderen und seine Lage seine eigene Identität im Sinne eines festen Wesenskerns nach Erikson aus und kann in diesem Bewusstsein das Eigene und Fremde zueinander in Beziehung setzen.

Diese Komplexität der Selbstfindungsprozesse literarisch zu erfassen, gelingt durch den Einsatz von Techniken und Gestaltungsmitteln des psychologischen und des modernen Romans, wie der Ich-Erzählform, des personalen Erzählverhaltens, Perspektivenwechsel, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom, erlebte Rede und Traumsequenzen (vgl. Gansel 2000: 369). Durch ihre Nutzung gewann die KJL an literarischer Komplexität, sodass insbesondere im Bereich des Adoleszenzromans die Grenze zwischen Allgemeinliteratur und Jugendliteratur in den letzten dreißig Jahren durchlässiger geworden ist.

In dieser Darstellung deutet sich bereits an, dass gerade Adoleszenzromane durch ihr zentrales Thema der Identitätsfindung und den damit zusammenhängenden Subthemen wie Familie, erste Liebe, Freundschaft und Schule ein großes Potential für die Auseinandersetzung mit dem Leben anderer und dem eigenen Leben bieten und damit wesentlich für Ziele des IKL hilfreich sein können. Insbesondere das Thema der Identitätssuche in multikulturellen Lebenswelten ist in den letzten zehn Jahren für den FSU produktiv geworden (vgl. O’Sullivan/Rösler 2002a: 84; O’Sullivan/Rösler 2002b: 8). Dies wird durch eine Reihe von

Unterrichtsvorschlägen in den Fachzeitschriften in überzeugender Weise bestätigt. Sie sehen das Potential von Jugendbüchern für Ziele des IKL in der Thematik der Identitätsfindung in einem Leben zwischen mehreren Kulturen begründet (vgl. u.a. Segna 1998; Caspari/Schinschke 2000; Merkelbach-Weis 2009; Bausch 2009).

Die Wahl der zu analysierenden Jugendbücher zeigt, dass ich dieses entdeckte Vermögen keineswegs gering schätze, allerdings darauf aufmerksam machen möchte, dass Jugendbücher, die das Thema der Identitätssuche auch außerhalb eines multikulturellen Kontextes behandeln, ebenso produktiv für die Sensibilisierung spezifischer interkultureller Einstellungen sein können. So lebt der Protagonist des Jugendromans *Il faut sauver Saïd* zwischen zwei Kulturen, doch für die Erzähler der beiden anderen Jugendbücher trifft dies nicht zu.

### **4.3 Nötige Kriterien für den Erwerb spezifischer Einstellungen**

Um die Jugendbücher auf ihre Tauglichkeit zur Ausbildung spezifisch interkultureller Einstellungen hin zu untersuchen, möchte ich zunächst auf die Frage der dafür zugrunde liegenden nötigen Kriterien antworten. Laut Nünning (2000: 111) ist diese bisher nur selten gestellt worden, doch meiner Ansicht nach ist sie von großer Relevanz, um aus der Fülle von Publikationen eine lernzielorientierte Auswahl treffen zu können. Wie bereits erwähnt, tendieren viele Lehrer dazu, abgeschreckt von der fast unüberschaubaren Anzahl von Kinder- und Jugendbüchern, sich am heimlichen Kanon zu orientieren und dabei das verborgene Potential von KJL für Ziele des IKL zu missachten. Dem gilt es entgegenzuwirken und so sollen die nachfolgenden Kriterien eine Hilfe bei der Textauswahl bieten.

Es mag vielleicht trivial klingen, jedoch ist zunächst sicherzustellen, dass das ausgewählte Buch als Buch an sich bereits interessant sein muss, damit der Lernende, der neben dem Text und dem Lernziel entscheidende Einflussgröße ist, überhaupt die Bereitschaft und das Interesse entwickelt, sich mit dem Buch zu beschäftigen, um über diesen Weg schließlich einen Einblick in die fremde Kultur zu gewinnen. Er soll den Wunsch hegen, sich im Rahmen der Geschichte auf das Fremde einzulassen und diesem nicht verschlossen zu begegnen. Ohne bereits den Buchtext an sich stärker in den Blick zu nehmen, sind drei sehr schnell zu



identifizierende Kriterien zu nennen, die einen Beitrag zur Entwicklung dieser Bereitschaft und des Interesses leisten könnten. Zum einen ist die Aktualität der Werke nicht zu unterschätzen, um auf die veränderten Bedürfnisse der Schüler zu reagieren. Während sie oftmals den Klassikern mit distanzierter Haltung begegnen, könnten die Neugier und das Interesse an der Lektüre aktueller Bücher vergleichsweise größer ausfallen. Zum anderen ist ebenso anzunehmen, dass sowohl der Titel als auch das Cover des Buches dazu einen gewissen Beitrag leisten könnten. Denkbare Fragen, die in diesem Zusammenhang nach Möglichkeit eindeutig bejaht werden müssten, könnten unter anderem lauten: Lässt der Titel bereits auf eine spannende Handlung deuten oder knüpft er an die Lesererfahrungen an? Ist das Cover ansprechend gestaltet? Kann der Lernende sich mit dem Titel und/oder dem Cover identifizieren?

Weiterhin sind auf Textebene Kriterien zu bestimmen, die es für mein anvisiertes Lernziel zu erfüllen gilt. Nünning (ebda.: 112) geht davon aus, dass bestimmte Gattungen und Texttypen besser zur Förderung des Fremdverstehens geeignet sind als andere und ich füge hinzu, dass sich insbesondere der Adoleszenzroman für die Sensibilisierung spezifisch interkultureller Einstellungen als wertvoll erweist. Wie bereits dargelegt, bietet er dem Lernenden aus thematisch-inhaltlicher Sicht Anknüpfungspunkte an seine Interessen und Erfahrungen. Durch diese persönliche Relevanz für den Lernenden kann eine gesteigerte Neugier für die Geschichte und damit das Fremde entstehen, welche wiederum die Bereitschaft wachsen lässt, sich über das Buch auf die fremde Kultur in der fiktiven Welt einzulassen und offen auf sie zuzugehen. Voraussetzung für diese Offenheit und Bereitschaft ist wiederum die Erkenntnis über sich selbst, die in einem gesunden Selbstbewusstsein zum Ausdruck kommt (vgl. Neuner 1999: 282). Ist dieses nur ungenügend entwickelt, wird der Lernende in der Begegnung mit dem Fremden durch mögliche Unterschiede in seinem eigenen Selbstverständnis erschüttert (vgl. Surkamp 2008: 108). „Ohne dieses Selbstbewusstsein kann der Annäherungsprozess an die fremde Welt nicht offen gehalten werden [...] die notwendige Auseinandersetzung mit der fremden Welt wird dann nicht gelingen“ (Neuner 1999: 282). Nicht genug aber, dass man einerseits das Eigene erkennen muss, das heißt ein Bewusstsein der eigenen

Identität hat, um sich mit dem Fremden auseinandersetzen und dies kritisch reflektieren zu können, so kann man darüber hinaus auch über den Anderen seine eigene Identität aufbauen und damit sich seiner selbst bewusst werden. Indem der Lernende die Perspektive des Anderen übernimmt, betrachtet er die Welt und seine eigene Situation mit anderen Augen und vergleicht sie in einem nächsten Schritt mit seiner eigenen Perspektive. Dabei können mögliche Widersprüchlichkeiten erkannt werden, sodass der Lernende seine ursprüngliche Position verändert und durch die neu gesammelten Erfahrungen eine Bereicherung seiner eigenen Identität erlebt.<sup>32</sup> Das heißt, aus dem kritischen Vergleich zwischen eigener und fremder Lebenswirklichkeit werden Einsichten gewonnen, die zur Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses genutzt werden (vgl. Hu 1999: 209). Unabhängig davon, ob dabei **erst** durch die Begegnung mit dem Fremden ein Bewusstsein des Eigenen aufgebaut werden kann (vgl. List 1994: 134), oder aber diese nur einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der eigenen Identität liefert (vgl. Hermes 1999: 442), wird deutlich, dass die Identitätsentwicklung und die Auseinandersetzung mit dem Fremden in einem gegenseitigen Wechselprozess zueinander stehen.

Da sich viele Schüler ihrer eigenen Identität zu wenig bewusst sind und sie insbesondere erst in der Phase der Adoleszenz intensiv herausgebildet wird, kann mithilfe von KJL, die ein großes Identifikationspotential bietet und damit den Zugang zum Fremden erleichtert, ein entscheidender Beitrag zur Entfaltung des Bewusstseins der Schüler für ihre eigene Identität geleistet werden. Im Wechsel von Identifikation und Distanznahme kann sich der Lernende in der Reflexion über das Fremde und Eigene seiner Probleme bewusst werden, im Rezeptionsprozess einen veränderten Blick auf das Fremde und das Eigene entwickeln und dadurch schließlich zu einer besseren Selbsterkenntnis gelangen. Damit bieten Adoleszenzromane den jugendlichen Lesern eine „Orientierung bei [ihrer] Identitätskonstitution und [der] Situierung der eigenen und fremden Welt [...]“ (Keller 2010: 175).

Das Identifikationspotential der Adoleszenzromane ist darüber hinaus insofern von entscheidender Bedeutung, als dass es „die sprachliche und kulturelle Distanz

---

<sup>32</sup> Vgl. die Ausführungen zur Metapher des dritten Ortes nach Kramsch unter Kapitel 3.2.2.

deutscher Schüler zu den fremdkulturellen fiktionalen Welten, die in literarischen Texten dargestellt werden“ (Nünning 2000: 113) ausgleicht, die der Neugier, Offenheit und Bereitschaft nicht förderlich wäre. Damit deutet sich ein weiteres wichtiges Kriterium an, welches die Bücher erfüllen sollten, um den Erwerb spezifisch interkultureller Einstellungen zu ermöglichen. Die Texte sollten nicht nur in thematischer Hinsicht altersspezifisch angemessen sein, sondern auch sprachlich weder eine Über- noch Unterforderung der Schüler darstellen. Statt Offenheit und Neugier würde sonst vielmehr Abwehr und Langeweile aufseiten der Schüler hervorgerufen werden. Sprachliche Hürden können frustrierend sein und damit den offenen und toleranten Zugang zur fremdkulturellen fiktiven Welt verhindern. Doch auch der vollkommene Verzicht auf diese sprachlichen Herausforderungen führt dazu, dass die Attraktivität, sich mit der Literatur zu beschäftigen und darüber einen Einblick in die fremde Kultur und eine Erweiterung der eigenen zu gewinnen, verloren geht. Um jedoch eine eventuell geringe sprachliche Über- bzw. Unterforderung zu kompensieren, sollte in jedem Falle die Thematik von großem Interesse für die Schüler sein, sodass hierüber die Bereitschaft zur Auseinandersetzung aufrechterhalten werden kann. Trotz der aufgedeckten Nachteile, die eine sprachliche Überforderung mit sich bringen kann, birgt sie auch einige Vorteile. Authentische Texte, die eine indirekte Begegnung mit der fremdem Kultur ermöglichen und gerade durch ihren Status der Authentizität für die Fremdsprachenschüler bedeutungsvoll werden (vgl. Kaikkonen 1997: 82), sind für sie oftmals schwieriger zu verstehen. Dennoch können die Lernenden gerade im Umgang mit diesen Texten die Erfahrung machen nicht alles verstehen zu müssen, aber durchaus der Handlung folgen zu können. Die Schüler lernen Widersprüchlichkeiten auszuhalten (vgl. Caspari 2007c: 8) und im Kontakt mit dem Fremden eventuelle Spannungen zu ertragen. Eine hohe Ambiguitätstoleranz befähigt die Lernenden demnach, aus einer interkulturellen Situation nicht zu schnell verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen und das Fremde daraus folgend unüberlegt zu be- oder verurteilen (vgl. Müller 1986: 55).

Über das thematisch-inhaltliche Potential hinaus muss auch der literarisch-ästhetische Charakter der Bücher berücksichtigt werden. So können sich durch

stilistische Mittel, wie beispielsweise Metaphern, Symbole, Vergleiche, Ellipsen, aber auch Konnotationen von Begriffen die Gefühle und Gedanken der Personen auf sprachlicher Ebene offenbaren, die bei den Lesern wiederum Empathie erzeugen. Diese stilistischen Mittel sollten im Rahmen des FSU zumindest in der Oberstufe bedacht werden. Gleiches gilt auch für den Gebrauch vieler Dialoge, die sich durch die Nähe zur Mündlichkeit auszeichnen, die Distanz zwischen Personen und Lesern verringern und die emotionale Nähe zwischen ihnen vergrößern können. Je stärker sich die Schüler in den Einstellungen und Gefühlen der Personen, welche auch durch die Dialoge zum Ausdruck gebracht werden können, wieder finden und sie als Angebote zur Identifikation und Distanznahme aufnehmen, umso wahrscheinlicher sprechen sie Gefühle für diese Personen aus. Die Schüler lernen nicht nur die emotionalen Zustände und Haltungen der Personen zu erfassen, indem sie sich in sie hineinversetzen, sondern entwickeln zudem ein empathisches Einfühlungsvermögen im Sinne von Mit- bzw. Nachfühlen. Zumeist ist dieses jedoch an solche Personen gebunden, für die die Schüler Sympathie empfinden (vgl. Burwitz-Melzer 2000: 50). Damit bestätigt sich auch der in Kapitel 3.2.2 aufgezeigte Zusammenhang zwischen Sympathie und Empathie nach Ropers. Man kann vermuten, dass Schüler verstärkt mit Personen gleichen oder ähnlichen Alters und möglicherweise gleichen Geschlechts fühlen. Dies muss bei der Textauswahl ebenso berücksichtigt werden, damit sich Haltungen wie Neugier, Offenheit, Bereitschaft und Empathie bei allen Schülern aufbauen können.

Ferner eignen sich bestimmte Erzählmodelle gut für die Sensibilisierung solcher spezifisch interkultureller Haltungen. Nicht zu leugnen ist das Potential von multiperspektivisch erzählten Romanen, die dauernde Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinierung erfordern (vgl. Nünning 2000: 115). Ebenso dienlich sind aber auch monoperspektivisch erzählte Romane und, meiner Ansicht nach, insbesondere solche, die sich durch eine Ich-Erzählsituation auszeichnen. Durch die Ich-Form wird eine Nähe zu der erzählenden Person hergestellt, die insofern eine Wirkung auf den Leser hat, als dass er die Aussagen nicht nur als eine Information über deren Gedanken erfasst, sondern sich vielmehr in diese hineinversetzt und damit ihre Perspektive übernimmt. Somit kann der Leser sich

aus den Augen des anderen betrachten und durch das Gefühl, er selbst erlebe das, was dem Erzähler als Person des Textes geschieht, wird ein Identitätsgefühl beim Leser geweckt. Zwischen Identifikation und Distanznahme kann der Leser über den Ich-Erzähler in der fremdkulturellen fiktiven Welt zu einer reflektierten Sicht über sich selbst gelangen. Wenn der Ich-Erzähler zudem noch ein Kind oder Jugendlicher ist und aus dieser Ich-Perspektive im Vergleich zum auktorialen Erzähler in weitaus stärkerer Intensität seine Gefühle und Gedanken offenbart, die ja dem Fremdsprachenschüler vertraut sind, werden bei den Lesern vermehrt Gefühle der Anteilnahme, Empathie und Identifikation ausgelöst (s. auch Hesse 2009: 259). Weiterhin sind die Erzähltechniken des Inneren Monologs und des Bewusstseinsstroms außerordentlich dazu geeignet, die Empathie und Perspektivenübernahme der Lernenden zu schulen. Scheinbar ohne Distanz werden die Bewusstseinsinhalte und Gedankenflüsse des Ich-Erzählers vermittelt, sodass der Leser dessen psychische Prozesse aus dessen Innenwelt erschließen kann. Diese können den eigenen sehr ähnlich sein, was eine nicht zu unterschätzende Erfahrung ist; denn die Lernenden können somit leichter nachempfinden, was den Ich-Erzähler bewegt und damit einen direkteren Zugang zur Welt des Anderen bekommen. Die psychischen Prozesse können sich aber durchaus auch unterscheiden und damit den Lernenden verstärkt zur bewussten Reflexion über sich selbst anregen.

Auf einen weiteren Vorzug der Ich-Erzählsituation, in der der Leser unter dem Verzicht von Kommentaren von außen „ganz ungeschminkt mit der Perspektive“ (Kaulen 1997: 87) des Ich-Erzählers konfrontiert wird, weist Nünning (2000: 114) sehr treffend hin:

Die für die Ich-Erzählsituation generell übliche Beschränkung der Bewusstseinsdarstellung auf die Gedanken und Gefühle des Protagonisten [...], [reizt] Lernende dazu, Situationen und Konflikte aus der Sicht der anderen Figuren darzustellen, von denen keine Innensicht wiedergegeben wird.

Demnach werden die Lernenden dazu angehalten, auch die verschiedenen Positionen der anderen Personen auf ihre Motive, Gefühle und Handlungsweisen hin genauer zu untersuchen, um sich deren Situation und Emotionen leichter verständlich zu machen. Indem sie ihre Perspektive einnehmen, setzen die Schüler sich mit der Situation der Personen auseinander und versuchen in einem nächsten

Schritt die eigene und die fremde Perspektive der Personen zu koordinieren. Aus dieser Einsicht über den Anderen verändern sie ihre ursprüngliche Position und können möglicherweise durch diese Erfahrung auch die Reaktionen ihrer eigenen Mitmenschen besser nachvollziehen.

Ebenso können über die Personenkonstellation und die Kommunikation zwischen ihnen mögliche Sichtweisen erkannt werden. Wie bereits angedeutet, entwickeln die Schüler vermutlich für diejenigen Personen vermehrt Empathie, die ihnen in ihren Gefühlen und Ansichten näher stehen, aber möglicherweise auch Toleranz denen gegenüber, von denen sie sich unterscheiden.

Während Nünning (ebda.) hauptsächlich die Kriterien näher betrachtet, die zum Aufbau von Empathie, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination beitragen, macht die obige Darstellung deutlich, dass weitere Kriterien bedacht werden müssen, um die Einstellungen in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

Ich möchte in diesem Zusammenhang anmerken, dass die genannten Kriterien keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, jedoch für eine lernzielorientierte Textauswahl eine sehr gute Unterstützung bieten können. Da sie von mir entwickelte Hypothesen sind, müsste man ihre Effektivität zur Ausbildung spezifisch interkultureller Einstellungen in einem nächsten Schritt empirisch überprüfen und gegebenenfalls differenzieren und weiterentwickeln. Im Rahmen der Arbeit werde ich jedoch keine empirische Überprüfung anschließen, ungeachtet der Auffassung, dass die Überprüfung und Evaluation von Einstellungen schwierig oder fast unmöglich sei,<sup>33</sup> sondern eine exemplarische Untersuchung anhand von drei ausgewählten Jugendbüchern vornehmen, die meines Erachtens nach großes Potential für die Ausbildung der spezifisch interkulturellen Einstellungen bergen.

#### **4.4 Eine exemplarische Untersuchung**

Die anschließend zu analysierenden Jugendbücher habe ich lernzielorientiert ausgewählt, sodass folglich Überschneidungen zwischen den Auswahlkriterien und den nötigen Kriterien für den Erwerb spezifisch interkultureller Einstellungen

---

<sup>33</sup> Näheres dazu im Ausblick.

nicht ausbleiben. Um unter Achtung des angestrebten Lernzieles eine altersspezifische Adressierung zu gewährleisten, traf ich die Auswahl zum einen aus thematischer und zum anderen aus sprachlicher Hinsicht. Wie bereits dargelegt, scheint insbesondere der Adoleszenzroman aufgrund seiner thematischen Schwerpunkte für meine anvisierten Lernziele sehr lohnend zu sein. Ferner verfolge ich die Intention, bereits Schüler der Sekundarstufe I, aber auch der Sekundarstufe II durch den Umgang mit KJL mit authentischen Texten vertraut zu machen und ihnen darüber einen Zugang zur fremdkulturellen Welt zu ermöglichen. Um dafür jedoch bereit und neugierig zu sein, muss, wie bereits geschildert, eine sprachliche Über- bzw. Unterforderung verhindert werden. Wichtig ist auch der Umfang der ausgewählten Jugendbücher, um sich trotz des immer wieder gegebenen Zeitproblems im Unterricht nicht nur mit Auszügen, sondern einer (kürzeren) authentischen Ganzschrift auseinanderzusetzen. Durch die Nutzung kürzerer Werke wäre dies bereits in der Sekundarstufe I möglich und würde damit der Tendenz entgegenwirken, sich in diesen Klassenstufen ausschließlich auf die oftmals demotivierende Lehrwerksarbeit zu beschränken. Außerdem könnte die Attraktivität des Werkes verloren gehen, wenn es über zehn Wochen Unterrichtsgegenstand wäre.

Damit der Leser die Analyse der Jugendbücher besser nachvollziehen kann, möchte ich sie zuvor noch inhaltlich zusammenfassen. Diesen Überblick halte ich bewusst kurz, um nicht für die Analyse wichtige Einzelheiten vorwegzunehmen und so Doppelungen zu vermeiden.

#### **4.4.1 Zum Inhalt**

##### **Brigitte Smadja: *Il faut sauver Saïd***

Das Buch *Il faut sauver Saïd* stammt aus der Feder der 1955 in Tunis geborenen Brigitte Smadja, die mit acht Jahren in die Vorstadt von Paris zog. Ihre zahlreichen Jugendbücher und die dafür verliehenen Preise ließen sie zu einer der bedeutendsten Verfasserinnen von Jugendbüchern werden. Ihr Werk *Il faut sauver Saïd* erschien 2003 im französischen Kinder- und Schulbuchverlag *L'Ecole des Loisirs* und wurde 2004 mit dem *Prix Sorcières*, dem Preis der französischen Jugendbuchhändler, ausgezeichnet. Der Roman umfasst 94 Seiten.

Saïd ist elf Jahre alt und eines von vier Kindern algerischer Einwanderer. Gemeinsam mit seiner Familie wohnt er in der Pariser Vorstadt und besucht dort seit kurzem ein Collège. Die Situation an der Schule erlaubt es ihm aber nicht, seine Begabung zu zeigen und seiner Motivation aus der Grundschule, ein guter Schüler zu sein, nachzugehen. Trotz einiger Lichtblicke, die er zum einen durch seinen französischen Freund Antoine und dessen Vater erlebt und zum anderen während eines Klassenausflugs nach Paris, bei dem sich ihm die Welt der klassischen Musik, der Malerei und der Architektur eröffnet, verliert er jede Chance zu lernen, da er in die kriminellen Betrugereien seines Bruders Abdelkrim und seines Cousins Tarek verwickelt wird. Gelingt es am Ende, dass Saïd gerettet wird?

**Jeanne Benameur: *Une heure, une vie***

Der Jugendroman *Une heure, une vie* stammt von Jeanne Benameur, die 1952 als Kind einer italienischen Mutter und eines tunesischen Vaters in Algerien geboren wurde, jedoch seit ihrem fünften Lebensjahr in der französischen Küstenstadt La Rochelle aufwuchs. Seit 1992 widmet sie sich ausschließlich der Schriftstellerei und hat seitdem eine große Zahl von Jugendbüchern, aber auch Erwachsenenliteratur, Theaterstücke und Gedichte veröffentlicht. Im Jahre 2004 erschien ihr Werk *Une heure, une vie* im Verlag *Editions Thierry Magnier* und wurde zwei Jahre später für den *Prix des Lycéens allemands* nominiert. Er umfasst 90 Seiten.

Für die vermutlich 15-jährige Aurélie- sie geht seit kurzem auf ein Lycée- ganz unerwartet und nicht nachvollziehbar, eröffnen ihr ihre Eltern, dass sie sich trennen. Ihr Vater zieht in eine neue Wohnung und alle zwei Wochen fährt sie ihn mit dem Zug besuchen. Während ihre Eltern und Freunde weiterhin ein geregeltes Leben führen, leidet Aurélie unter der neuen Situation. Nur in der Lüge sieht sie einen Ausweg, um ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen, aber nicht ihre wahre Geschichte zu enthüllen. So erfindet sie auf jeder Zugfahrt eine neue Lügengeschichte und erzählt diese ihrem Sitznachbarn: Ihr Vater sei im Gefängnis,



sie sei Vollwaise, da ihre Eltern bei einem Autounfall gestorben seien oder ihr Freund sei sehr schwer krank. Nur Manuel kann ihr schließlich helfen, offen über ihre Gefühle zu sprechen und die neue Situation zu bewältigen.

### **Mireille Disdero: *16 ans et des poussières***

Der Jugendroman *16 ans et des poussières* wurde von der in Aix-en-Provence geborenen Mireille Disdero verfasst, die sich außerhalb ihrer eigenen schriftstellerischen Tätigkeiten für das Interesse an Literatur und deren Verbreitung unter Kindern und Jugendlichen einsetzt. Sie schrieb viele Romane, Novellen und Gedichte und war mit dem ausgewählten Jugendroman, der 2009 im Verlag *Editions du Seuil* erschien, für den *Prix des Lycéens allemands 2011* nominiert. Er umfasst 75 Seiten.

Das 16-jährige Mädchen Shayna hat gerade ihre Abschlussprüfung am Collège bestanden und möchte nach den Ferien auf ein Lycée gehen. Von diesem Vorhaben ist ihre Mutter, mit der sie zusammen in einem ärmeren Vorort von Marseille wohnt, keinesfalls begeistert. Sie zieht es vor, dass Shayna sich einen Job suchen soll. Neben dieser Meinungsdiskrepanz und weiteren Problemen mit ihrer Mutter muss Shayna die Gemeinheiten vom Bandenchef Rox Man und seinen Anhängern ertragen, die sie und ihren Freund, Enzo, bedrohen. Zusammen träumen die beiden von einer gemeinsamen Zukunft, wobei Shayna ihr problemreiches Leben zeitweilig vergessen kann. Nach einem zunächst dramatisch erscheinenden Erlebnis für Shayna nimmt die Geschichte doch noch ein gutes Ende.

#### **4.4.2 Die Analyse**

Für die Analyse stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern die drei ausgewählten Jugendbücher die abgeleiteten Kriterien erfüllen und somit mögliches Potential für den Erwerb spezifisch interkultureller Einstellungen bieten. Sind sie alle für dieses Ziel in gleichem Maße dienlich, oder bieten sie unterschiedliche Qualitäten? Zunächst treffe ich eine adressatengerechte Zuordnung der Jugendbücher, um im Hinblick auf die jeweilige Klassenstufe einschätzen zu können, ob das Buch als

Buch an sich die Schüler ansprechen könnte und sich damit in ihnen die Neugier und Bereitschaft entwickelt, sich mit dem Buch zu beschäftigen. Diese Zuordnung gründet sich auf thematische und sprachliche Aspekte, die ich später herausstellen werde.

In Übereinkunft mit Caspari (2009: 30) sehe ich den Einsatz des Jugendbuches *Il faut sauver Saïd* ab dem vierten Lernjahr als angemessen. Schüler, die Französisch als zweite Fremdsprache gewählt haben, besuchen zu diesem Zeitpunkt die 10. Klasse und sind im Durchschnitt fünfzehn Jahre alt. Entgegen der Einschätzung der Gruppe LESartEN (2009:11), die das Buch *Une heure, une vie* bereits dem Leistungsniveau A2+ zugeordnet haben, denke ich, dass dieses ebenso wie *16 ans et des poussières* erst zu Beginn der Sekundarstufe II eingesetzt werden sollte. Diese Beurteilung wird insofern bekräftigt, als dass beide Bücher für den *Prix des Lycéens allemands* nominiert und demzufolge in der 11. Klasse von 16-17-jährigen Schülern gelesen wurden.

Hinsichtlich der genannten möglichen Kriterien, die Bücher an sich interessant erscheinen lassen, erfüllen alle drei das Kriterium der Aktualität, da sie innerhalb der letzten acht Jahre erschienen sind. Sie unterscheiden sich jedoch in der Attraktivität ihrer Cover und auch die Titelwahl löst bei den Schülern unterschiedlich starkes Interesse aus.<sup>34</sup> Danach sagt ihnen vor allem das Buch von Disdero zu. Die beiden Jugendlichen, die auf der mit Graffiti verzierten Mauer sitzen und auf das weite Meer blicken, wecken bei den Schülern das Interesse, mehr über sie zu erfahren. Wer sind die beiden und in welcher Beziehung stehen sie zueinander? Was bewegt sie, worüber sprechen sie? Haben sie vielleicht ähnliche Probleme, Sorgen und Wünsche wie die Schüler selbst? Die Bereitschaft und die Neugier, sich mit dem Buch näher auseinanderzusetzen, wächst weiterhin durch den Titel *16 ans et des poussières*. Zwar kennt die Mehrheit der Schüler den Ausdruck *et des poussières* nicht, doch leiten sie vom Titelanfang *16 ans* richtig ab, dass die abgebildeten Jugendlichen vermutlich sechzehn Jahre alt und damit

---

<sup>34</sup> Ich formuliere diese und folgende Aussagen bewusst nicht im Konjunktiv, da die Einschätzung auf einer Befragung mehrerer Schüler im Alter von fünfzehn bis siebzehn Jahren beruht. Ihnen stellte ich die Fragen: Welches Buch würdest du am liebsten lesen? Welches weckt in dir deine Neugier es zu lesen und warum? Es ist natürlich nicht auszuschließen, dass weitere Schüler eventuell anders entschieden hätten, doch zeigte sich in ihren Antworten eine deutliche Tendenz, die auch meine anfängliche Einschätzung bestätigte. Da bisher zwei der drei Jugendbücher mit verschiedenen Covervarianten erschienen sind, sind die von mir genutzten im Anhang (4) abgedruckt.

gleichen oder zumindest ähnlichen Alters sind. Es liegt dann nicht fern, dass die Schüler dem Buch mit besonderem Interesse begegnen und bereit sind, es zu lesen. Weitaus weniger Zuspruch erhält das Jugendbuch *Il faut sauver Saïd*. Während das Cover den Schülern weniger gefällt, löst der Titel dennoch Interesse in den Schülern aus. Saïd, womöglich der Junge, der auf dem Cover zu sehen ist, soll gerettet werden, das könnte eine spannende und interessante Geschichte sein- so die Äußerung einiger Schüler. Keinerlei Interesse wird jedoch der äußeren Form des Jugendbuches *Une heure, une vie* entgegengebracht.

Allen drei Jugendbüchern gemein ist ihr Status der Authentizität- in sprachlicher und inhaltlicher Sicht-, der sie für den Fremdsprachenschüler bedeutsam macht und ihn dadurch anregt, sich mit den Büchern und darüber mit der fremden Kultur auseinanderzusetzen. Sie wurden für französische Muttersprachler geschrieben und liegen in den von mir gewählten Ausgaben im Original vor. Lediglich in der von *Il faut sauver Saïd* wurden Vokabelhilfen ergänzt, doch keinerlei Eingriffe in den Text vorgenommen. Durch den authentischen Sprachgebrauch kann es womöglich bei dem einen oder anderen Schüler zu Verständnisschwierigkeiten kommen, wobei diese meiner Ansicht nach nicht allzu gravierend sein dürften. Die genutzten Zeitformen, wie dem *présent*, *passé composé*, *imparfait*, *futur composé* und *futur simple*, als auch die Modi des *conditionnel présent*, *conditionnel passé* und dem *subjonctif présent* sind den Schülern in der 10. und 11. Klasse bereits alle bekannt und auf das *passé simple* wird gänzlich verzichtet. Weiterhin werden Vokabeln, die in der Ausgabe von *Il faut sauver Saïd* nicht im Glossar erklärt werden, jedoch den Schülern noch nicht bekannt sein dürften, direkt im Text aufgegriffen (vgl. u.a. S.7, 9, 12, 15 und 16).<sup>35</sup> Dagegen könnten einige Vokabeln in *Une heure, une vie* den Schülern sprachliche Schwierigkeiten bereiten. Diese konzentrieren sich vor allem auf Verben und Adjektive, die die Gefühle und Gedanken von Aurélie beschreiben: „Ça creusait“ (S.7), „Ça tourbillonnait“ (S.7), „Dans ma tête, ça bourdonnait“ (S.9), „J’étais aride“ (S.32), „J’étais interloquée“ (S.41), „Je me sens larguée“ (S.70), „Je suis atterrée“ (S.79). Wenn auch einige dieser Vokabeln den Schülern nicht bekannt sein dürften,

---

<sup>35</sup> Damit wird natürlich in erster Linie die Wissbegierigkeit des Jungen Saïd betont, der sich zum zehnten Geburtstag ein Wörterbuch gewünscht hat. Darüber hinaus bieten diese Erklärungen jedoch eine Unterstützung für das Verständnis der Fremdsprachenlerner.

zeigen die Zitate bereits, dass die Sätze in *Une heure, une vie* überwiegend nicht sehr komplex sind und dadurch womöglich das Verständnis im Gegenzug erleichtert wird. Diesbezüglich ist eher bei der Lektüre von *16 ans et des poussières* mit Verständnisschwierigkeiten zu rechnen, da sich die Sätze manchmal über mehr als fünf Zeilen erstrecken (vgl. u.a. S.14, 15, 23, 52 und 74) und zudem das Vokabular insgesamt schwieriger ist. Es lässt sich in mehrere Wortfelder einordnen, beispielsweise der Beschreibung Shaynas, ihrer Mutter, ihrer inneren Zustände und ihrer Beziehung zueinander: „son boulet“ (S.14), „ses cheveux saccagés, ses mains abîmées“ (S.20), „je ne bouge toujours pas, tétanisée“ (S.36), „écœurée, dévorée de rancœur“ (S.56), „j’ai un haut-le-cœur“ (S.57.), „je déguerpis, elle est tirillée“ (S.65), „complètement démoralisée“ (S.74).

Die Schüler werden jedoch schnell erkennen, dass sie trotz möglicher Schwierigkeiten dem Geschehen folgen können und dadurch eine Ambiguitätstoleranz entwickeln, die für eine tolerante, offene und nicht mit Vorurteilen belastete Begegnung mit dem Fremden im interkulturellen Kontakt besonders wichtig ist.

Darüber hinaus werden alle drei Bücher den Interessen der Schüler durch die Thematik gerecht, wodurch auch mögliche sprachliche Überforderungen ausgeglichen und die Neugier und die Bereitschaft der Schüler bewahrt werden können. Inwieweit die Bücher auf thematisch-inhaltlicher und literarisch-ästhetischer Ebene für die Sensibilisierung spezifisch interkultureller Einstellungen dienlich sein und darüber hinaus den Schülern in der Auseinandersetzung mit dem Fremden zu einer besseren Selbsterkenntnis verhelfen können, möchte ich nun der besseren Übersicht halber für jedes Buch individuell exemplarisch analysieren. Wie bereits einleitend bemerkt, werde ich nicht alle Aspekte bei jedem der drei Jugendbücher gleichermaßen berücksichtigen, da dies nur zu einer Doppelung, nicht aber zu neuen Erkenntnissen führen würde. Dennoch stelle ich die meines Erachtens zentralen Aspekte heraus, wodurch folglich andere unbeachtet bleiben.

Wie aus der Inhaltsangabe ersichtlich wird, greift das Buch *Il faut sauver Saïd* Themen wie Schule/Bildung, Hoffnungslosigkeit, Leben zwischen zwei Kulturen und dabei der Suche nach sich selbst auf. Dies sind Themen, mit denen sich auch Schüler in der 10. Klasse zumindest teilweise auseinandersetzen, sodass sich durch die Anknüpfung an ihre eigenen Erfahrungen eine persönliche Relevanz für sie entwickelt und somit ein Wachsen der Bereitschaft, sich auf die Geschichte und damit die fremde Kultur einzulassen.

Gerade im Hinblick auf ihre eigene Identitätsentwicklung bietet die Geschichte des Jungen Saïds den Schülern Angebote zur Identifikation, aber gleichzeitig auch zur Distanznahme. Während sich Schüler der 10. Klasse bereits in der zentralen Phase der Identitätsentwicklung befinden, bewegt sich Saïd mit seinen elf Jahren noch auf der Stufe davor. Auf diesen unterschiedlichen Ebenen sind aber sowohl Schüler im Alter von fünfzehn Jahren, als auch der jüngere Saïd auf der Suche nach ihrer eigenen Identität, sodass erstere in der Konfrontation mit Saïd die eigene Lebenssituation und damit sich selbst besser verstehen lernen können. Im Grunde erleben beide in ihrer Zeit der Selbstbestimmung mehr oder weniger bewusst einen Ablösungsprozess von den Eltern, der sich jedoch in seiner Ausdrucksform unterscheidet. Saïd erfährt diesen auf zweifache Weise.

Während sich seine Eltern immer noch mit ihrem Heimatland Algerien verbunden fühlen und sich darüber definieren, nicht aber mit Frankreich, steht Saïd dieser Kultur distanziert gegenüber. Er kennt weder eine einzige Geschichte des Korans, noch kann er Arabisch lesen, schreiben oder sprechen (vgl. S.75f.). Zudem weiß er noch nicht einmal, wo Algerien liegt (vgl. S.88). Vielmehr fühlt er sich als Franzose, sobald er in seiner Umgebung ein Gefühl des Wohlseins empfindet (vgl. S.76), doch im Kreise seiner eigenen Familie verlässt ihn dieses Gefühl schnell und er stellt sich die Frage, „on n'est pas français, nous? Je suis né en France [...] Qu'est-ce que je suis si je suis pas français?“ (S.39). Sein Bruder Abdelkrim, der ebenso in Frankreich geboren ist, sieht sich aber nicht als Franzose, sondern hält an den muslimischen Sitten fest. Er fordert, dass seine Schwester Samira in der Öffentlichkeit ein Kopftuch trägt und nicht einen Franzosen zum Freund hat. Auf Saïds Frage hin schreit er daher: „Tu seras jamais français! [...] jamais!“ (S.39). Abdelkrims intolerante Haltung gegenüber den Franzosen, wie auch die

Identifikation mit seinem drei Jahre älteren Cousin Tarek könnte man nach Erikson als einen Versuch interpretieren, der eigenen Identitätsdiffusion wenigstens partiell zu entfliehen, das heißt dem Gefühl des Identitätsverlustes entgegenzuwirken und somit keine negative Identität wählen zu müssen. Sieht sich Abdelkrim tatsächlich als Algerier oder vielleicht doch eher als Franzose? Warum will er letztlich doch wieder zurück nach Frankreich, als er sich sicherheitshalber bei seiner Tante in Algerien aufhält und dort zugibt, Algerien zu hassen (vgl. S.91)?

Darüber hinaus erfährt Saïd den Ablösungsprozess von seinen Eltern durch die Wertschätzung von Schule und Bildung. Er möchte in der neuen Schulumgebung weiterhin seinem Ehrgeiz folgen, schnell und viel zu lernen, um damit seinem, wie Erikson ihn nennt, Werksinn bzw. Betätigungsgefühl nachzukommen und die Anerkennung von anderen und das Gefühl, Teil der wirklichen Welt zu sein, zu gewinnen. Dies gelang ihm während seiner Grundschulzeit, in der er sich verstanden fühlte und für seine guten Leistungen von seiner Lehrerin gelobt wurde (vgl. S.5). Doch sowohl die Bedingungen auf dem Collège als auch die Erpressungen seines Cousins Tarek, denen er sich ergibt, um seinen Bruder Abdelkrim und seine Schwester Samira zu schützen, lassen dies nicht mehr zu. Er leidet unter dem Lärm an der Schule und dem unbarmherzigen Umgang der Mitschüler mit seiner Französischlehrerin Frau Beaulieu. Entkräftet auch durch die familiären Kontroversen (vgl. S.34), die insbesondere zwischen Abdelkrim und seinem Vater entstehen (vgl. S.38), arbeitet Saïd immer weniger (vgl. S.32) und verliert die Lust daran (vgl. S.81). Es macht den Anschein, als ob seine Welt wie ein Kartenhaus zusammenfalle und dabei sein Leben in mehrere Stücke zu zerbrechen drohe: „J’ai plusieurs vies: une, à la maison, où je m’occupe de construire un château fort avec Mounir, une où je lutte pour travailler dans le bruit infernal du collège, une où j’ai tellement peur que je suis anesthésié“ (S.72). Doch selbst wenn er unter den schulischen Bedingungen seinem Betätigungsdrang immer weniger nachkommen kann, gibt er zu: „Même si j’aime de moins en moins le collège, j’étais content à la rentrée d’être un peu loin de ma famille“ (S.44). Diese allmähliche Ablösung von den Eltern wird zudem noch durch kleinere Lichtblicke in seinem Leben verstärkt, an denen er sich festhält und

die es ihm erlauben, seinem Alptraum (vgl. S.65) zu entfliehen. Zum einen wäre dort der Unterricht bei Herrn Théophile, durch den er Schule wieder wertschätzen kann: „Je l’adore. C’est le seul cours où je peux travailler sans avoir à me boucher les oreilles. Le seul cours où je me repose“ (S.28) und weiter „j’aimerais bien l’avoir comme prof dans toutes les matières“ (S.32). Er ist es auch, der am Ende Saïd verspricht, für ihn da zu sein: „Je ne te lâcherai pas, Saïd. Tu peux compter sur moi“ (S.94). Zum anderen verbringt er ein Wochenende mit seinem Freund Antoine und dessen Vater auf dem Land, das sie gemeinsam in ihrer „arche de Noé“ (S.75) erreichen. So wie Noah seine Familie und viele Tiere vor der Sintflut rettete, so wird auch Saïd hier im metaphorischen Sinne in der Arche Noah zumindest zeitweilig von seinem Leid befreit. Er erlebt eine Gegenwelt, die ihm wieder die Freude eröffnet, sich weiter zu bilden, sodass er mehrere Bücher liest und mühelos die Hausaufgaben der ganzen Woche erledigt (vgl. S.78). Kaum nähert er sich jedoch wieder der eigenen Familie, ist dieses Gefühl verflogen. Dies wird mithilfe eines Vergleichs verdeutlicht. Die Blumen, die Antoines Vater ihm abgeschnitten hatte und die genau denen entsprachen, die er voller Faszination auf dem Klassenausflug in einem Museum aus Stein betrachtet hatte, sind ebenso wie Saïds Gefühle verblüht. Er ist sich darüber bewusst, dass in ihm durch einen weiteren Ausflug mit Antoine und dessen Vater der Wunsch wachsen würde, nicht mehr nach Hause zu kommen (vgl. S.80). Um jedoch nicht als Verräter dazustehen, geht er auf die Anfragen Antoines nicht weiter ein. Schließlich scheint er einen möglichen Ausweg für sich selbst gefunden zu haben. Während er in seiner Verzweiflung auf dem Dach des Hochhauses sitzend noch hofft, dass ein Flugzeug vorbeikäme, welches ihn davontragen könnte, um vor seiner Familie und all den Problemen zu fliehen, doch sich eingestehen muss, dass „aucun avion ne passe ici“ (S.82), sieht er schließlich doch ein Flugzeug am Himmel (vgl. S.94). Ist dies ein Zeichen, das ihn hoffen lässt, auf dem richtigen Weg zu sein, sich sein Ich aufzubauen?

Eine eindeutige Antwort wird dem Leser nicht geboten, doch können sich die Schüler über das Schicksal Saïds auch ihrer eigenen Identität intensiver bewusst werden und durch den Ausgang der Geschichte Hoffnung schöpfen, dass auch sie einen Ausweg finden, um in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der

Umwelt ihre Identität aufzubauen. Indem sie seine Perspektive übernehmen, erkennen sie, dass er sich in einem mit ihnen vergleichbaren Entwicklungsstadium befindet, jedoch durch die Situation in der Schule und in der Familie Schwierigkeiten entstehen, die diesem nicht förderlich und einigen Schülern womöglich weniger vertraut sind. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfassend, bemühen sie sich über die Perspektivenübernahme hinaus auch um Empathie, wodurch sich schließlich auch ihre eigene Außenperspektive ändern sollte. Sie lernen ihre eigene Situation mit anderen Augen zu betrachten, mögliche Konfrontationen mit den eigenen Eltern im Ablösungsprozess anders zu beurteilen und erkennen dabei beispielsweise, welches Glück sie haben, in einem Umfeld aufzuwachsen, das es ihnen ermöglicht, schulische Bildung zu genießen und welche Auswirkungen dies auf die eigene Identitätsentwicklung haben kann. Ferner können sich vermutlich jene Schüler noch intensiver mit Saïd identifizieren, die auch zwischen mehreren Kulturen aufwachsen und sich in dieser Lage eventuell ebenso verschiedensten Problemen konfrontiert sehen. Sie können sich in Saïds Gefühlen und Einstellungen wieder finden, intensiv an seiner Situation Anteil nehmen, leichter nachempfinden, was ihn bewegt und schließlich auch über sein Schicksal und dessen Perspektive die eigene Situation besser begreifen und sich selbst im eigenen Umfeld erkennen.

Wenn auch einige Dialoge eingesetzt werden, drücken sich darin weniger die Gefühle und Gedanken von Saïd aus. Dies gelingt vielmehr durch die Ich-Erzählperspektive. Gewissermaßen für den Leser greifbar werden aus der Perspektive Saïds seine konträren Gefühle und Erlebnisse besonders transparent gemacht und damit für den Leser leichter nachvollziehbar, der sich durch die Nähe zum kindlichen Ich-Erzähler stärker mit ihm identifizieren und Empathie entwickeln kann. Dies wird noch durch die Erzähltechnik des Bewusstseinsstroms unterstützt. Zwar werden die Bewusstseinsinhalte Saïds nicht in ungeordneter Folge durch lose Satzstücke wiedergegeben, wie es für diese Erzähltechnik typisch ist, doch könnte man argumentieren, dass diese in Form der Tagebucheinträge präsent werden. So wie ihm seine Gedanken und Gefühle bewusst werden, so schreibt er sie auch direkt nieder. Bei der Lektüre könnte der Leser den Eindruck gewinnen, es handle sich um die eigenen, sodass er sich nicht



nur leicht in die Situation und Person Saïds hineinversetzen, sondern zudem noch mit diesem mitfühlen kann. Nachdem sich der Leser mit der Geschichte Saïds auseinandergesetzt hat, sollte es ihm beispielsweise nicht schwer fallen, gegen Ende der Aufzeichnungen eine besondere Nähe zu ihm zu fühlen, wenn dieser beim Anblick des Wohnturms seines Viertels seine Gefühle des Gefangenseins offenbart: „Devant moi, les tours forment des lignes comme les mailles d’un filet dont on ne peut pas s’échapper“ (S.93).

Darüber hinaus können die Schüler auch versuchen, aus der Perspektive der Eltern deren Gefühle nachzuvollziehen, um ein besseres Verständnis für deren Situation zu entwickeln. Warum gelingt anscheinend ihre Integration in die französische Gesellschaft nicht, was sich darin zeigt, dass die Mutter nur sehr schlecht Französisch spricht (vgl. S.6) und der Vater an seinen kulturellen Bräuchen stark festhält (vgl. S.36f.)? Worin begründet sich die Abneigung der Eltern gegenüber Frankreich, sodass sie die missglückte Entwicklung ihres Sohnes und Neffen als „la faute de la France“ (S.88) erachten? Während möglicherweise viele Schüler der Ansicht sind, die Eltern wollten sich nicht integrieren, sollten sie sich vielmehr der dafür verantwortlichen Hintergründe bewusst werden, um die eigenen anfänglichen Wertungen über die andere Kultur aufzugeben, möglichen Vorurteilen bewusst zu werden und aus dem Vergleich der eigenen und fremden Perspektive die Haltungen der Anderen zu tolerieren.

Wie in *Il faut sauver Saïd* wird auch durch die Themen der beiden anderen Bücher Bezug auf die Interessen und Erfahrungen der Zielgruppe genommen.

Ebenso wie Schüler der 11. Klasse ist Aurélie intensiv damit beschäftigt, ihre eigene Identität zu finden. Diese Suche wird erschwert durch die Trennung ihrer Eltern, die bei ihr tiefe Spuren des Kummers, der Wut, der Angst und der Enttäuschung hinterlässt. Das junge Mädchen kann nicht verstehen, warum sich ihre Eltern trennen, da sie sich immer gut verstanden haben und es keinerlei Anzeichen für solch eine Entscheidung gegeben habe (vgl. S.25). Auch nach der Trennung findet sie keine Antwort auf die Frage „pourquoi ils se séparent?“ (S.25), traut sich jedoch nicht, ihre Eltern nach dem Grund zu fragen und ihnen die eigenen Gefühle zu offenbaren (vgl. S.12, 25 und 45). Stattdessen

wird sie zu einem Mädchen „trouée de questions“ (S.46), das sich selbst viele Fragen zur Liebe und zum Glück stellt (vgl. S.12, 20, 25, 46, 52 und 75), welche unbeantwortet bleiben. In diesem Zustand der Verwirrung und Hoffnungslosigkeit muss sie schnell erkennen, dass sich nur ihr eigenes Leben unter der neuen Situation verändert, nicht aber das ihrer Eltern und „c’est ça qui me rend malade depuis“ (S.25). Es gelingt ihr nicht, sich in dieser neuen Lebenssituation zurechtzufinden und trotz der „tristesse lourde, si lourde à l’intérieur de moi“ (S.32) spricht Aurélie über ihre Situation nur ein wenig mit ihrer besten Freundin Yasmina, doch kann sie sich ihren anderen Freunden gegenüber nicht offen über ihre Gefühle äußern (vgl. S.28). Dies gelingt ihr erst in Gesprächen, die sie mit Fremden im Zug, auf dem Rückweg von Besuchen bei ihrem Vater, führt. Während die Geschichten erlogen und ungleich dramatischer als ihr wirkliches Schicksal sind, entsprechen doch die Gefühle, die sie dabei offen zeigt, ihrem wahren Inneren: „C’est vrai que c’était des mensonges mais pourtant, c’était bien mon chagrin“ (S.38), „Tout ce chagrin, il est vrai. [...] Ce qui est faux c’est juste l’histoire mais tout ce que je ressens c’est vrai“ (S.53). Sie schämt sich nicht für diese Lügen (vgl. S.38), durch die sie ihren Kummer und ihre Angst artikulieren kann und die Aufmerksamkeit und Zuneigung bekommt, die ihr so sehr fehlen: „Enfin quelqu’un qui comprenait mon chagrin, qui m’écoutait. Et je pouvais parler“ (S.38). Während sie vor ihren Eltern und Freunden wie betäubt ist und keine einzige Träne vergießen kann (vgl. S.13 und 32), fühlt sie sich im Zug frei und einfach sie selbst: „[...] dans le train je me sens libre. [...] Je suis juste moi“ (S.44), „quand je parle je suis la fille dont je parle“ (S.53) und kann weinen wie nie zuvor (vgl. S.38, 50 und 77). Sie stellt fest, dass sie seit der ersten Begegnung im Zug nicht mehr die Gleiche ist (vgl. S.43) und obwohl sie glaubt, die Gespräche täten ihr gut, empfindet sie bald nicht nur ihren Eltern (vgl. S.60), sondern auch sich selbst gegenüber ein Gefühl des Fremdseins: „Je me sens étrange. Étrangère même à moi. [...] je voudrais être n’importe quoi sauf moi“ (S.56f.). Als schließlich auch noch Yasmina einen Freund hat und sich verändert, spürt Aurélie, dass sie von nun an sehr allein ist, sie fühlt sich isoliert und möchte nur noch eins: „être ailleurs, ne pas avoir entendu tout ça“ (S.69). In einem Zustand der völligen Zerstreuung und Verzweiflung bricht sie innerlich

zusammen, hat keine Vorstellung mehr von sich selbst (vgl. S.75) und fragt sich: „Je deviens quoi?“ (S.70). Mit diesem gebrochenen Selbstbild trifft sie letztlich auf den zwei bis drei Jahre älteren Manuel, der sie während ihrer Zugfahrten unauffällig beobachtet und ihren Lügengeschichten zugehört hat. Er selbst erkennt sich in Aurélie wieder, da sich auch seine Eltern vor vielen Jahren getrennt haben und auch er in seinem Leben viel gelogen hat. Erleichtert, dass jemand ihre wahre Geschichte nachvollziehen kann, gelingt es Aurélie zum ersten Mal ganz offen und ehrlich zu sprechen: „J’ai envie de parler moi aussi et c’est la première fois depuis que tout a changé dans ma vie. Je sens que les paroles sont là, comme si mes larmes les faisaient venir aussi“ (S.85). Durch diese Begegnung entwickelt sich bei Aurélie schließlich der Eindruck, „que je pourrais parler à Yasmina aussi, lui dire ce qui m’a tant pesé sur le cœur. [Cette] idée [...] me fait soudain un plaisir immense. Comme si toute l’amitié m’était redonnée d’un coup“ (S.86), sodass ihre Geschichte im Zeichen der Hoffnung endet.

Ähnlich wie Aurélie erleben viele Schüler zur Zeit ihrer eigenen Identitätssuche die Trennung ihrer Eltern.<sup>36</sup> Nicht selten leiden sie unter dieser Veränderung und verspüren eine Unsicherheit auch in sich selbst, die sich in einem geringen Selbstwertgefühl äußert. Nach Ropers fällt es den Jugendlichen nicht leicht, eine fremde Perspektive zu übernehmen oder dafür die Bereitschaft zu entwickeln. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass diese Bereitschaft gerade durch die Thematik von *Une heure, une vie* und dem großen Identifikationspotential ansteigt und die Schüler damit über die Geschichte Auréliens zu einem stabileren Selbstbild gelangen können. In der Auseinandersetzung mit ihrem Schicksal können die Schüler sich ihrer eigenen Situation und der daraus resultierenden Probleme stärker bewusst werden und sich damit über Aurélie selbst besser erkennen. Indem die Schüler bereit und fähig sind die Perspektive Auréliens zu übernehmen und zwischen dieser und der eigenen zu vermitteln, stellen sie Unterschiede im Umgang mit der neuen Situation fest, die für sie eine Bereicherung bedeuten können. Um mit ihrer Unsicherheit, Hoffnungslosigkeit und Wut umzugehen und die in dieser Zeit so besonders nötige Zuwendung zu

---

<sup>36</sup> Laut einer Erhebung des Statistischen Bundesamtes Deutschlands waren in den vergangenen Jahren in fast 50% aller Scheidungen minderjährige Kinder betroffen. Vgl. [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/01/PD11\\_028\\_12631\\_templateId=renderPrint.psm1](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/01/PD11_028_12631_templateId=renderPrint.psm1) (07.08.2011).

erhalten, nutzt Aurélie die Gespräche im Zug, doch in der Realität verschließt sie sich gegenüber den eigenen Eltern und den Freunden. Schüler, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden und verzweifelt sind, vertrauen sich dagegen womöglich ihren Freunden an oder stauen all ihre Gefühle in sich auf. Warum ziehen sie nicht auch die Lüge als einzigen Ausweg aus ihrer Situation in Betracht? Warum glauben sie vielmehr sich ihren Freunden anvertrauen zu können, während Aurélie für diese Erkenntnis erst Manuel treffen musste? Über diese Fragen und das Schicksal Aurélies können sich die Schüler bewusst werden und darüber, welche Bedeutung die wechselseitige Beziehung zu Freunden hat.

Verglichen mit dem Buch von Smadja ist *Une heure, une vie* weitaus reicher an stilistischen Mitteln, welche zum Teil auf sehr poetische Art und Weise die Einsamkeit, Traurigkeit, aber schließlich auch die Zufriedenheit Aurélies darstellen. Während ihr innerer Zustand vor der Trennung ihrer Eltern einer ruhigen, kleinen Straße entsprach, vergleicht sie ihn nunmehr mit einer lauten und von Autos überfüllten und verschmutzten Straße: „La rue c’est moi. [...] Entre mon corps et la rue il y a quelque chose de juste“ (S.47). Weiterhin kann sie ihrem Kummer während der Gespräche im Zug offen Ausdruck verleihen und die Tränen, die sie dabei vergießt, gleichen „une grande marée qui descend“ (S.50). Durch diesen Erdbeben bricht die Welt und damit sie selbst in sich zusammen. Ein ähnlicher Vergleich folgt kurz darauf, als sich Aurélie an einen Urlaub bei ihrer Großmutter erinnert, in dem es durch gewaltige Regengüsse zu einer Überschwemmung kam und die ganze Landschaft unkenntlich wurde. Dieser Schilderung folgen die Worte „C’est moi“ (S.60), die verdeutlichen, wie sich auch Aurélie selbst fremd geworden ist und unter der neuen Lebenssituation leidet. Sie wünscht sich, dass die Regengüsse nachlassen, sie wieder alles erkennen und auf der Erde laufen kann (vgl. S.61). Dies symbolisiert ihre Sehnsucht, dass ihre Eltern wieder zueinander finden mögen. Ferner wird unter Rückgriff auf die Metapher des in die Luft steigenden Ballons mit besonderer Sensibilität die Einsamkeit Aurélies veranschaulicht. Nachdem nun auch ihre Freundin Yasmina einen Freund hat, fühlt sie sich, so wie der Ballon, mit niemandem mehr verbunden: „Je suis un ballon plein d’air. Il n’y a plus de main pour tenir la ficelle. [...] J’ai l’impression de tout perdre à l’intérieur de moi, morceau par

morceau“ (S.71). Schließlich jedoch erfährt sie durch die Begegnung mit Manuel ein Gefühl von Glück und Zufriedenheit, das sie auch vor ihrer Mutter nicht versteckt. Symbolisch ausgedrückt erlebt sie das Gefühl „sur un vrai nuage“ (S.89) zu sein. Durch diese stilistischen Mittel werden die Gefühle und Gedanken Aurélie auf solch ergreifende Weise präsent, dass es für den Leser beinahe unmöglich ist, ihren unermesslichen Kummer nicht wahrzunehmen und nicht nur mit ihrer Situation, sondern ihrer ganzen Person mitzufühlen. Insbesondere diejenigen Schüler, die sich in den Gedanken und Gefühlen Aurélie wieder erkennen, müssten durch diese Verbindung und mögliche Sympathie besonders leicht für Aurélie Empathie entwickeln können, so wie es Manuel auch gelingt. Dies kann zudem durch die Tatsache verstärkt werden, dass Aurélie in einem ähnlichen Alter ist wie Schüler der 11. Klasse.

Die Nähe zu Aurélie intensiviert sich außerdem durch die zahlreichen Dialoge, die manchmal nicht typographisch markiert sind (vgl. S.50 und 77), sodass der Eindruck vermittelt wird, Aurélie antwortet nicht ihren Gesprächspartnern, sondern denke einfach nur laut vor sich hin. Dass dabei, als auch während der gesamten Geschichte, aus ihrer Perspektive erzählt wird, lässt die Schüler leichter Aurélie's Perspektive übernehmen und mit dem Gefühl, die Gedanken würden sie selbst äußern, nicht aber Aurélie, werden mögliche Widersprüchlichkeiten entdeckt, die sie ihre eigene Perspektive noch einmal überdenken lassen. Gleiches gilt auch für die Erzähltechnik des Inneren Monologs. Um eine Erklärung für die Trennung ihrer Eltern zu finden, durchsucht Aurélie in Abwesenheit ihres Vaters seine neue Wohnung nach Hinweisen auf eine neue Frau, doch die Suche bleibt erfolglos. Dabei fließen ihre Gedanken und der Leser kann leicht nachempfinden, was in ihrem Inneren vor sich geht: „Alors je cherche. Salle de bains. Rien. Pas la moindre trace. [...] Pas de maquillage. Rien rien rien. [...] Rien. Pas une écharpe. Pas une paire de chaussures. Rien de féminin“ (S.21f.). Ebenso direkt nachzuempfinden sind ihre Gedanken, wenn sie an späterer Stelle den Zug schleunigst verlassen möchte, damit die beiden Mädchen, denen sie erzählte, sie sei Vollwaise, nicht ihre Mutter erblicken: „Sortir. Quitter le mensonge qui me colle à la peau. Remettre la carapace. Vite vite. Que mon cœur se ferme sur tout ça“ (S.57).

Schließlich könnten die Schüler, wie auch bei *Il faut sauver Saïd*, versuchen die Position der Eltern herauszuarbeiten, um im Vergleich mit der eigenen Perspektive deren Sicht der Dinge besser nachzuvollziehen. Welche Motive gab es vielleicht, die sie zu einer Trennung bewegt, aber aus Rücksicht auf Aurélie ihr gegenüber verborgen haben? Ist ihr Verhalten der Tochter gegenüber angemessen? Über solche und ähnliche Fragen sollten Schüler reflektieren, um vielleicht die Trennung der eigenen Eltern besser verstehen oder zumindest tolerieren zu können.

Während die Protagonisten der analysierten Bücher Saïd und Aurélie in ihrem Alter nicht dem der jeweiligen fremdsprachigen Zielgruppe entsprechen, ist Shayna nicht viel jünger als Schüler einer 11. Klasse, wenn nicht sogar gleich alt. Ebenso wie sie setzen sich Schüler im Alter von sechzehn bis siebzehn Jahren mit Themen wie der Identitätsfindung und dabei dem Erwachsenwerden, der ersten großen Liebe und möglichen Problemen mit den Eltern auseinander. Dies lässt nicht nur die Neugier und die Bereitschaft der Schüler ganz besonders anwachsen, das Buch zu lesen und sich darüber mit der fremden Kultur auseinanderzusetzen, sondern bietet durch diese Gemeinsamkeiten den Schülern die Möglichkeit, über das Schicksal Shaynas auch die eigene Situation besser zu verstehen. So wie Shayna versuchen die Schüler ihre Zukunft zu gestalten, um in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt die eigene Identität aufzubauen. Shayna wird in diesem Prozess jedoch durch ihre Mutter behindert, die in ihrer Rolle als allein erziehende Mutter mit einem Hungerlohn selbst völlig schwach, orientierungslos, psychisch und sozial überfordert ist. Obwohl Shaynas Noten es zuließen, nach den Sommerferien auf ein Lycée zu gehen, gibt die Mutter nicht ihr Einverständnis. Dabei nützt auch das Engagement ihrer Französischlehrerin, Frau Bizmuth, nichts, die Shayna in ihrem Wunsch unterstützen (vgl. S.16, 23 und 25) und ihr damit die Chance auf eine bessere Zukunft ermöglichen möchte. Die Mutter lässt sich auf Gespräche mit der Lehrerin nicht ein (vgl. S.31) und, wie der bildliche Vergleich verdeutlicht „maman, c’est du béton. Un mur“ (S.32), verlaufen die Gespräche zwischen ihr und Shayna ebenso erfolglos: „Quand j’ai essayé de parler de mon «avenir» avec

elle, elle s'est mise à crier [...] elle n'a rien voulu entendre" (S.14). Stattdessen macht sie ihrer Tochter deutlich, dass sie ihr nicht länger als „son boulet“ (S.14) zur Last fallen soll: „Il est temps maintenant que tu te débrouilles, que tu me laisses respirer“ (S.32). Ihr Verhältnis zeichnet sich weder durch Herzensnähe, noch durch Wärme und Verbundenheit aus (vgl. S.27, 47 und 72). Einzig durch Frau Bizmuth und insbesondere durch ihren Freund Enzo wird Shayna der Mut zurückgegeben, auf eine bessere Zukunft zu hoffen und sich selbst zu realisieren (vgl. S.24). Durch ihn kann sie zumindest an ihren Träumen festhalten: „La famille, c'est un rêve mais j'y tiens. Ma mère n'a pas le temps, ni l'argent, ni l'envie d'être ma famille. Alors j'ai Enzo“ (S.21) und das Gefühl von Geborgenheit und Schutz spüren: „il était ma famille, celle qui me protégeait et veillait sur moi“ (S.39). Gemeinsam „sur le toit de notre monde“ (S.41) können sie dem weiten Meer entgegnen und „au bord du vide“ (S.41), von der ihr Stadtviertel geprägt ist, in der Ruhe über ihre Träume und Hoffnungen sprechen: „Ensuite, on a parlé de la mer, des voyages qu'on ferait plus tard, en famille. [...] C'est le toit de notre monde, une piste d'atterrissage pour les rêves“ (S.40f.). Nur dort oben gelingt es Shayna, ihre Probleme mit ihrer Mutter etwas zu vergessen und mit dem Gefühl von Freiheit sowie unterstützt durch die vielen gemeinsamen Gespräche mit Enzo ein Stückweit ihre eigene Identität zu finden. Doch kaum findet sie sich wieder bei ihrer Mutter ein, kehren die Probleme zurück. Die Mutter hat inzwischen einen neuen Freund und möchte Shayna nicht länger bei sich wohnen lassen. Dies stimmt Shayna „triste et dévorée de rancœur“ (S.56). Während der neue Freund immer mehr Platz einnimmt, zieht sich Shayna immer weiter zurück (vgl. S.65) und fühlt sich selbst nun als Eindringling: „Mais l'intruse ici, je sais que c'est moi, et pas lui, l'homme, l'inconnu“ (S.56). Um diesem Gefühl zu entkommen und die Verbundenheit mit Enzo zu genießen, verbringen die beiden von nun an auch die Nächte zusammen auf dem Dach, doch scheint dieses gemeinsame Glück zunächst nicht von langer Dauer sein zu können. Aus Eifersucht auf die Beziehung zu Shayna stößt Rox Man, ein Schlägertyp aus ihrem Stadtviertel, Enzo eines Nachts vom Dach. Dieser wird jedoch wie durch ein Wunder von seinem Vater gerettet, sodass die beiden letztlich doch mit dem Einverständnis von Shaynas Mutter gemeinsam auf ein Lycée gehen können. So

lässt auch das Ende dieser Geschichte den Leser in der Hoffnung zurück, dass sich das Verhältnis zwischen Shayna und ihrer Mutter bessern möge und Shayna dadurch die nötige Anerkennung und Unterstützung bekommt, um ihre eigene Identität zu entwickeln.

Wie bereits erwähnt, bietet die Geschichte Shaynas den Schülern thematisch viele Anknüpfungspunkte, um sich der eigenen Situation bewusst zu werden. Darüber hinaus lassen sich am Schicksal Shaynas, wie auch an dem der Protagonisten in den beiden anderen Jugendbüchern, im Vergleich zu der Situation der Schüler Unterschiede herausstellen. Diese können die Schüler wahrnehmen, indem sie bereit und fähig sind die Perspektive Shaynas zu übernehmen und anschließend mit der eigenen zu vergleichen. Dabei können sie Erkenntnisse gewinnen, die zur Bewusstwerdung des eigenen Selbst beachtlich beitragen. Ferner wachsen durch diese zur Auseinandersetzung motivierenden Unterschiede auch die Neugier und die Offenheit der Schüler, sich mit der Buchgeschichte auseinanderzusetzen.

Während Shayna trotz ihrer Fähigkeiten in ihren Zukunftsplänen (zunächst) nicht von ihrer Mutter unterstützt wird, weil diese ihr keinerlei Interesse für ihr Leben entgegenbringt, könnten sich die Schüler über die Geschichte Shaynas ihrer Chance bewusst werden, die 11. Klasse zu besuchen und, womöglich auch durch die Unterstützung der Eltern, auf das anvisierte Ziel des Abiturs hinarbeiten, welches von großer Bedeutung für ihre Zukunft ist. Dabei erhalten sie im Gegensatz zu Shayna wahrscheinlich die nötige Anerkennung der Eltern und ihres gesamten Umfeldes, um ein bewusstes Gefühl ihrer persönlichen Identität zu entwickeln. Dies wird ihnen in der Auseinandersetzung mit den fremden Personen bewusst. In diesem Kontext darf jedoch das Verhalten von Shaynas Mutter nicht vorschnell verurteilt werden. Indem die Schüler auch die Perspektive der Mutter übernehmen, können sie aus deren Lage heraus deren Überforderung und Orientierungslosigkeit wahrnehmen, die eigene ursprüngliche Position verändern und schließlich aus der Erkenntnis ihrer Situation und Gefühle das Verhalten der Mutter zumindest in gewissem Maße tolerieren.

Daneben besteht wahrscheinlich auch in dem Verhältnis Shaynas und ihrer Mutter zu dem der Schüler und ihren Eltern ein bedeutender Unterschied, denen sich die Schüler im Vergleich zwischen Eigenem und Fremdem bewusst werden. Im



Gegensatz zu Shaynas Mutter, die sich von ihr freimachen möchte, sind es manchmal die 16-17-jährigen Schüler selbst, die sich vermehrt von ihren Eltern ablösen oder zumindest unabhängig von ihnen sein möchten. Die Eltern hingegen versuchen oftmals ihre Kinder noch an sich zu binden und können sie nur schwer in ein eigenes Leben entlassen. Auch wenn sie sich dabei manchmal zu sehr in das Leben ihrer heranwachsenden Kinder einmischen, was von diesen als störend empfunden wird, so ist diese Zuwendung vor allem ein Zeichen von Liebe, Wärme, Geborgenheit und Aufmerksamkeit. All dies findet Shayna jedoch nicht bei ihrer Mutter, sondern es stellt sich nur im Zusammensein mit Enzo ein. Hier gilt es erneut, dass die Schüler dieses kalte und distanzierte Verhalten der Mutter Shayna gegenüber auch aus der Perspektive der Mutter selbst reflektieren sollten, um ihr eine gewisse Toleranz entgegenzubringen.

Auch wenn sie ihr mit Toleranz begegnen, werden sich die Schüler jedoch vielmehr mit der gleichaltrigen Shayna und ihren Ansichten identifizieren können und demnach verstärkt für Shayna Sympathie und Empathie entwickeln. Dies geschieht, wenn man die Ich-Erzählerin auf ihrer Irrfahrt zwischen Realität und Traumwelt begleitet und dabei durch die vielen Dialoge, die Shayna überwiegend mit ihrem Freund Enzo führt und einige stilistische Mittel mit ihren Gefühlen und Gedanken von Traurigkeit, Verzweiflung, aber auch wieder Hoffnung konfrontiert wird. Im Beisein von Enzo kann Shayna ihren Träumen und Hoffnungen Ausdruck verleihen und damit zumindest zeitweilig aus der Realität fliehen. Dafür gibt Enzo ihr im bildlichen Sinne „des ailes à accrocher dans mon dos, des ailes pour quitter la cité, les quartiers nord de la ville“ (S.40), um schließlich an einem anderen Ort ihr gemeinsames Glück zu verwirklichen. Demgegenüber verspürt Shayna nach einer Zusammenkunft mit ihrer Mutter wieder Traurigkeit und Enttäuschung, die sie auf dem Weg zu Enzo im Fahrstuhl so sehr überkommen, dass sie ihren Kopf wiederholt gegen einen Spiegel stößt. Die dabei heruntertropfenden roten Tränen repräsentieren symbolisch ihr blutendes Herz: „le miroir pleure à la place de mon cœur“ (S.57). Dieser Gegensatz von Enttäuschung und Hoffnung wird auch am Anfang und Ende der Geschichte aufgegriffen. Während Shayna zu Anfang der Geschichte einen toten Hund vor ihrem Hochhaus findet, läuft ihr am Ende einer zu, von dem sie nicht mehr

loslässt. Dies kann als Symbol für eine glücklichere Zukunft Shaynas gedeutet werden und gibt den Schülern auch für ihre eigene Identitätssuche Hoffnung.

Über das Verhältnis von Shayna und ihrer Mutter hinaus lassen sich auch über weitere Personenkonstellationen spezifisch interkulturelle Einstellungen aufseiten der Schüler aufbauen. Im Gegensatz zu dem gefühlsarmen Verhältnis und der missglückten Kommunikation zwischen Shayna und ihrer Mutter steht das von Enzo und seinem Vater, wie auch von letzterem zu Shayna. Dieses zeichnet sich sowohl gegenüber dem eigenen Sohn als auch Shayna gegenüber durch Mitgefühl (vgl. S.49) und Wärme aus. Von ihrer eigenen Mutter quasi für eine Weile vor die Tür gesetzt, wird sie von Enzos Vater indes warmherzig empfangen und erfährt die von ihrer Mutter so lang ersehnte Fürsorge, als er sich sofort um ihre Kopfverletzung aus dem Fahrstuhl kümmert. Dabei ruft er Enzo hinzu und „c'est la première fois que je l'entends élever la voix“ (S.59). Demgegenüber schreit Shaynas Mutter grundsätzlich immer oder bricht die Kommunikation direkt ab. Enzos Vater ist in seinem Verhalten Shayna gegenüber sehr einfühlsam und mag damit von den Schülern als weitaus sympathischer erlebt werden, was nach Ropers wieder günstig ist für das Bemühen um Empathie. Ähnlich verhält es sich mit Frau Bizmuth, die sich für die Verwirklichung von Shaynas Wünschen einsetzt und der es schließlich gelingt, ihr wieder Hoffnung und Mut zu geben. Vielleicht entwickeln die Schüler demnach nicht nur über die gleichaltrige Shayna und ihren Freund Enzo eine besondere Bereitschaft, sich offen mit dem Fremden auseinanderzusetzen, sondern ebenso auch über Enzos Vater und die Lehrerin?

## **5. Ausblick**

Nachdem ich die drei Jugendbücher hinsichtlich ihres Potentials zur Ausbildung spezifisch interkultureller Einstellungen sowie ihrer Unterstützung bei der Identitätsfindung der Schüler detailliert analysiert habe, versuche ich diesbezüglich abschließend eine mögliche Abstufung vorzunehmen.

Grundsätzlich wird deutlich, dass mithilfe der drei Bücher die Neugier, die Offenheit und die Bereitschaft, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen,

aufseiten der Schüler auch in der problematischen Phase ihrer eigenen Ich-Findung ausgebildet werden können. Dies gründet sich sowohl in der Aktualität der Texte als auch der sprachlichen und inhaltlichen Authentizität. Dagegen können diese Einstellungen nur über den Titel und das Cover von *16 ans et des poussières* außerordentlich geweckt werden. Ferner kann über die Figurenkonstellation und den Perspektivenvergleich zwischen handelnden Personen- neben dem Ich-Erzähler- und sich selbst durch die Schüler Toleranz aufgebaut werden. Von besonderem Potential für die Sensibilisierung von Empathiefähigkeit und Einfühlungsvermögen sehe ich die Jugendbücher *Une heure, une vie* und *16 ans et des poussières*. Sie bieten meines Erachtens durch die Thematik und insbesondere in *16 ans et des poussières* durch die gleichaltrige Shayna noch größeres Identifikationspotential, sodass die Schüler direkt emotional angesprochen werden und dadurch ihre Empathiefähigkeit stark gefördert wird. Indem sie die Bereitschaft entwickeln, sich in die Person Shaynas bzw. Aurélie hineinzusetzen und aus deren Perspektive Motive und Gedanken nachvollziehen, stellen die Schüler verbindende und zur Identifikation anregende Gemeinsamkeiten, aber auch interessante Unterschiede fest. Diese tragen vermutlich noch nachdrücklicher dazu bei, dass die Schüler über den Fremden neue Erfahrungen sammeln, die bei der Entwicklung ihrer eigenen Identität unterstützend wirken können. Weitaus reicher und mitreißender sind jedoch die stilistischen Mittel in *Une heure, une vie*, über die die Gefühle und Gedanken Aurélie deutlich werden und aufseiten der Schüler in besonderem Maße Empathie hervorrufen. Schließlich baut sich vermutlich durch die Lektüre von *16 ans et des poussières* bei den Schülern die vergleichsweise höchste Ambiguitätstoleranz auf, da sich durch die Komplexität der Sätze und des Vokabulars auch mehr Widersprüche ergeben, doch die Schüler erkennen lassen, dass sie diese aushalten und damit die Geschichte verstehen können.

In diesem zusammenfassenden Vergleich zeichnet sich ab, dass ich persönlich die beiden Jugendbücher von Benamer und Disdero für die angestrebten Ziele bevorzuge. Aufgrund ihres besonderen Potentials wäre es wünschenswert, wenn sie als fester Lektürebestandteil des Französischunterrichts von den Lehrern zur

Realisierung des zumeist vernachlässigten Zielbereichs der Einstellungen genutzt werden würden.

Um dies jedoch umsetzen zu können, bedarf es gut durchdachter Aufgaben. Die deutsche Literaturdidaktik (vgl. Ehlers 1994: 22f.) bietet in diesem Zusammenhang eine, meiner Ansicht nach nützliche Aufgabengruppierung, anhand derer die Lehrer Aufgaben erstellen können. Um nur einige Ideen zu bieten, die je nach Klassenniveau modifiziert werden müssten, könnte bereits vor der Lektüre durch so genannte *pre-reading-activities* mit dem Cover und dem Titel gearbeitet werden (s. auch Caspari 2001: 175). Dadurch könnten bei den Schülern Erwartungen aufgebaut, ihr Interesse, ihre Neugier und ihre Bereitschaft geweckt sowie ihre Vorverständnisse und Eigenerfahrungen aktiviert werden. Bei *16 ans et des poussières*, das die Schüler vom Titel und Cover am stärksten angesprochen hat, könnten die Aufgaben beispielsweise lauten: *Regardez le titre du roman. «16 ans»: Dites à quoi vous pensez tout d'abord?* oder auch *Regardez la couverture du roman. Décrivez l'image et réfléchissez où est-ce que l'action de ce roman peut-elle se dérouler à partir de l'image?* Aufgaben, die zudem zum Perspektivenwechsel veranlassen, zur Übertragung auf eigene Lebensverhältnisse anregen und bei den Schülern womöglich auch emotionale Reaktionen hervorrufen, lassen sich sehr gut in Rollenspielen umsetzen (s. auch ebda.: 178), die durch schriftliche Arbeitsaufträge geleitet werden können. Demnach könnten die Schüler bei der Lektüre von *Une heure, une vie* folgenden Auftrag erhalten: *Imaginez qu'Aurélie tient un journal intime. Ecrivez-le en décrivant sa situation après la séparation des ses parents. N'oubliez pas d'exprimer ses sentiments, ses souhaits et ses soucis.* Diese Aufgabe könnte auch mündlich in einem Rollenspiel, beispielsweise in einem Gespräch zwischen Aurélie und Manuel, bearbeitet werden. Um in einem direkten Vergleich zwischen eigener und fremder Perspektive mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und sich damit der eigenen Situation besser bewusst zu werden, würde sich bei *16 ans et des poussières* folgende Aufgabe anbieten: *Comparez la vie de Shayna avec votre vie. Décrivez les points communs et les différences en notant des mots-clés (par exemple concernant la vie de famille, la cité où vous habitez). Quelle vie est-ce que vous préférez? Expliquez votre choix.*

Dabei ist auch ein gezieltes Empathietraining wichtig, indem die Schüler die positiven Charakterzüge einer oder mehrerer Personen herausstellen und sich ihr Verhalten in bestimmten Situationen erklären (s. auch Caspari 2007c: 8).

Ob solche und ähnliche Aufgaben auch zur Feststellung und Überprüfung der Einstellungen herangezogen werden können, lässt sich bis heute kaum beantworten. Während das landes- oder kulturkundliche Wissen leicht überprüft werden kann, ist es prinzipiell fraglich, ob Einstellungsziele wie beispielsweise Toleranz und Neugier gemessen und bewertet werden können (vgl. Caspari 2002: 287; Jäger 2008: 32). Die Bildungsstandards bieten diesbezüglich auch keinerlei Hilfe, denn sie sehen von Vorschlägen für Überprüfungsaufgaben und Stufenmodellen<sup>37</sup>, mit denen die unterschiedlichen Maße der Zielerreichung beschrieben werden, ab. Entzieht sich jedoch der Zielbereich der Einstellungen der Kompetenzmessung, besteht die Gefahr, dass er im Unterricht nur geringe oder sogar gar keine Beachtung findet (vgl. Caspari/Schinschke 2009: 274; Decke-Cornill/Küster 2010: 239). Angesichts seiner einleitend dargelegten Bedeutung muss sich jedoch die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz und dabei der FSU in seiner besonderen Vermittlerrolle diesen Unsicherheiten stellen. Um die Schüler auf die veränderten Anforderungen in der Gesellschaft vorzubereiten und sie dabei für die nötigen Einstellungen zu sensibilisieren, plädiere ich nochmals dafür, Texte der KJL mit einem großen Identifikationspotential zu nutzen!

Ob die Einstellungen letztlich erfolgreich ausgebildet wurden, lässt sich meiner Ansicht nach erst im direkten kommunikativen Kontakt überprüfen (s. auch Senatsverwaltung, Sek. II 2006: 27; Caspari/Schinschke 2009: 274). So sollten die Schüler die Möglichkeit haben, im direkten Austausch mit dem Fremden die Einstellungen, die sie in der „indirekten“ Begegnung mit dem Fremden in der KJL erworben haben, unter Beweis stellen zu können!

---

<sup>37</sup> Einen Vorschlag für ein Stufenmodell bietet Jäger (2008: 36), die sich im Rahmen einer Klassenarbeit an die Überprüfung interkultureller Kompetenzen, und damit auch dem Zielbereich der Einstellungen, anhand von verschiedenen Aufgaben zu einem englischen Jugendroman wagt. Meiner Meinung nach muss dieses Modell jedoch noch stark modifiziert werden, da die zu erreichenden Aspekte der einzelnen Stufen noch zu vage sind und damit einen großen Interpretationsspielraum eröffnen.

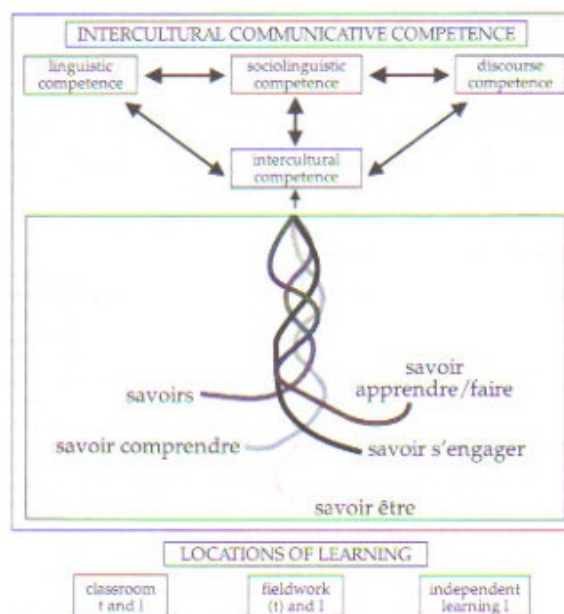
## 6. Anhang

(1) aus: Noack 2005: 136.

|   | 1                                       | 2                                | 3                                | 4  | 5                                       | 6                                      | 7   | 8                             |
|---|---|----------------------------------|----------------------------------|--|---|--|---|-------------------------------|
| I<br>Oral-<br>senso-<br>risch                   | Ver-<br>trauen<br>vs.<br>Mis-<br>trauen |                                  |                                  |  |   |  |   |                               |
| II<br>Mus-<br>kular:<br>anal                    |   | Auten-<br>omie<br>vs.<br>Zweifel |                                  |  |   |  |   |                               |
| III<br>Loko-<br>moto-<br>risch-<br>Genital      |   |                                  | Initia-<br>tive<br>vs.<br>Schuld |  |   |  |   |                               |
| IV<br>Latenz                                    |   |                                  |                                  | Leis-<br>tung<br>vs.<br>Mün-<br>der-<br>wert |   |  |   |                               |
| V<br>Puber-<br>tät u.<br>Ado-<br>leszenz        |   |                                  |                                  |  | Identi-<br>tät<br>vs.<br>Konfu-<br>sion |  |   |                               |
| VI<br>Frühes<br>Er-<br>wach-<br>senen-<br>alter |   |                                  |                                  |  |   | Immi-<br>tät<br>vs.<br>Isolie-<br>rung |   |                               |
| VII<br>Er-<br>wach-<br>senen-<br>alter          |   |                                  |                                  |  |   |  | Gene-<br>rati-<br>vität<br>vs.<br>Stagna-<br>tion |                               |
| VIII<br>Reife                                   |   |                                  |                                  |  |   |  |   | Ime-<br>grität<br>vs.<br>Ekel |

Abb. 3: Epigenetisches Diagramm  
(in Anlehnung an Erikson 1953, 1999: 268)

(2) aus: Byram 1997: 73.

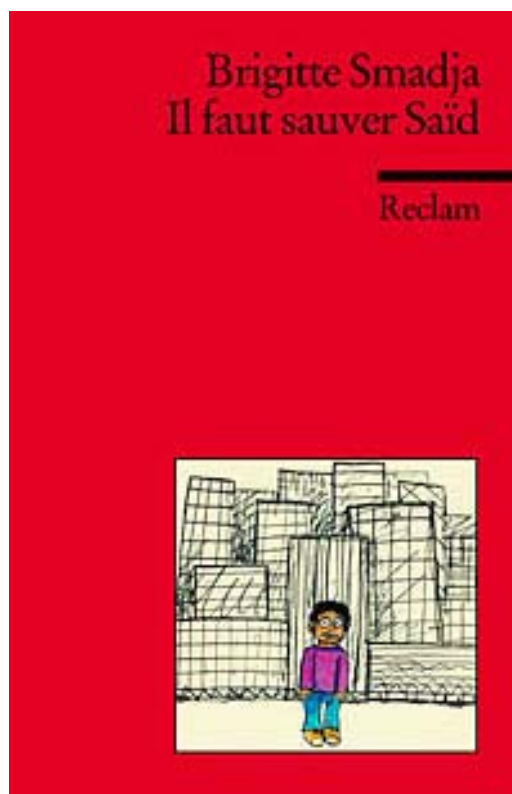


(3) aus: Byram 1997: 34.

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <b>Skills</b><br>interpret and relate<br>(savoir comprendre)                                 |   |
| <b>Knowledge</b><br>of self and other;<br>of interaction:<br>individual and societal<br>(savoirs) | <b>Education</b><br>political education<br>critical cultural awareness<br>(savoir s'engager) | <b>Attitudes</b><br>relativising self<br>valuing other<br>(savoir être) |
|   | <b>Skills</b><br>discover and/or interact<br>(savoir apprendre/faire)                        |   |

Figure 2.1 Factors in intercultural communication<sup>3</sup>

(4)







## 7. Literaturverzeichnis

### Primärtexte

Benameur, Jeanne (2004): *Une heure, une vie*. Paris : Editions Thierry Magnier.

Disdero, Mireille (2009): *16 ans et des poussières*. Paris: Editions du Seuil.

Smadja, Brigitte (2008): *Il faut sauver Saïd*. Stuttgart: Reclam.

### Forschungsliteratur

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

Alsaker, Françoise D. / Kroger, Jane (2007): Identitätsentwicklung. Ontogenesis of Identity. In: Marcus Hasselhorn / Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Band 7. Göttingen: Hogrefe: 371-380.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Bausch, Petra (2009): Une question d'identité. *Un foulard pour Djelila* d'Amélie Sarn. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43/2009/99: 8-13.

Bludau, Michael (1993): Die Rolle von Texten beim interkulturellen Lernen. In: *Fremdsprachenunterricht* 46/1993/1: 11-14.

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

Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (1997): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr: 11-33.

Bredella, Lothar et al. (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Dies. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr: IX-LII.

Bredella, Lothar (1991): ‚Ästhetisches Lesen‘ als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts Bochum: Brockmeyer: 37-44.

Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2010): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer: 120-125.

- Burwitz-Melzer, Eva (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Lothar Bredella / Herbert Christ / Michael K. Legutke (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr: 43-86.
- Burwitz-Melzer, Eva (2001): Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature. In: Michael Byram / Adam Nichols / David Stevens (Hrsg.): *Developing Intercultural Competence in Practice. Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 29-43.
- Burwitz-Melzer, Eva (Hrsg.) (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Buttjes, Dieter / Byram, Michael (Hrsg.) (1991): *Mediating Languages and Cultures. Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (Hrsg.) (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (1999): Teaching *Landeskunde* and Intercultural Competence. In: Reinhard Tenberg / Michael Byram (Hrsg.): *Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media*. München: iudicium-Verlag: 54-70.
- Byram, Michael (2005): *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of "key intercultural experiences"*. Strasbourg, Language Policy Division: Council of Europe.
- Byram, Michael (Hrsg.) (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael / Fleming, Michael (Hrsg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press.
- Caspari, Daniela (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren. In: Franz-Joseph Meißner / Marcus Reinfried (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr: 169-184.
- Caspari, Daniela (2002): „Begegnungen“ – der Abschluss einer Serie. In: *Fremdsprachenunterricht* 46/2002/4: 287-288.
- Caspari, Daniela (2007a): Didaktisches Lexikon „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/5: 70-71.
- Caspari, Daniela (2007b): A la recherche d'un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht. In: *Französisch heute* 38/2007/1: 8-19.

- Caspari, Daniela (2007c): Typisch Französisch? Typisch Deutsch? In: *Klett-Magazin trait d'union* 4/2007: 6-8.
- Caspari, Daniela (2008): Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Claus Gnutzmann / Frank G. Königs / Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen 37. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. Tübingen: Narr: 109-123.
- Caspari, Daniela (2009): «A quoi ça sert, d'être bon élève?» Lernaufgaben zu *Il faut sauver Saïd* von Brigitte Smadja. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43/2009/102: 30-33.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2000): Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens. In: *Französisch heute* 31/2000/4: 468-479.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Lothar Bredella / Herbert Christ (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 78-100.
- Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Adelheid Hu / Michael Byram (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr: 273-287.
- Christ, Herbert (1999): Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. In: Lothar Bredella / Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 290-311.
- Daubert, Hannelore / Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur*. Braunschweig: Westermann.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (Hrsg.) (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Doyé, Peter (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 43-47.
- Ehlers, Swantje (1994): Reusenheben (Wolfdietrich Schnurre). Der aufgabenorientierte Ansatz in Verbindung mit fiktionalen Texten. In: *Fremdsprachen Deutsch* 10/1994: 22-27.
- Erikson, Erik H. (1953): *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Beiheft zur Psyche*. Stuttgart: Klett.
- Erikson, Erik H. (1970a): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. 5.-7. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1970b): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett.

Erikson, Erik H. (1975): *Dimensionen einer neuen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Goethe- Institut Inter Nationes (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.

Ewers, Hans-Heino (Hrsg.) (2000a): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft*. München: Fink.

Ewers, Hans-Heino (2000b): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In: Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1 Grundlagen-Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 2-16.

Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.

Freitag, Britta (2010): Transkulturelles Lernen. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer: 125-129.

Gansel, Carsten (2000): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band 1 Grundlagen-Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 359-398.

Gnutzmann, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 63-72.

Hermes, Liesel (1998): Fremderfahrung durch Literatur. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen. In: *Fremdsprachenunterricht* 42 (51)/1998/2: 129-134.

Hermes, Liesel (1999): Das Fremde und das Eigene: Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In: Lothar Bredella / Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 439-458.

Hesse, Mechthild (2009): Zeitgenössische Jugendromane im Unterricht. In: Wolfgang Hallet / Ansgar, Nünning (Hrsg.): *Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreaktionen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag: 257-274.

Hu, Adelheid (1999): *Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften*. In: Lothar Bredella / Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 209-239.

Jäger, Anja (2008): Überprüfung interkultureller Kompetenzen – ist das möglich? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/4: 31-36.

Kaikkonen, Pauli (1997): Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24/1997/1: 78-86.

Kaulen, Heinrich (1997): Patchwork-Familie und Bastel-Identität. Zur Identitätssuche in neuen Adoleszenzromanen. In: *Der Deutschunterricht* 49/1997/6: 84-90.

Keller, Almut (2010): Zur ‚Brückenfunktion‘ von Kinder- und Jugendliteratur für den Fremdsprachenunterricht - eine kritische Betrachtung des Konzeptes. In: Dagmar Abendroth-Timmer et al. (Hrsg.): *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag: 171-191.

Keupp, Heiner (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 20/1988/4: 425-438.

Keupp, Heiner (1992): Identitätsverlust oder neue Identitätsentwürfe? In: Rainer Zoll (Hrsg.): *Ein neues kulturelles Modell. Zum soziokulturellen Wandel in Gesellschaften Westeuropas und Nordamerikas*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 100-117.

Keupp, Heiner (1998): Identität. In: Siegfried Grubitzsch (Hrsg.): *Psychologische Grundbegriffe: ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt: 239-245.

Keupp, Heiner [et al.] (Hrsg.) (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt- Taschenbuch-Verlag.

Keupp, Heiner (2006): Patchworkidentität- Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Hartmut Neuendorff / Bernd Ott (Hrsg.): *Neue Erwerbsbiografien und berufsbiografische Diskontinuität. Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 5-23.

Keupp, Heiner / Höfer, Renate (Hrsg.) (2009): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Annelie Knapp-Potthoff / Martina Liedke (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium-Verlag: 181-205.

Krämer, Ulrich (2010): Der Französischunterricht heute als Ausgangspunkt für die Arbeit der Klett-Akademie. In: Eynar Leupold / Ulrich Krämer (Hrsg.): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer: 8-14.

Kramsch, Claire (1995): „Andere Worte – andere Werte“: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Lothar Bredella (Hrsg.):

*Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer: 51-66.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 116-127.

Küster, Lutz (2010): Die Arte-Sendereihe „Karambolage“- ein Anlass interkulturellen Lernens im Französischunterricht? In: Daniela Caspari / Lutz Küster (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang: 39-49.

LESartEN (2009): Textauswahl zur *Littérature de jeunesse*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43/2009/102: 10-11.

Leupold, Eynar (2007): *Französisch unterrichten. Grundlagen- Methoden-Anregungen*. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

List, Gudula (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht? Fremdsprachenunterricht im Dienst des interkulturellen Lernens! In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 133-139.

Melde, Wilma (Hrsg.) (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Merkelbach-Weis, Jutta (2009): «Sans toi, ça ne va pas!» Interkulturelles Lernen mit Friots Erzählung *Foulard*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43/2009/102: 25-29.

Michler, Christine (2010): Literatur im Anfangsunterricht Französisch. In: Dagmar Abendroth-Timmer et al. (Hrsg.): *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: ibidem-Verlag: 217-228.

Müller, Bernd-Dietrich (1986): Interkulturelle Verstehensstrategien- Vergleich und Empathie. In: Gerhard Neuner (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. Band 5. München: iudicium-Verlag: 33-84.

Müller-Hartmann, Andreas (2001): Literatur im virtuellen Lerndreieck- ein interkulturelles Begegnungsprojekt. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35/2001/49: 35-40.

Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Lothar Bredella / Werner Delanoy (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 261-289.

Nünning, Ansgar (1997): Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31/1997/27: 4-12.

Nünning, Ansgar (2000): »Intermisunderstanding« Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung,

- Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr: 84-132.
- Noack, Juliane (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. Oberhausen: Athena.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.) (2008): *Entwicklungspsychologie*. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2002a): Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/2002/1: 63-111.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2002b): Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 27/2002: 5-12.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2008): Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten. Warum und wie? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/2008/6: 3-6.
- Otten, Hendrik (Hrsg.) (1985): *Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens. Ein Planungskonzept für internationale Jugendarbeit*. Leverkusen: Leske+Budrich.
- Richter, Annette (2000): Fremdverstehen mit multikulturellen Jugendbüchern: Laurence Yep's *Dragonwings*. In: Lothar Bredella / Herbert Christ / Michael K. Legutke (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr: 87-110.
- Risager, Karen (1998): Language teaching and the process of European integration. In: Michael Byram / Michael Fleming (Hrsg.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press: 242-254.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (1982): *Fremdsprachenunterricht und Internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.
- Rössler, Andrea (2010): *Input- Standards und Opportunity-to-learn- Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*. In: Daniela Caspari / Lutz Küster (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang: 115-129.
- Röttger, Evelyn (1996): Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1996/2: 155-170.
- Ropers, Norbert (1990): Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg / Christian Wellmann (Hrsg.): *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 114-150.

Schinschke, Andrea (1995a): Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Lothar Bredella / Herbert Christ (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr: 36-50.

Schinschke, Andrea (Hrsg.) (1995b): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.

Segna, Hilde (1998): „Noria“- manchmal werden Träume wahr. Reflexive und produktive Erfahrungen mit problemorientierter Jugendliteratur. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32/1998/31: 46-50.

Sernetz, Elisabeth (2000): Von den Richtlinien zur Realität: Zum Einsatz von Bücherkisten im Französischunterricht der Jahrgangsstufe 11. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 53/2000/2: 81-85.

Solmecke, Gert (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 165-171.

Surkamp, Carola (2008): Handlungskompetenz und Identitätsbildung mit Dramentexten und durch Dramenmethoden. In: Eva, Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): *Sprachen lernen - Menschen bilden*. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, Gießen, Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 105-116.

Teutsch, Gotthard M. (1977): Lernziel Empathie. In: Helmut E. Lück (Hrsg.): *Mitleid- Vertrauen- Verantwortung*. Stuttgart: Klett: 145-155.

Topf, Silke (2009): Pour le plaisir de lire. Mit *Littérature de jeunesse* zum Lesen motivieren. In : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43/2009/102: 2-7.

Vollmer, Helmut J. (1994): Interkulturelles Lernen- interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 172-185.

Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26. München: iudicium-Verlag: 327-351.

Wotschke, Sharon (1997): Das Aushandeln einer bikulturellen Identität: Aimee Lius *Face*. In: Lothar Bredella / Herbert Christ / Michael K. Legutke (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr: 304-312.

Zydati, Wolfgang (2010): Sachfachliches, interkulturelles und fremdsprachliches Lernen in der gymnasialen Oberstufe: ein Plädoyer für fächerverbindende Seminar- bzw. Projektkurse. In: Daniela Caspari / Lutz Küster (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang: 63-84.



## Sitographie

Conrad, Martin (2011): Zahl der Ehescheidungen im Jahr 2009 rückläufig. [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/01/PD11\\_028\\_12631,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/01/PD11_028_12631,templateId=renderPrint.psml) (07.08.2011).

Kultusministerkonferenz (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](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) (07.08.2011).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Grundschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Französisch 1., 2., 3. Fremdsprache, Jahrgangsstufe 3-10*. [Berlin] [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_franzoesisch.pdf?start&ts=1150100889&file=sek1\\_franzoesisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf?start&ts=1150100889&file=sek1_franzoesisch.pdf) (07.08.2011).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Französisch*. [Berlin] [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_franzoesisch.pdf?start&ts=1283429360&file=sek2\\_franzoesisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_franzoesisch.pdf?start&ts=1283429360&file=sek2_franzoesisch.pdf) (07.08.2011).

Frau Prof. Dr. O'Sullivan, 12.05.2011, „persönliche Mitteilung“ anlässlich der Tagung zur Kinder- und Jugendliteratur an der Freien Universität Berlin.