

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Wintersemester 2012/13
Datum: 06.02.2013

Masterarbeit
im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Titel:

*Das Potenzial von italienischer
Migrationsliteratur für Kinder und Jugendliche
für Ziele des Fremdverstehens im schulischen
Italienischunterricht*

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Wiebke Otten

Eingereicht von:
Annalisa Scozzari

Inhaltsverzeichnis

1 Vorbemerkungen.....	3
2 IKL und Didaktik des Fremdverstehens.....	6
2.1 Zum Begriff ‚Interkulturelles Lernen‘	7
2.2 Zur Entwicklung vom Landeskundeunterricht zum IKL	9
2.3 Das <i>Intercultural-Communicative-Competence</i> Konzept von Byram	11
2.4 Didaktik des Fremdverstehens	15
2.4.1 Zu den Begriffen ‚Fremdheit‘ und ‚Fremdverstehen‘	16
2.4.2 Die Rolle vom Fremdverstehen im interkulturellen FSU.....	19
3 Die Relevanz von literarischen Texten für die Förderung vom Fremdverstehen.....	22
3.1 Zur Text-Leser-Interaktion beim Umgang mit literarischen Texten.....	25
3.2 Eignungskriterien von literarischen Texten für die Ziele des Fremdverstehens	29
4 Das Potenzial von MLKJ für die Ziele des Fremdverstehens	32
4.1 Zum Begriff ‚Migrationsliteratur für Kinder und Jugendliche‘	32
4.2 Zielsetzungen beim Einsatz von MLKJ im FSU.....	36
4.3 Gegenstand und Zielsetzungen des textbasierten FSU Italienisch.....	38
4.4 Überblick über die italienische MLKJ	41
5 Exemplarische Untersuchung.....	44
5.1 Zum Inhalt der ausgewählten Bücher.....	45
5.2 Textanalyse	48
5.2.1 Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen beim Umgang mit dem Roman <i>Oggi forse non ammazzo nessuno</i>	51
5.2.2 Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen beim Umgang mit dem Roman <i>La lingua di Ana</i>	56
6 Fazit und Ausblick	61
7 Literaturverzeichnis.....	66

1 Vorbemerkungen

Der moderne Fremdsprachenunterricht (FSU) räumt der Förderung des interkulturellen Lernens (IKL) bzw. des Fremdverstehens einen hohen Stellenwert ein. Daraus resultiert die in der Fremdsprachendidaktik zentrale Frage, wie entsprechende Kompetenzen zur Anbahnung und Unterstützung von IKL bzw. Fremdverstehensprozessen in der unterrichtlichen Praxis gezielt aufgebaut werden können. Ausgehend von der Annahme, dass der Einsatz von literarischen Texten besonders förderlich für das Fremdverstehen ist, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, eine bestimmte Gattung genauer zu untersuchen. Dabei handelt es sich um die Migrationsliteratur für Kinder und Jugendliche (MLKJ), deren Tauglichkeit für die Förderung der o.g. Zielsetzungen im FSU Italienisch exemplarisch untersucht werden wird. Die zentrale These dieser Arbeit lautet, dass MLKJ aufgrund ihrer thematischen und literarisch-ästhetischen Eigenschaften ein erhebliches Potenzial für die Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen birgt. Dies soll zunächst theoretisch begründet und anschließend an zwei ausgewählten Romanen exemplarisch illustriert werden. Dabei gilt es, folgende Forschungsfragen zu klären:

1. Worin besteht das Potenzial von MLKJ für die Ziele des Fremdverstehens?
2. Welche spezifischen Einstellungen bzw. Handlungsfähigkeiten lassen sich im Umgang mit MLKJ gezielt ausbilden?

Die Relevanz dieser Fragestellungen ergibt sich aus den alltäglichen Herausforderungen, die das Leben in globalisierten, multikulturellen Gesellschaften stellt, und auf die die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz Schülerinnen und Schüler (SuS) vorbereiten soll. Diese werden heutzutage ständig mit unterschiedlichen Kulturen konfrontiert, sei es bei direktem Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturkreisen bei Auslandsreisen oder im eigenen Land innerhalb und außerhalb der Schule, sei es auf indirektem Wege wie z.B. beim Fremdsprachenlernen oder beim Umgang mit Medien unterschiedlicher Art (fremdsprachigen Büchern, Filmen, Musik). Daraus ergibt sich für die Schule die Frage, wie dem Entstehen und der Verfestigung unreflektierter Stereotypen entgegengewirkt und die Bereitschaft

und Fähigkeit zum Fremdverstehen gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang kommt dem FSU aufgrund seiner zentralen Stellung bei der Vermittlung von Fremdsprachen im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung zu.¹ Denn das Erlernen einer Fremdsprache ist auf vielfache Weise mit Fremdheitserfahrungen verbunden (vgl. Hallet 2007: 34). Im Laufe des Spracherwerbprozesses begegnen Lernende fremdsprachlichen Texten, die durch kulturbezogene Weltanschauungen, Wertesysteme, Denk- und Verhaltensweisen geprägt sind und daher ein Fenster zur zielsprachlichen Kultur öffnen (ebd.).

Im FSU kann diese Begegnung durch den Einsatz unterschiedlicher Medien ermöglicht werden, wobei literarischen Texten eine zentrale Bedeutung zukommt, die Caspari (1995: 69) folgendermaßen beschreibt: „Gerade weil die zielsprachliche Außen- und Alltagswelt im Fremdsprachenunterricht i.d.R. nicht direkt zur Verfügung steht, erhalten an dieser Stelle literarische Texte als fiktionale Dokumente sowie als Ausdruck der jeweiligen zielsprachlichen Kultur ihre besondere Aufgabe und ihren herausragenden Stellenwert.“ Zwar können auch Sachtexte der indirekten Begegnung mit Fremdheiten dienen, doch während diese eine eher rationale Annäherung an das Fremde ermöglichen, liegt das besondere Potenzial literarischer Texte darin, dass sie Fremdheitserfahrungen emotional nachvollziehbar machen (vgl. Surkamp/Sommer 2002: 228).

In Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht die zentrale These der vorliegenden Arbeit, nach der besonders Texte der MLKJ ein beachtliches, allerdings aus meiner Sicht bislang noch größtenteils unentdecktes Potenzial im Hinblick auf die Ziele des Fremdverstehens besitzen. Der Frage, inwiefern sich dieses Potenzial sowohl in thematischen als auch in erzähltechnischen und gattungsspezifischen Besonderheiten gründet, werde ich anhand von zwei ausgewählten italienischen Migrationsromanen nachgehen.

Zunächst gilt es aber die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit zu erörtern. Dabei handelt es sich zum einen um die interkulturelle Fremdsprachendi-

¹ Die Wichtigkeit des systematischen Aufbaus von interkulturellen Handlungsfähigkeiten als grundlegenden Zieles des FSU Italienisch wird durch die Rahmenlehrpläne (RLP) für den Italienischunterricht in der Sekundarstufe I und II untermauert (vgl. für Berlin insbesondere Senatsverwaltung, Sek. I 2006: 9ff.; Sek. II 2006: 9ff.).

daktik² mit ihrer Zielsetzung der interkulturellen Kompetenz, zum anderen um die Didaktik des Fremdverstehens. Ebenfalls werden für die vorliegende Untersuchung relevante Ansätze herausgearbeitet, die sich im Rahmen der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik etabliert haben.

Nach der Darstellung der fremdsprachendidaktischen Diskussion um den Begriff ‚interkulturelles Lernen‘, werde ich in groben Zügen die Entwicklung vom Landeskundeunterricht zum IKL nachzeichnen. Hiernach wird zur Erläuterung der zentralen Zielsetzungen des IKL das Modell der *Intercultural Communicative Competence* von Byram (1997) und dessen Ergänzung durch Caspari/Schinschke (2007) illustriert. Dieses unterteilt die interkulturelle Kompetenz in die drei Zielbereichen des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen. Letzteren werde ich schwerpunktmäßig betrachten, um zur Didaktik des Fremdverstehens überzuleiten. Bevor ich mich mit deren Grundsätzen befasse, werde ich die Begriffe ‚Fremdheit‘ und ‚Fremdverstehen‘ genauer bestimmen.

Das dritte Kapitel ist der durch zahlreiche Beiträge des *Gießener Graduiertenkollegs* (vgl. u.a. Bredella et al. 2000; Nünning 2000; Bredella/Burwitz-Melzer 2004) hervorgehobenen Relevanz von Literatur für die Förderung der Fähigkeiten zum Fremdverstehen gewidmet. Dabei werde ich in Anlehnung an frühere Darstellungen (vgl. u.a. Bredella/Delanoy 1999: 15; Nünning 2000: 111ff.; Nünning/Surkamp 2006: 39ff.) Kriterien zur Feststellung der Tauglichkeit literarischer Texte im Hinblick auf die anvisierten Lernziele ableiten. Diese Kriterien werden nachfolgend für die Analyse der ausgewählten Romane aufgegriffen.

² In meinen Ausführungen zum IKL werde ich mich auf die Auffassung des *Gießener Graduiertenkollegs* berufen, nach der der interkulturelle Ansatz von Beziehungen zwischen zwei Kulturen ausgeht (vgl. u. a. Burwitz-Melzer 2003: 51). Diesem Ansatz liegt die Vorstellung von gegeneinander abgrenzbaren Kulturen zugrunde (vgl. Welsch 2000: 334f.). Transkulturelle Ansätze, die hingegen die Vorstellung von Kulturen als homogen gedachten, daher gegeneinander eindeutig bestimmbar Einheiten aufheben, werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt. Sicherlich ist die transkulturelle Auffassung von Kultur „als ein hybrides, polyphones und zu anderen Kulturen hin offenes bzw. vernetztes Gewebe“ (Freitag 2010: 126), welche Differenzen, Brüche, Widersprüche und Grenzüberschreitungen innerhalb einer Kultur berücksichtigt, im Kontext einer Untersuchung zur Migrationsliteratur relevant. Nichtsdestotrotz findet meine Entscheidung dafür, mich doch nicht auf dem transkulturellen Ansatz zu stützen, ihre Begründung darin, dass der Diskurs um die Bedeutung vom IKL im FSU Italienisch noch sehr aktuell ist.

Mit dem zentralen Gegenstand der vorliegenden Arbeit, der MLKJ werde ich mich im vierten Kapitel befassen. Nach einer Gattungseingrenzung werde ich die Zielsetzungen herausarbeiten, die sich durch den Einsatz der MLKJ im FSU fördern lassen. Angesichts der geringen Betrachtung, die MLKJ trotz ihres didaktischen Potenzials im FSU Italienisch findet, werde ich zunächst auf die Frage eingehen, welche Art von Texten \zu welchen Lernzielen in der Unterrichtspraxis gelesen werden. Anschließend möchte ich einen Überblick darüber skizzieren, was im Sinne der o.g. Zielsetzungen gelesen werden könnte.

Kapitel 5 Stellt den exemplarischen Teil dieser Arbeit dar. Hierin werde ich zwei ausgewählte Romane zuerst inhaltlich kurz vorstellen und anschließend auf ihr Potenzial hin für die Ziele des Fremdverstehens analysieren. Der exemplarische Charakter dieser Untersuchung ist in zweifachem Sinne zu verstehen. Zum einen geht es dabei um die Anzahl der ausgesuchten Texte, auf die ich mich angesichts des Umfangs der vorliegenden Arbeit beschränken musste. Zum anderen bezieht er sich auf die Auswahl der Aspekte, die ich schwerpunktmäßig untersuchen werde.

Durch meine Untersuchung ziele ich darauf ab, die besondere Tauglichkeit der MLKJ für die Ziele des Fremdverstehens aufzuzeigen. Dadurch hoffe ich, zur Öffnung des bisher im FSU Italienisch herrschenden Kanons, der sich überwiegend an den sogenannten „Klassikern“ orientiert, in Richtung MLKJ beitragen zu können.

2 IKL und Didaktik des Fremdverstehens

Seit den achtziger Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik mit dem Umgang mit fremden Kulturen im FSU bzw. mit der Frage danach, wie bei Lernenden ein zeitgemäßes Verständnis für kulturell geprägte Sicht- und Verhaltensweisen, Werte und Vorstellungen fördern kann.

Wie bereits angekündigt befasst sich die vorliegende Arbeit auf theoretischer und exemplarischer Weise mit den Möglichkeiten der Anbahnung und Einübung von

Fremdverstehensprozessen im FSU Italienisch. Dabei geht man von der in der fachdidaktischen Diskussion gemeinhin anerkannten Annahme aus, dass das Fremdverstehen eine der Säulen interkultureller Kompetenz darstelle (vgl. Christ 2007: 51). Demzufolge erscheint es mir als sinnvoll zunächst die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ bzw. ‚interkulturelles Lernen‘, welchen ich in Abgrenzung zum Begriff ‚Landeskunde‘ definieren werde. Darüber hinaus werde ich die im FSU vollzogene Wende vom traditionellen Landeskundeunterricht zum IKL darstellen.

2.1 Zum Begriff ‚Interkulturelles Lernen‘

In den letzten dreißig Jahren sind viele neue Wortschöpfungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik entstanden, die die Vermittlung von Kenntnissen über Menschen anderer Kulturen bzw. den Umgang mit fremdsprachlichen und fremdkulturellen Erscheinungen im FSU bezeichnen. Von allen Begriffen ist der des IKL am Umstrittensten, zumal er oft neben solchen wie ‚Landeskunde‘, ‚interkultureller Kompetenz‘ und ‚Fremdverstehen‘ steht, ohne dass er immer deutlich von ihnen abgegrenzt wird. Die begriffliche Unschärfe wurde von vielen ForscherInnen bereits in den neunziger Jahren problematisiert. So beklagt Krumm den inflationären Gebrauch des Terminus (Krumm 1994: 116), während Doyé (1994: 43) gar dessen Verwendbarkeit in der wissenschaftlichen Kommunikation als bedroht durch unpräzisen Sprachgebrauch und die daraus resultierende Bedeutungserweiterung sieht. Für Gnutzmann (1994: 65) lässt sich das bestehende Definitionsdefizit zum einen darauf zurückführen, dass der Begriff des IKL in der englischsprachigen Literatur in Zusammenhang mit weiteren verwandten Begriffen verwendet wird, zum anderen, dass die Vermittlungskontexte, in denen das Konzept des IKL gebraucht wird, sehr unterschiedlich sind. Edmondson/House (1998: 161ff.) halten den Terminus sogar für überflüssig aufgrund der in ihren Augen grundsätzlich falschen Kollokation von ‚interkulturell‘ und ‚Lernen‘, und schlagen seine Abschaffung vor: So wie es keine spezifisch interkulturellen psycholinguistischen Prozesse oder Lernstrategien gebe, lasse sich nicht von IKL reden. Außerdem, führen sie weiter aus, laufe ein interkultureller Lernprozess nicht anders als

fremdsprachliche Lernprozesse ab, daher sei die Verwendung des Adjektivs ‚interkulturell‘ in Verbindung mit ‚lernen‘ nicht gerechtfertigt. Weniger scharf, jedoch ebenso skeptisch gegenüber der Verwendung des Begriffes ist die Position von Solmecke (1994: 165): In Anbetracht des allgemeinen Nenners aller Definitionsversuche, der IKL als Teil der Fremdsprachevermittlung sieht, welcher mit der zielsprachiger Kultur zu tun hat und das Ziel verfolgt, die Lernenden zur Kommunikation über kulturelle Barriere hinweg zu befähigen, könne er den älteren Begriff der Landeskunde ersetzen. Anders gesagt, so Solmecke, durch die Entdeckung des IKL habe der alte chamäleonartige Begriff der Landeskunde eine neue Farbe erhalten, er sei aber das gleiche Tier geblieben (ebd.). Gegen eine Gleichsetzung von IKL und Landeskunde haben sich viele Stimmen erhoben (vgl. u.a. Bleyhl 1994: 11; Christ 1994: 31; Gnutzmann 1994: 67). Denn im Mittelpunkt des traditionellen Landeskundeunterrichts steht der Erwerb von für die betreffende Zielkultur repräsentativem Faktenwissen. Dieses Wissen bezieht sich, wie Caspari richtig hervorhebt (2007: 70a), ausschließlich³ auf zielkulturelle Oberflächenstrukturen, d. h. auf Phänomene, die in der Umwelt, im Alltagshandeln oder in Dokumenten unmittelbar wahrnehmbar bzw. sichtbar sind. Diese Art von Wissen ist i. d. R. wenig sprachgebunden, sodass seine Vermittlung auch auf Deutsch erfolgen könnte (ebd.). Im Gegensatz dazu stellt die Einsicht, dass Sprache und Kultur eine unauflösbare Einheit bilden, einen der Grundsätze des IKL dar, den Bredella/Christ (1995: 12) folgendermaßen verdeutlichen: „Keine Sprache ist kulturlos zu denken; ein dekulturnierter, bloß instrumenteller Spracherwerb ist im Bereich der natürlichen Sprachen undenkbar. Wo er angestrebt wird, beruht der Versuch auf einem Irrtum. (...) Fremdsprachenlerner werden von einer anderen Kultur affiziert, werden mit ihr konfrontiert, werden mit ihr umgehen müssen, weil die Sprache selbst dazu zwingt.“

Die Ungenauigkeit des Begriffes ‚interkulturelles Lernen‘ bzw. seine bereits erwähnte nicht selten vorkommende Verwendung in Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz, interkultureller Handlungs- bzw. Kommunikationsfähigkeit und Fremdverstehen sorgt bis heute dafür, dass fast alle einschlägigen Veröffentli-

³ Dagegen schließt IKL - wie ich nachfolgend herausstellen werde – auch immer das Wissen über die eigene Kultur mit ein.

chungen bei einem Definitionsvorschlag ansetzen. In der vorliegenden Arbeit be-
rufe ich mich auf jenen von Evelyn Röttger(1996: 157), welcher m.E. das Ver-
hältnis von IKL, interkultureller Kompetenz und interkultureller Kommunikation
treffend darstellt. Röttger beschreibt IKL als einen Prozess, „der mit dem Ziel in
Gang gesetzt werden soll, interkulturelle Kompetenz(en) zu schaffen“. Unter
Letzter sei „eine Handlungskompetenz zur Herstellung von Gemeinsamkeit (...)“
in interkultureller Kommunikation zu verstehen.“ (ebd.).

2.2 Zur Entwicklung vom Landeskundeunterricht zum IKL

Bevor in den achtziger Jahren die Fremdsprachendidaktik in Deutschland neue
Impulse durch die Erziehungswissenschaften erhielt und infolgedessen der schuli-
sche FSU erhebliche Veränderungen in Schwerpunkt- bzw. Zielsetzungen erfuhr,
stellte die Landeskunde dessen Kernbereich dar. Wenn auch mit unterschiedlich-
ten Ansätzen und politisch-pädagogischen Zwecken, blieb die Vermittlung von
repräsentativem, wenig sprachgebundenem, ausschließlich auf die Zielkultur be-
zogenem Faktenwissen, zentrale Aufgabe des Landeskundeunterrichts (vgl.
Caspari 2007: 70a). Unter dem Schub des gesellschaftlichen Notstandes, welcher
sich bereits mit dem Ende der fünfziger Jahre, zur Zeit massenhafter Einwande-
rungsprozesse abgezeichnet hatte, entstanden neue Ansätze zuerst im Bereich der
Pädagogik. Durch den zunehmenden Zuzug von Migrantenfamilien mit schul-
pflichtigen Kindern nach Deutschland, veränderte sich die Bildungslandschaft
allmählich. Die institutionellen und bildungspolitischen Voraussetzungen zur In-
tegration ausländischer SuS erwiesen sich als mangelhaft und wurden zum Ge-
genstand brisanter Debatten. Insbesondere gerieten die in der Ausländerpädagogik
etablierten kompensatorischen Konzepte in die Kritik (vgl. Niekrawitz 1990:
26ff.). Diese hatte sich zu Beginn der siebziger Jahren entwickelt und ging von
einer Defizithypothese aus, die den fremdsprachigen und fremdkulturellen Hin-
tergrund ausländischer Kinder als Defizite gegenüber der deutschen Sprache und
Kultur und als Ursache für ihre mangelhaften Sprachkompetenz, Schulleistungen
und Sozialisation betrachtete. Erst im Rahmen der später entstandenen interkultu-
rellen Pädagogik wurde der Defizithypothese die Differenzhypothese gegenüber-

gestellt, welche die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen betonte und auf eine Dominanzposition der deutschen Kultur verzichtete (ebd.: 26). Es gelte nicht, so argumentiert die Differenzhypothese, den Versuch vorzunehmen, Kinder ausländischer Herkunft deutschen Mittelschichtsnormen anzugleichen, sondern die Anerkennung und Toleranz des Fremden sowie die Akzeptanz existentieller Differenzen zu fördern (ebd.).

Die Durchsetzung der Differenzhypothese in der Pädagogik als Grundlage des Lernens und Lehrens in einer multikulturellen Gesellschaft nahm maßgeblichen Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik, insbesondere auf den Bereich der Landeskunde. Im Rahmen der Überlegungen zum Stellenwert Letzterer wurden die *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* (Robert-Bosch-Stiftung: 1982) formuliert, die ausschlaggebende Konzepte für die Weiterentwicklung des FSU verbreiteten. In diesem Zusammenhang wurde diesem die Aufgabe zugewiesen, einen Beitrag zum Ausbau transkultureller Kommunikationsfähigkeit zu leisten. Im Zuge dessen sollten „eigensprachlich und eigenkulturell geprägte individuelle Wahrnehmungsmuster der Lernenden sowie historisch gewordene und dem ständigen Wandel unterworfenen kollektive Erfahrungen im Hinblick auf die Zielspracheländer“ verstärkt berücksichtigt werden (vgl. Baumgratz et al. 1982: 184). Dementsprechend galt es Lernenden auch jene vor- und werturteilhaften Prägungen bewusst zu machen, die sich auf die Wahrnehmung fremder Kulturen und den Umgang mit Ausländern auswirken (vgl. ebd.). Als oberstes Ziel für den FSU bestimmen die *Stuttgarter Thesen* das ausdrückliche In-Beziehung-Setzen der eigenen Erfahrungen mit den historisch geprägten Wirklichkeitserfahrungen der Menschen des Ziellandes (vgl. ebd.: 185). Der kulturvergleichende Charakter des neu konzipierten Landeskundeunterrichts wird auch durch die Betonung der Notwendigkeit deutlich, sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der zielsprachigen Gesellschaft hervorzuheben. Diese seien allerdings nicht als isolierter Wissensbestand zu vermitteln, sondern sollen „in ihrer Bedeutung für die Kommunikation von Menschen beider Länder bewusst gemacht werden“ (ebd.). Nur unter der Berücksichtigung dieser Prämisse könne der Landeskundeunterricht zu einer Schule kritischer Überprüfung der eigenen Wahrnehmung werden (vgl. ebd.).

Formuliert für den FSU Französisch, würden die *Stuttgarter Thesen* die allgemeine Fremdsprachendidaktik maßgeblich beeinflussen: in den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde*⁴ wird die interkulturelle Orientierung gegenüber der überwiegend auf die Sprache und Kultur des Ziellandes gerichteten Perspektive des traditionellen Landeskundeunterrichts folgendermaßen verdeutlicht: „Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden. So können Vorurteile und Klischees sichtbar gemacht und abgebaut sowie eine kritische Toleranz entwickelt werden.“ (ABCD-Thesen 1990, Nr. 4)

Mit der Akzentsetzung der Notwendigkeit, sachliches Wissen sowohl über die eigene als auch über die fremde Kultur zu vermitteln, bei Lernenden die Relativierung eigensprachlicher und eigenkultureller bzw. fremdsprachlicher und fremdkultureller Erscheinungen zu fördern, und somit den Abbau ethnozentrischer Einstellungen zum sensiblen Umgang mit Fremden zu unterstützen, waren die Grundlagen des interkulturellen FSU gelegt. Im Folgenden werde ich auf die konkreten Lernziele des IKL sowie auf die Vermittlungsmöglichkeiten interkultureller Lerninhalte eingehen.

2.3 Das *Intercultural-Communicative-Competence* Konzept von Byram

Im Laufe der neunziger Jahre entstanden zahlreiche Vorschläge, wie interkulturell ausgerichteter FSU verwirklicht werden könnte. Dabei wurden verschiedene Vermittlungsmodelle erarbeitet. Die Überlegungen von Byram, die die Empfehlungen des Europarats⁵ maßgeblich geprägt haben, verdienen in diesem Zusammenhang größere Aufmerksamkeit.

⁴ Diese wurden für das Fach Deutsch als Fremdsprache erarbeitet.

⁵ Vgl. Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Berlin: Langenscheidt.

In seinem Ende der 1990er vorgelegtem und später ergänzten Modell der *Intercultural Communicative Competence* legt Byram den Akzent auf die Bedeutung sozio-kultureller Faktoren für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Individuen verschiedener Kulturen, wobei er den Begriff *native speaker* kritisiert und ihn mit dem des *intercultural speaker* ersetzt (vgl. Byram 1997: 32). Der *intercultural speaker* zeichne sich, so argumentiert Byram, nicht mehr durch die *native* bzw. *near-native competence* aus, nach deren Modell ausschließlich linguistische Komponenten berücksichtigt werden, sondern viel mehr durch die Fähigkeit, sich mit der eigenen und fremden Kultur auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, diese in Beziehung zu bringen und dabei einen Austausch zu ermöglichen (vgl. ebd.: 11). Eine gelungene interkulturelle Kommunikation impliziert laut Byram nicht nur den vom traditionellen kommunikativen FSU angestrebten verbalen Austausch von Informationen, sondern auch das Aufrechterhalten einer persönlichen Beziehung zwischen den SprecherInnen (vgl. ebd.: 32ff.). Dafür sei neben der linguistischen, der soziolinguistischen und der diskursiven auch die interkulturelle Kompetenz nötig (vgl. ebd.: 71). Diese wird als komplexe Architektur von Kompetenzen beschrieben, die sich in die Zielbereiche Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten (*Skills*), und Einstellungen (*Attitudes*) einteilen lassen und die Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation bilden (vgl. ebd.: 33). Der Bereich des Wissens lässt sich in zwei Unterkategorien unterteilen: Die eine umfasst Kenntnisse über die eigene und die fremde Kultur, d.h. über Überzeugungen und Verhaltensweisen, welche für die jeweiligen Zugehörigkeitsgruppen emblematisch sind, aber auch Kenntnisse über Geschichte, Institutionen und religiöse Werte. Die zweite Kategorie des Wissens schließt Kenntnisse über Möglichkeiten der Interaktion miteinander ein (vgl. ebd.: 35). Auch für den Bereich des Könnens unterscheidet Byram zwei Typologien: Dabei geht es zum einen um die Fähigkeit, fremdkulturelle Zeugnisse im weitesten Sinne sowie Geschehnisse zu interpretieren und mit der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen (*skill of interpreting and relating*), zum anderen um die Fertigkeiten des Entdeckens und der Interaktion (*skill of discovery and interaction*), die ermöglichen, sich im Austausch mit dem Anderen neue Kenntnisse über dessen Kultur anzueignen (vgl. ebd.: 61). Dem Bereich der Einstellung, worunter Byram bestimmte affektive und soziale Haltun-

gen, die für das Gelingen interkultureller Interaktion unabdingbar sind, misst er eine zentrale Bedeutung bei (vgl. ebd.: 34). Denn der Umgang mit Personen, die als fremd empfundene Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen zeigen, ist oft mit Stereotypen und Vorurteilen behaftet, die eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation verhindern können. Um Letztere zu ermöglichen ist neben Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen auch die Bereitschaft erforderlich, Zweifel und Urteile aufzugeben sowie respektvoll mit anderen Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen umzugehen (vgl. ebd.).

Somit sind relevante Lern- bzw. Lehrziele interkulturellen Lernens skizziert. Was bedeuten sie aber im Einzelnen? Zur Präzisierung der o. g. Einstellungen formuliert Byram in seinen weiteren Ausführungen konkrete Feinziele (vgl. ebd.: 57ff.). So zeichne sich der interkulturelle Sprecher bspw. durch die Bereitschaft aus, Gelegenheiten zum Austausch mit Fremden in einer gleichberechtigten Beziehung ausfindig zu machen und zu ergreifen. Er gehe nicht davon aus, dass für ihn selbst vertraute kulturelle Praktiken und Produkte, auch für die Anderen als solche gelten. Darüber hinaus sei ihm bewusst, dass unvertraute Phänomene nicht durch Assimilation an die eigene Kultur, sondern durch die Entdeckung von anderen Perspektiven verstanden werden können, die nicht unbedingt seiner eigenen Sicht entsprechen. Der interkulturelle Sprecher solle aber auch dazu bereit sein, in seiner eigenen Kultur dominante Wertvorstellungen und Annahmen in Frage zu stellen, indem er sie aus den Augen des Anderen kritisch betrachtet und zwischen eigener und fremder Perspektive vergleicht. Schließlich sei er beim direkten Umgang mit Fremden in der Lage, Riten und Konventionen verbaler und non-verbaler Kommunikation und Interaktion wahrzunehmen und die Erwartungen des Interaktionspartners in Bezug auf sein eigenes Verhalten zu berücksichtigen.

Im Rahmen des Diskurses um das IKL wurden bemerkenswerte Ergänzungen für den Bereich der Einstellungen geliefert. So wurde bspw. auf den hohen Stellenwert von anderen affektiven Komponenten wie z. B. Ambiguitätstoleranz und einem positiven Selbstkonzept für einen sensiblen Umgang mit ungewohnten Verhaltensweisen und Situationen aufmerksam gemacht (vgl. u.a. Müller 1988: 55; Neuner 1999: 282; Byram 2005: 5-9; Caspari 2007c: 8; Rössler 2010: 117ff.). Aus

der Fülle der Beiträge zur Diskussion erscheinen mir die Überlegungen von Knapp-Potthoff (1997) und Caspari/Schinschke (2007) von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit. In Anlehnung an Byram stellt Knapp-Potthoff die Bedeutung von zwei Komponenten heraus, nämlich Bereitschaft und Fähigkeit zur vorübergehenden Übernahme fremder Perspektiven. Jedoch seien Empathiefähigkeit und Toleranz, die nicht der kritiklosen Übernahme beliebiger Standards anderer Gruppen gleich sind, unabdingbare Voraussetzungen für die Realisierung der „probeweise[n] Übernahme anderer Standards“ (Knapp-Potthoff 1997: 199).

In ihrem Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bzw. fremdsprachigen interkulturellen Handlungsfähigkeit, greifen Caspari/Schinschke die dreiteilige Darstellung von Byram auf und integrieren diese, indem sie für die drei Bereiche Wissen, Einstellungen und Können/Verhalten jeweils folgende vier kompetenzbezogene Dimensionen bestimmen: Die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische und die persönlich-psychologische (Caspari/Schinschke 2007: 93).⁶ Diese seien konstitutiv für alle drei Bereiche der interkulturellen Kompetenz, was Caspari/Schinschke am Beispiel der kulturellen Dimension verdeutlichen: So entfalte sich die Rolle der kulturellen Dimension im Bereich des Wissens u. a. in Form von traditionellem landeskundlichem Wissen, als Wissen über Phänomene und Ausdrucksformen der zielsprachigen Alltagskultur sowie über fremdkulturelle Konventionen, Werte und Normen (vgl. ebd.). Die kulturelle Dimension erfülle aber auch im Bereich der Einstellungen eine besonders wichtige Funktion. Diese äußere sich bspw. in der Bereitschaft, nicht vertraute Meinungen, Wertvorstellungen oder Verhaltensweisen als möglicherweise kulturell geprägt zu erklären, und dabei zu versuchen, sie zu verstehen (vgl. ebd.). Beide Aspekte, so führen Caspari/Schinschke weiter aus, gingen schließlich in den Bereich des Könnens und Verhaltens ein. So wird das kulturelle Wissen eingesetzt, um sich fremdkulturelle Verhaltens- bzw. Ausdrucksformen und Dokumente zu erklären und auf das eigene Handeln anzuwenden. In diesem Bereich sei

⁶ Wie die Autorinnen betonen, soll dieses In-Klammern-Setzen von ‚fremd-‘ zum einen auf das Kontinuum und die Verschränktheiten zwischen Eigen und Fremd hinweisen. Zum anderen soll es deutlich machen, dass sich die jeweiligen Dimensionen sowohl auf die Bereiche des Fremden und des Eigenen als auch auf Allgemeines oder Übergreifendes beziehen, sprachliches Wissen als in Bezug auf die Fremdsprache, Erstsprache und Sprachen im Allgemeinen (vgl. Caspari/Schinschke 2007: 93).

aber auch die Fähigkeit wichtig, „die genannten Einstellungen in entsprechendes kommunikatives Handeln und non-kommunikatives Verhalten umzusetzen“ (ebd.).

In ihrer „integrative[n] Vorstellung von interkulturellem Lernen“ (ebd.: 93) heben Caspari/Schinschke insbesondere die Relevanz der bis dahin in der fremdsprachendidaktischen Diskussion vernachlässigten (fremd-)sprachlichen Dimension hervor. Hierbei nennen sie in Anlehnung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* zuerst nicht-sprachbezogene Haltungen und Vermögen wie z. B. Neugier, Toleranz, Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen und Selbstreflexivität (vgl. ebd.: 96). Betont wird, dass sich diese „erst im Kommunikativen Vollzug“ verwirklichten und dadurch ihre (fremd-)sprachliche Dimension erhielten. Worin spiegelt sich aber Letztere genau? Zur Beantwortung dieser Frage weisen Caspari/Schinschke auf die Bedeutung weiterer Einstellungen für eine gelungene interkulturelle Kommunikation hin, welche sich unter dem Begriff der Bereitschaft zusammenfassen lassen. Bereits Byram hatte in seiner Aufzählung von konkreten Lehr- bzw. Lernzielen den Akzent u. a. auf die Notwendigkeit gelegt, bei Lernenden das Entstehen der Bereitschaft zu unterstützen, Vorurteile und Stereotype gegenüber Angehörigen anderer Kulturen aufzugeben und deren Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu achten (vgl. Byram 1997: 34). Fehle jedoch die Bereitschaft, so Caspari/Schinschke, sich trotz der eigenen begrenzten sprachlichen Mittel auf die fremdsprachliche Kommunikation überhaupt einzulassen, könne sich keine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation vollziehen (vgl. Caspari/Schinschke 2007: 96). Darüber hinaus sei die Bereitschaft erforderlich, sprachliche Signale und parasprachliche Verhalten wie z. B. Gestik und Mimik bewusst wahrzunehmen und vor dem auf Wissenshintergrund um die generellen Risiken fremdsprachlicher Kommunikation, v. a. das Entstehen von Missverständnissen als kulturell geprägt zu interpretieren (vgl. ebd.).

2.4 Didaktik des Fremdverstehens

Im einleitenden Kapitel wurde bereits angemerkt, dass die Didaktik des Fremdverstehens neben der interkulturellen Fremdsprachendidaktik als theoretischer

Bezugspunkt vorliegender Arbeit dienen soll. Eine Darlegung der Grundzüge der Didaktik des Fremdverstehens im FSU erfordert meiner Ansicht nach zunächst eine Bestimmung des Begriffs ‚Fremd‘ bzw. ‚Fremdheit‘ sowie des Konzepts ‚Fremdverstehen‘.

In Anbetracht der Vielschichtigkeit o. g. Kategorien, deren ausführliche Erörterung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, werde ich folgend nur einige Aspekte herausstellen, die mir relevant erscheinen.

2.4.1 Zu den Begriffen ‚Fremdheit‘ und ‚Fremdverstehen‘

In Anlehnung an erkenntnistheoretische Konzepte definiert Michael Wendt (1996: 136) den Begriff ‚Fremdheit‘ folgendermaßen: „Fremdheit ist (...) das Empfinden von Dissonanz anlässlich der Begegnung mit Personen, Sachen oder Sachverhalten, durch die im Laufe der eigenen Individuations- und Sozialisationsgeschichte gemachte Erfahrungen andauernd und grundsätzlich in Frage gestellt oder doch wenigstens vorübergehend relativiert werden“. Dementsprechend impliziere Fremdheit, so Wendt, keine unüberbrückbare Inkompatibilität zum Eigenen, denn die Annahme des Leitbegriffes ‚Dissonanz‘ schließe die Möglichkeit einer Reduzierung der Unterschiede durch die Suche nach Gemeinsamkeiten oder durch Veränderung der eigenen Weltwissen und Wertvorstellungen nicht aus. So könne je nach persönlicher Einstellung bei der Begegnung mit Fremdem entweder die Bereitschaft entstehen, sich diesem mit dem Ziel des Verstehens anzunähern, oder die Neigung, es auf Distanz zu halten (vgl. ebd.).

Laut Bredella/Christ (1995: 11) suggeriert die Bestimmung von Fremdheit als Dissonanz, dass sie keine ontologische Kategorie sondern eine relative Kategorie, eine „Kategorie des Bewusstseins“ darstellt. Der Hinweis auf den eigenen Erfahrungs- und Wissensbestand impliziere nämlich, dass etwas nicht *per se* sondern in Bezug auf uns selbst fremd ist, d. h. nur innerhalb der Grenzen einer bestimmten Interrelation. Dies bedeute, dass es sich bei Fremdheit um eine dynamische Kategorie handelt, die sich je nach eigenommener Perspektive ständig verändern kann (vgl. ebd.).

Obwohl im gegenwärtigen Diskurs zum Fremdverstehen die Möglichkeit des Verstehens anderer Sprachen und Kulturen von vielen Seiten in Frage gestellt wird,⁷ geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass es doch realisierbar ist. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist einerseits, dass Fremdes und Eigenes Gemeinsamkeiten aufweisen. Ist dies nicht der Fall, denn andernfalls könnte man gar nicht Ersteres als solches wahrnehmen und sich mit ihm in Beziehung setzen. Um dies zu verdeutlichen führt Waldenfels das Beispiel fremder Sprachen an: „Eine fremde Sprache, die ganz anders wäre als die eigene Sprache, würde aufhören, eine fremde Sprache zu sein; sie würde als bloßes Geräusch den Bereich möglicher Verständigung hinter sich lassen“ (Waldenfels 1997: 37). Andererseits setzt das Fremdverstehen voraus, dass es zwischen Eigenem und Fremdem auch Unterschiede gibt, die es in ihrer Besonderheit durch das Lernen und das Verstehen zu erfassen und zu überbrücken gilt (vgl. Bredella/Christ 1995: 10).

Wie lässt sich aber das Fremdverstehen genau definieren? Wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung beschreiben sowohl der im Rahmen der Entwicklungspsychologie entstandene sozial-kognitive Ansatz (vgl. u. a. Geulen 1982; Edelstein 1982; Selman 1982) als auch die hermeneutische Tradition (vgl. Bredella/Christ 1995; Bredella et al. 1997) den Prozess des Fremdverstehens als Auseinandersetzung mit dem Fremden auf der Grundlage des eigenen Erfahrungs- und Wissensvermögens, mit Rückwirkungen auf Letzteres. Die sozial-kognitive Forschung betont den konstruktiven Charakter von Fremdverstehensprozessen und fokussiert auf die Perspektivenübernahme. Diese vollzieht sich, wenn wir uns virtuell in die Position des Anderen versetzen, um eine Situation aus seinen Augen zu betrachten und dabei Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, wie er voraussichtlich handeln wird (vgl. Geulen 1982: 11). In diesem Zusammenhang wird das Fremdverstehen als ein stufenweise verlaufender Prozess des Erkennens der sozialen Welt aufgefasst (vgl. Edelstein 1982: 181), für dessen Gelingen den Vollzug folgender Teilprozesse notwendig ist: die Wahrnehmung und Differenzierung unterschiedlicher Standpunkte, vorübergehende Übernahme der Perspektive eines anderen Subjektes zur Rekonstruktion einer Situation aus dessen Sicht und

⁷ Ein m.E. aufschlussreicher Abriss zur Diskussion befindet sich in Bredella et al. (1997: 11ff.) sowie Bredella (2007: 12ff.).

schließlich die Perspektivenkoordinierung, verstanden als auf einer Metaebene vollzogene Integration von inhaltlich unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Edelstein 1982: 184; Selman 1982: 226).

Die hermeneutische Tradition geht von der in der Psychologieforschung entstandenen Definition vom Fremdverstehen als Verstehen anderer Personen durch Einfühlung und Analogiebildung aus und erweitert diese, indem sie v. a. den dialogischen Charakter von Fremdverstehensprozessen betont (vgl. Bredella/Christ 1995). In diesem Sinne geht das Fremdverstehen nicht in der Einfühlung eines einsamen Subjektes in ein anderes einsames Subjekt auf, sondern erfordert, dass beide zum Ziel der Verständigung miteinander kommunizieren. Dies impliziert eine Veränderung der eigenen ursprünglichen Auffassungen, die beide Subjekte im Laufe der Interaktion betrifft: Bei Fremdheitserfahrung werden eigene Vorstellungen über die betreffende Sprache und Kultur in Frage gestellt, wobei sich die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem verändern (vgl. ebd.: 13). Obwohl die Verständigung zwischen eigenem und fremdem Selbst- und Weltbild eine Veränderung der jeweiligen ursprünglichen Auffassungen impliziert, bedeutet diese nicht zwangsläufig Einverständnis. Beim Fremdverstehen geht es nämlich nicht darum, die Richtigkeit und Vernünftigkeit der Position des Anderen zu überprüfen und eventuell diese zu billigen. Es geht vielmehr um die Fähigkeit, sich auch mit Auffassungen zu verständigen, mit denen man nicht einverstanden ist (Bredella et al. 1997: 17ff.). Dies erfordert zunächst die Rekonstruktion des Selbst- und Weltverständnisses des Anderen, was die Theoretiker der Didaktik des Fremdverstehens als Erschließen der Innenperspektive bezeichnen (vgl. u. a. Bredella/Christ 1995; Bredella et al. 1997; Bredella et al. 2000). Seit einigen Jahren herrscht in der einschlägigen Literatur gemeinhin ein Konsens darüber, dass das Fremdverstehen eine gewisse Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, d. h. zur zeitweiligen Suspendierung eigenkultureller Deutungsmuster und zur Übernahme der Perspektive des Interaktionspartners impliziere. Wie Caspari/Schinschke herausstellen (2000: 469), damit das Fremdverstehen nicht durch vorschnelle Be- oder Verurteilung nach eigenen Kategorien beeinträchtigt wird, sind neben der Bereitschaft zur Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem Fremden auch die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bzw.

zum Perspektivenwechsel vonnöten. Dies bedeutet, „dass man für eine gewisse Zeit vom Eigenen abstrahiert und virtuell die fremde Perspektive zu übernehmen versucht, indem man sich in das Fremde kognitiv hineindenkt und affektiv einfühlt“ (ebd.).

Obwohl sie unabdingbar für ein gelungenes Fremdverstehen ist, schließt die Einnahme der Innenperspektive jedoch nicht den Prozess ab. Denn man sieht die fremde Kultur weiterhin auch mit den eigenen Augen, also „von außen“ (vgl. Bredella/Christ 1995: 16). Das Heraustreten aus einem vertrauten Kontext zum Ziel der Rekonstruktion fremdkultureller Sichtweisen verändert die eigenen Vorstellungen und Auffassungen, welche durch die Auseinandersetzung mit alternativen Wahrnehmungs- bzw. Deutungsmustern in Frage gestellt werden. Eigene Vorstellungen und Auffassungen verschwinden jedoch nicht, sondern kommen auf einer reflektierten Stufe wieder ins Spiel, welche auch die Vorstellungen und Auffassungen des Anderen umfasst (vgl. Bredella 2007: 24). Im Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremdem, d. h. zwischen Innen- und Außenperspektive zeichnet sich das eigentliche Ziel des Fremdverstehens ab, nämlich die Perspektivenkoordination. Hierunter kann man entweder die Fähigkeit auf einer Meta-Ebene gleichzeitig die eigene und die fremde Perspektive zu betrachten und zu begründen (vgl. Müller 1988: 47) oder auch den Gewinn einer neuen übergeordneten Position, die über die eigene und die fremde hinausgeht verstehen (vgl. Bredella 2007: 24).

Im Folgenden werde ich mich mit der Fragestellung beschäftigen, welche Rolle das Fremdverstehen im FSU in Hinblick auf die Ziele des IKL spielt.

2.4.2 Die Rolle vom Fremdverstehen im interkulturellen FSU

Es wurde bereits herausgestellt, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik bzw. die Didaktik des Fremdverstehens das Fremdverstehen, aufgefasst als einen nicht abschließbaren Bildungsprozess mit Rückwirkungen auf das eigene Selbst- und Weltverständnis, der sich im Wechselspiel zwischen Innen- und Außenperspektive realisiert, als eine der Säulen interkultureller Kompetenz betrachtet (vgl.

u. a. Christ 2007: 5). Wo hat das Fremdverstehen aber seinen Platz im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess bzw. in welchem Verhältnis steht es zu den Zielsetzungen des IKL? Beim IKL sollen eigenkulturelle Werte, Normen und Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Fremden in Frage gestellt und relativiert werden. Dies erfolgt durch die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Eigenem und Fremdem, und soll zur Folge haben, dass Lernende einen veränderten im Sinne von kritischem Blick auf die eigene Kultur gewinnen. Grundlegende Voraussetzungen dafür sind zum einen Offenheit und Neugier gegenüber anderen Kulturen sowie die Bereitschaft, sich auf eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit deren Angehörigen einzulassen. Zum anderen gilt es die Bereitschaft und Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu entwickeln. Versteht man IKL nach Christ (1994: 33) als einen prinzipiell nicht abschließbaren Lernprozess der Auseinandersetzung mit dem als fremd Empfundenen, Erfahrenen, Erkannten, der darauf abzielt, mit diesem vertraut zu werden, wird deutlich, dass das Fremdverstehen eine seiner Grundlagen darstellt (vgl. ebd.: 31). In diesem Sinne soll der Erfolg von Fremdverstehen an der Veränderung des eigenen Standpunktes gemessen werden (vgl. ebd.). Gewiss spielt der Informationsgewinn dabei eine Rolle, er sei allerdings als Mittel zum Zweck „für darüber hinausgehende Erkenntnisse und Erfahrungen“, nämlich für die Gewinnung eines neuen Standpunktes zu betrachten, welcher sich dadurch definiert, dass „er den Standpunkt des Anderen in Rechnung stellt“, d. h. in die eigene Position einbezieht (ebd.).

Wenn auch von einer sehr kleinen Gruppe von FachdidaktikerInnen, wird die Frage aufgeworfen, ob der FSU einen tatsächlich geeigneten Ort für die Förderung interkultureller Lernziele darstellt. So werfen Edmondson/House (1998: 173ff.) der interkulturellen Fremdsprachdidaktik vor, dem FSU zu starke sozio-affektive Lernziele wie z. B. Empathiefähigkeit und Toleranz zu zuweisen, die in ihren Augen in Kontrast zu fremdsprachenspezifischen kognitiv-kommunikativen Fertigkeiten stehen. Ebenso polemisch äußert sich Schüle (1998: 22), der die Auffassung vertritt, der wissenschaftlich-systematischer Hintergrund des IKL bestehe zum größeren Teil aus „Etikettenwindel und Geschwätz“. Zum geringeren Teil, führt Schüle, seien dessen Grundkonzepte aus Modellteilen zusammengesetzt, die

im Rahmen anderer Disziplinen erarbeitet wurden, während sie zu einem weiteren Teil „aus umgetauften und erweiterten alten fremdsprachendidaktischen Modellen“ bestünden.

Die vorliegende Arbeit vertritt die von der Mehrzahl der ForscherInnen argumentierte These (vgl. u.a. Krumm 1995: 159; Bredella et al. 2000: X; Christ 2007: 31), dass fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse aufgrund der für sie konstitutive Kategorie der Fremdheit ein für das IKL bzw. Fremdverstehen besonders geeignetes Praxisfeld bilden. Fremdheit realisiert sich nicht nur in der zu erlernenden Fremdsprache sondern auch in der zielkulturellen bzw. -gesellschaftlichen Wirklichkeit, die in der Fremdsprache ihren Ausdruck findet (vgl. Christ 1994: 31). Wie Christ richtig anmerkt, erfahre man gerade am Beispiel des Handels in einer fremden Sprache die Notwendigkeit, sich in das Fremde hineinzusetzen (Christ 2007: 52). Denn wer eine Fremdsprache erlernen wolle, müsse sich auf ihre Regeln einlassen und sich danach richten: Er müsse aus dem Kontext der eigenen Sprache heraustreten, um sich in jenem der Fremdsprache einrichten zu können (vgl. ebd.). Das Verstehen von Menschen einer fremden Kultur erfordert ebenfalls das temporäre Verlassen eigenkultureller Konzepte und Deutungsmuster sowie die Übernahme der Perspektive der Anderen.

Anhand dieser Erläuterungen sollte deutlich geworden sein, dass der FSU ein vorzüglicher Ort zur exemplarischen Umsetzung der angestrebten Lern- und Erziehungsziele der Didaktik des Fremdverstehens ist.

Nachfolgend werde ich mich mit der besonderen Bedeutung von Literatur für die Förderung von den Fähigkeiten zum Fremdverstehen befassen.

3 Die Relevanz von literarischen Texten für die Förderung vom Fremdverstehen

Wie die vorigen Ausführungen gezeigt haben, lässt sich das Fremdverstehen aus hermeneutischer Sicht als dialogische Auseinandersetzung mit dem Fremdem verstehen, welche auf die kritische Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Konzepte und Deutungsmuster, Überschreitung bzw. Erweiterung ursprünglicher Sichtweisen und dadurch auf das Aufbrechen ethnozentrischer Einstellungen abzielt. Eine besondere Bedeutung erhalten dabei die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bzw. zur Perspektivenübernahme, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gelten. Im Sinne interkultureller Bildung geht es beim Fremdverstehen um die Entwicklung von kognitiven und affektiven Haltungen und Vermögen wie Empathie, Toleranz und selbstkritische Reflektivität, welche notwendig für einen sensiblen und respektvollen Umgang mit kulturellen Fremdhelten sind.

Aus diesen Grundsatzüberlegungen ergibt sich für die Fremdsprachendidaktik die Leitfrage, wie Fremdverstehensprozesse in Lern-/Lehrsituationen gezielt eingeübt werden können. Ein wichtiger Verdienst des Gießener Graduiertenkollegs *Didaktik des Fremdverstehens* ist es, auf das Potenzial fremdsprachiger literarischer Texte zur Förderung von Fremdverstehen in der Unterrichtspraxis hingewiesen zu haben (vgl. u. a. Bredella 2000; Caspari 2000; Nünning 2000; Burwitz – Melzer 2003; Nünning/Surkamp 2006). Die Didaktik des Fremdverstehens geht von der Annahme aus, dass Lernende durch die Interaktion mit literarischen Texten bestimmte Kompetenzen erlangen können, die für das Fremdverstehen konstitutiv sind. Dabei handelt es sich um die kognitiven und affektiven Fähigkeiten des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme. Beide Fähigkeiten gelten wiederum als Grundlage für den Transfer des im Unterricht Gelernten auf die außerhalb liegende Ebene der realen interkulturellen Kommunikationssituationen gelten (vgl. Nünning 2000: 98).

Obwohl Einigkeit darüber herrscht, dass Literatur für das Fremdverstehen besonders förderlich ist, gehen die Meinungen darüber, worauf sich ihr besonderes Potenzial zurückzuführen lässt, weit auseinander. Laut Nünning (2000: 103), sieht eine der gängigen Positionen zu dieser Frage die Bedeutung literarischer Texte bspw. darin, dass sie Lernenden Kenntnisse und Informationen über eine fremdkulturelle Lebenswelt vermitteln. Dass literarische Texte Einblicke in die Zielkultur bieten, aus der sie entsprungen sind, ist nicht in Abrede zu stellen. Nichtsdestotrotz stimme ich mit Nünning darüber überein, dass dieser Begründungsansatz die Gefahr birgt, Literatur primär auf rein landeskundliche Zwecke zu reduzieren. Einen weiteren Begründungsansatz für die Bedeutung literarischer Texte im Hinblick auf die Ziele des Fremdverstehens liefert Bredella (2000: 134), indem er das Bestehen einer eindeutigen Analogie zwischen literarischem und lebensweltlichem Fremdverstehen hervorhebt. Das Verstehen literarischer Texte, insbesondere erzählender Texte wie Märchen, Kurzgeschichte und umfangreichere Romane, so Bredella, erfordere in erster Linie kein spezielles Sachwissen sondern i.d.R. die Anwendung von allgemeinem Vorwissen über Handlungen und Wertvorstellungen. In diesem Sinne involvierten sie die LeserInnen besonders stark. Indem sie sich an den Gedanken und Gefühlen der Figuren beteiligten, übernahmen sie auch deren Perspektive. Bei der Lektüre von literarischen Texten, die Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven schildern, würden die LeserInnen zudem zu ständigen Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination aufgefordert, um bspw. die jeweiligen Sichtweisen der verschiedenen Figuren auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen zu können (vgl. ebd.). Daraus wird ersichtlich, dass Perspektivenwechsel bzw. Perspektivenübernahme und -koordination, die als konstitutive Momente von lebensweltlichen Fremdverstehensprozessen gelten, entscheidende Tätigkeiten auch beim Umgang mit literarischen Texten sind.

In unmittelbarer Anknüpfung an diese Position, liefert Nünning (2000: 105ff.) eine dritte m.E. bemerkenswerte Begründung für die besondere Relevanz von Literatur für das Anbahnen von Fremdverstehen. Das Potenzial literarischer Texte für die Förderung lebensweltlichen Fremdverstehens, so argumentiert Nünning, liege darin, dass sie Lernenden aufgrund etablierter Konventionen von Fiktionalität, eine Reihe von in der realen Lebenswelt nicht unmittelbar realisierbaren Erfahrun-

gen ermöglichten. Dazu gehöre bspw. der Einblick in das Bewusstsein anderer Menschen bzw. literarischer Figuren, sowie in lebensweltliche menschliche Erfahrungen, welche literarische Texte anhand von geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen evozieren. Des Weiteren biete der Umgang mit Erzähltexten vielfältige Gelegenheiten zum Perspektivenwechsel: Indem diese den LeserInnen Einblick in die Gedanken und Gefühle fiktionaler Figuren ermöglichten, forderten sie ihn dazu auf, das dargestellte Geschehen mit deren Augen zu betrachten. Perspektivenwechsel könne aber auch durch die Art der erzählerischen Vermittlung angestoßen werden: Gerade narrative Texte, die sich bei der Gestaltung der Erzählsituation spezifisch literarischer Verfahren wie z. B. der multiperspektivischen Darstellung bedienen, inszenierten *selbst* Perspektivenwechsel auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung und forderten die LeserInnen zur Auseinandersetzung mit konkurrierenden Sichtweisen heraus. Aus denselben Gründen erwiesen sich derartige Texte als sehr dienlich für die Entwicklung der für das Fremdverstehen grundlegenden Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und -koordination.

Um den Zusammenhang zwischen Fremdverstehen und fremdsprachigen literarischen Texten in seiner Vielschichtigkeit genau zu erfassen, gilt es noch zwischen zwei Ebenen des Fremdverstehens zu unterscheiden: Die Ebene des dargestellten Fremdverstehens im literarischen Text und die Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens in der Interaktion zwischen literarischem Text und LeserInnen (vgl. Nünning 2007: 126). Während es sich im ersten Fall um die Darstellung von Prozessen des Verstehens oder Nicht- Verstehens handelt, die zwischen den Figuren erfolgen, bezieht sich die Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens auf das Wechselverhältnis zwischen Text und LeserInnen und auf die im Laufe des Rezeptionsprozesses ablaufenden Verstehensprozesse.

Bevor ich in Anlehnung an mittlerweile in der interkulturell orientierten Literaturdidaktik etablierte rezeptionsästhetische Ansätze den Prozess der Text-Leser-Interaktion näher erläutere, möchte ich dem genaueren Verständnis der Kompetenzen halber, die beim Umgang mit Literatur gefördert werden können, eine wichtige Ergänzung des o. g. zweidimensionalen Modells von Fremdverstehen durch weitere Differenzierungen beleuchten. Diese sollen die äußerste Komplexi-

tät der Verstehensprozesse anschaulicher machen, die bei den LeserInnen im Laufe der Auseinandersetzung mit fremdsprachigen literarischen Texten stattfinden. In Bezug auf die Rezeption fremdsprachiger literarischer Texte lassen sich in Anlehnung an frühere Darstellungen folgende Verstehensdimensionen unterscheiden (vgl. u. a. Caspari 2000: 81ff.; Nünning 2000: 91ff.; Christ 2007: 53):

- die fremdsprachige Verstehensdimension, d.h. das Fremdverstehen im Sinne des sprachlichen Verstehen,
- die literarische Verstehensdimension, die sich auf das Verstehen eines literarischen Textes bezieht, der mit literarischen Darstellungsmitteln ein fiktionales Wirklichkeitsmodell entwirft,
- die fremdkulturelle Verstehensdimension, die das Verstehen einer fremden Kultur bzw. ihrer Darstellung in Form eines fiktiven Wirklichkeitsmodells betrifft,
- die Dimension des Verstehens von fiktionalen Figuren aus einer fremden Kultur, das komplexe interpersonale, literarische und fremdkulturelle Verstehensprozesse und -kompetenzen erfordert.

Wie Nünning (2000: 92ff.) herausstellt, sind diese Verstehensdimensionen nicht nur bereits in sich sehr vielschichtig, sondern greifen außerdem auf komplexe Weise ineinander, wodurch noch höhere Anforderungen an die Rezeptionsfähigkeiten des Lesers entstehen.

3.1 Zur Text-Leser-Interaktion beim Umgang mit literarischen Texten

Wie bereits herausgestellt wurde, lässt sich die Bedeutung literarischer Texte für die Ziele des Fremdverstehens u. a. dadurch begründen, dass sie den LeserInnen zur Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven anregen, indem sie es ihnen ermöglichen, das Bewusstsein der dargestellten Charaktere zu betreten und sich in ihre

Gedanken und Gefühle zu versetzen, was die Entwicklung von Empathie fördert.⁸ In den neunziger Jahren haben sich in Zusammenhang mit der Didaktik des Fremdverstehens und im Rahmen der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik neue theoretisch-methodische Ansätze etabliert, die u.a. auf dieser Annahme beruhen. In diesem Zusammenhang verdienen besonderes Augenmerk die Grundüberlegungen über die Leserrolle im Prozess der Textsinnbildung bzw. über die Leser-Text-Interaktion, sowie die Auffassung literarischen Verstehens als Bündel kognitiver und affektiver Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme. Diese werde ich im Folgenden aufgrund ihrer Relevanz für den thematischen Fokus der vorliegenden Arbeit beleuchten.

Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik hebt im Gegensatz zu objektivistischen Richtungen die Bedeutung des Lesers am Sinnbildungsprozess bzw. seine konstitutive Rolle bei der Rezeption literarischer Texte hervor (vgl. Bredella / Burwitz-Melzer 2004: XIII). Aus objektivistischer Sicht erhält der literarische Text einen objektiven Wert an sich, d. h. er existiert unabhängig von potentiellen LeserInnen (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 1). Demnach soll die Erarbeitung der im Text dargestellten Figuren bzw. fiktionalen Welt durch die LeserInnen nur mittels analytisch-interpretativer Zugangsmethoden erfolgen, die die durch die Lektüre ausgelösten emotionalen Reaktionen des Lesers nicht miteinbeziehen: Nur der Text selbst und seine formalen und inhaltlichen Besonderheiten sollen der Analyse des literarischen Werks zugrunde liegen. Objektivistische Ansätze und analytisch-interpretative Methoden der Texterarbeitung wurden besonders an den Schu-

⁸ Das Konzept der Empathie wird in der Literatur sehr unterschiedlich dargelegt, daher erweist er sich als schwer greifbar. So definiert bspw. Nünning (2000: 109) Empathie als „Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer“, während Ropers (1990: 119), der die soziale Bedeutung von Empathie betont, sie folgendermaßen beschreibt: „Empathie umschreibt ein konstitutives Merkmal sozialen Handelns, nämlich die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen. Die Fähigkeit und Bereitschaft, andere Personen zu verstehen und sich in sie einzufühlen hat dabei eine doppelte Funktion: Zum einen ist sie eine Voraussetzung für die Ausbildung von *Ich-Identität* im Unterschied zu anderen Identitäten, zugleich schafft sie *Handlungskompetenzen* im Umgang mit anderen.“. Als sehr sinnvoll erscheint mir auch jene von Dadlez (1997: 7) vorgeschlagene Definition, weil sie Aspekte hervorhebt, die im Hinblick auf die vorliegende Arbeit relevant sind: „To empathize is to adopt a different point of vantage on the actual or the fictional world. It is to regard that world from the perspective of certain beliefs and thoughts and predilections, just the beliefs and thoughts a character is imagined to have or a person is believed to possess.“.

len beliebt und bestimmten bis in die siebziger Jahre den schulischen Literaturunterricht, der sein Hauptziel in der objektiven Literaturbetrachtung sah (vgl. ebd.: 2). Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik beruht hingegen auf der Einsicht, dass Literaturunterricht in erster Linie nicht reine Vermittlung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden der Textanalyse sei, sondern vielmehr das Ziel verfolge, die LeserInnen/SchülerInnen zu einer intensiven Interaktion mit literarischen Texten anzuregen (vgl. u. a. Bredella / Burwitz-Melzer 2004: XIII). In Anlehnung an Burwitz-Melzer (2003: 3) lässt sich diese Interaktion folgendermaßen verdeutlichen: fiktionale Texte sind durch „Leerstellen“ gekennzeichnet, die die LeserInnen in bestimmte Richtungen lenken, denn, indem er versucht, sie zu ergänzen, folgt er dem Text auf seine ganz eigene und subjektive Weise. Jedoch versucht er auch das Gelesene durch seine Vorstellungen und Vorerfahrungen zu komplettieren. „Dabei ist es unumgänglich, dass der Leser seine einmal gebildeten Vorstellungen, die einer bestimmten Leerstelle im Text entspringen, im Laufe des Leseprozesses wieder aufgeben oder relativieren muss.“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang kommt den emotionalen Reaktionen des Lesers auf das Gelesene sowie seinen Wertvorstellungen und Vorerfahrungen besondere Aufmerksamkeit zu. Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik geht davon aus, dass im Laufe des auf der Interaktion zwischen Text und LeserInnen basierten Rezeptionsprozesses nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch emotionale Fähigkeiten involviert seien (vgl. Bredella/Burwitz 2004: XV). Für die Einnahme der im literarischen Text dargestellten Innenperspektive(n), die aus rezeptionsästhetischer Sicht als wesentliches Merkmal literarischen Verstehens gilt (vgl. Bredella 2004: 139), sei nämlich sowohl kognitives Hineindenken als auch affektives Einfühlen in die handelnden Figuren vonnöten. Dies geschehe in zweifacher Hinsicht: Zum einen müsse der Leser die Gefühle, Gedanken und die damit zusammenhängenden Wertvorstellungen der Charaktere nachvollziehen, zum anderen löse das dargestellte Geschehen in ihm selbst Gefühle wie z. B. Bewunderung, Mitleid oder Missbilligung aus (vgl. Bredella / Burwitz-Melzer 2004: XV). Dabei kämen aber auch seine Wertvorstellungen zwangsläufig ins Spiel bzw. seine Urteilskraft wird angesprochen, denn andernfalls könnte er solche Gefühle nicht empfinden (vgl. ebd.).

Das Einnehmen der Innenperspektive(n) bilde also nur ein Moment im Rezeptionsprozess: Wenn der Leser sich in die Perspektive der fiktionalen Figuren versetze, um die Welt mit ihren Augen zu sehen, würden seine Bedürfnisse, Interessen und Wertvorstellungen nicht aufgegeben, sondern sie bedingten die Beurteilung des dargestellten Geschehens (vgl. ebd.: 42). In diesem Sinne forderten literarische Texte die LeserInnen nicht nur zur Einnahme der Innenperspektive(n) sondern auch zum Bewerten der einzelnen Sichtweisen auf. Beim Umgang mit einem literarischen Text würden die LeserInnen mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert, was die Erfahrung der Relativität einzelner Sichtweisen ermöglicht und ihn dazu anregt, sie auch aus der Außenperspektive „im Lichte seiner Bedürfnisse, Interessen und Wertvorstellungen“ zu beurteilen (ebd.: 42). Das Hervorheben der konstitutiven Rolle des Vorverständnisses des Lesers für das literarische Verstehen bedeutet jedoch nicht, dass dieses nichts Anderes als eine Projektion ist: Konstitutiv für den Rezeptionsprozess beim Umgang mit literarischen Texten sei nämlich der Vollzug von Veränderungen im Selbs- und Weltverständnis des Lesers und dabei der Gewinn neuer Einsichten (vgl. ebd.: 65).

Nach rezeptionsästhetischem Ansatz lässt sich also die Rezeption literarischer Texte zusammenfassend als ein komplexer, durch die Interaktion zwischen LeserInnen und Text gekennzeichneter Prozess verstehen, im Laufe dessen sich die LeserInnen aktiv an der Textsinnbildung beteiligen und gleichzeitig Ihre eigenen Wertvorstellungen, Konzepte und Vorurteile durch die Auseinandersetzung mit dem Text modifizieren bzw. erweitern. Daraus geht hervor, dass zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen eine „Strukturgleichheit“ besteht (ebd.: 141). Dies stellt m. E. noch ein plausibles Argument für den Einsatz literarischer Texte zur gezielten Förderung von Fremdverstehen im FSU dar. Fasst man nämlich Fremdverstehen nach Nünning (2000: 108) als „ein komplexes Bündel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten“, die nötig sind zu Perspektivendifferenzierung, -übernahme und -koordination im Sinne des Gewinnens einer neuen, reflektierten und zwischen Außen- und Innenperspektive vermittelnden Sichtweise (vgl. ebd.: 109ff.), besteht einer der wichtigsten Begründungsansätze für den Nutzen literarischer Texte darin, dass beim Umgang mit literarischen Texten genau diese Fähig-

keiten erforderlich sind und demnach gezielt eingeübt werden können (vgl. Caspari 2000: 81).

Welche Konsequenzen sich aus den bisherigen Überlegungen für die Auswahl geeigneter Texte für die gezielte Förderung von Fremdverstehen im FSU ergeben, werde ich im Folgenden aufzeigen.

3.2 Eignungskriterien von literarischen Texten für die Ziele des Fremdverstehens

Bei der Auswahl von literarischen Texten für den Einsatz im FSU vor dem Hintergrund der Zielsetzungen von Fremdverstehen, sollte zum einen überprüft werden, ob diese repräsentative und zugleich facettenreiche Einblicke in die fremdsprachige und- kulturelle Lebenswelt bieten. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass sie bei den Lernenden die Entwicklung folgender Fähigkeiten unterstützen: eigene und fremde Sichtweisen wahrzunehmen und zu differenzieren, sich vorübergehend in die Rolle Anderer hineinzusetzen, schließlich die eigene Perspektive im Licht der Erfahrungen mit der fremden zu überdenken und einen neuen, reflektierten, zwischen Außen- und Innensicht vermittelnden Standpunkt zu gewinnen. Aber welche Texte eignen sich besonders dafür und aus welchen Gründen? Welche spezifischen Merkmale sollten sie aufweisen, um diese Lernziele gezielt fördern zu können? Zunächst gilt es rein pragmatische Aspekte wie die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen. Damit bei Lernenden die Bereitschaft und Motivation entsteht, sich mit einem Text und dessen Inhalt überhaupt zu beschäftigen, sollte er ihre Neugier und ihr Interesse wecken. Hierfür erweisen sich die Kriterien der Relevanz und Aktualität für die Lebenswelt der heutigen SchülerInnengeneration als entscheidend, was bedauerlicherweise im FSU Italienisch i. d. R. unbeachtet bleibt. Hier herrscht hingegen eine gewisse Tendenz, Klassiker einzusetzen, denen die SuS aufgrund des thematischen Abstandes zu ihrer Lebenswelt oft mit distanzierter Haltung, manchmal sogar mit offener Interesselosigkeit begegnen. Dagegen könnten aktuelle Texte ein höheres Identifikationspotenzial aufweisen und somit die Bereitschaft zur Ausei-

nandersetzung seitens der SuS steigern. In Bezug auf die Motivation sind von großer Bedeutung auch andere Aspekte wie z. B. die altersspezifische Angemessenheit der Texte sowie ihr sprachlicher Schwierigkeitsgrad. Um die Gefahr abzuwenden, dass die Beschäftigung mit einem Text bei den Lernenden anstatt Interesse und Neugier Ablehnung auslöst, sollte dieser sprachlich weder unter- noch überfordern. Während viel zu leichte Texte keine Herausforderung stellen und können als langweilig empfunden werden, rufen hohe sprachliche Schwierigkeiten oft Frustration bei den LeserInnen her. Doch kann sich ein gewisser Grad an linguistischer Schwierigkeit als förderlich für die Ziele des Fremdverstehens erweisen, was sich am Beispiel authentischer Texte verdeutlichen lässt. Obwohl sich diese gerade aufgrund ihrer sprachlichen Echtheit oft als schwierig zu verstehen erweisen, bieten sie den Lernenden die Möglichkeit, der fremden Kultur - wenngleich nur indirekt - zu begegnen. Dadurch, dass die Lernenden beim Umgang mit diesen Texten selbst erleben, wie sich die Handlung verfolgen lässt ohne *alles* verstehen zu müssen, bilden sie darüber hinaus jene Ambiguitätstoleranz aus, die in Fremdverstehensprozessen notwendig ist, um nicht voreilige Schlussfolgerungen zu ziehen und folglich das Fremde unüberlegt zu be- oder verurteilen (vgl. Müller 1988: 55).

Im Hinblick auf die Förderung jener kognitiven und emotionalen Fähigkeiten, die konstitutiv für das Fremdverstehen sind, gilt es solche allgemeine und textbezogene Prinzipien für die Textauswahl durch zusätzliche Kriterien zu ergänzen. In zahlreichen literaturdidaktischen Veröffentlichungen (vgl. u.a. Bredella/Delanoy 1999: 15; Nünning 2000: 111-116; Nünning/Surkamp 2006: 39-50) wurde auf unterschiedliche spezifisch literarisch-ästhetische bzw. inhaltliche Charakteristika hingewiesen, die für die Anbahnung von Perspektivenwechsel bzw. Perspektivenübernahme und -koordination besonders förderlich sind. So geht Nünning (2000: 111ff.) in seinem auf der Grundlage der Überlegungen zu den verschiedenen Ebenen und Dimensionen des Fremdverstehens aufgestellten Merkmalskatalog für die Textauswahl davon aus, dass sich bestimmte Gattungen und Texttypen besser als andere für die Anbahnung und Unterstützung von Fremdverstehensprozessen eignen. Dabei handelt es sich um Romane, Kurzgeschichten und Dramen, d.h. um Texttypen, die Geschichten erzählen oder szenisch realisieren, und den LeserIn-

nen Einblick in die Gedankenwelt literarischer Figuren bieten. Unter diesen Texttypen komme, so führt Nünning aus, realistischen Werken bzw. Werken, die ein großes Maß an Innenwelt aufweisen, eine besondere Bedeutung: Aufgrund ihrer charakteristischen Darstellung von anthropomorphisierten oder anthropomorphisierbaren Gestalten, besäßen sie ein größeres Identifikationspotenzial als solche experimentelle Texte, denen diese Realitätsillusion fehlt, und könnten somit bei Lernenden die Ausbildung von Empathie und Perspektivenübernahme vorzüglich unterstützen (vgl. ebd.: 113).

Besonderen Stellenwert erhalten in diesem Zusammenhang literarische Texte, in denen die Dimension des dargestellten Fremdverstehens auf der Ebene der Figuren eine zentrale Rolle spielt. Das ist der Fall von Texten, die interkulturelle Begegnungen und Konflikte thematisieren, weil sie die Lernenden explizit dazu auffordern, „sich mit den Problemen interkulturellen Verstehens, mit Stereotypen, mit Unterschieden zwischen den Kulturen und darauf basierenden Missverständnissen in der Kommunikation zu beschäftigen“ (vgl. Schinschke 1995a: 88).

Wie bereits herausgestellt wurde, lassen sich Probleme des Fremdverstehens auch auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung mit spezifisch literarischen Darstellungsverfahren formal inszenieren. Zu diesem Zweck erweisen sich multiperspektivisch erzählte Romane als prädestiniert, v.a. jene mit einer komplexen und offenen Perspektivenstruktur (vgl. Nünning 2000: 115). Diese verlangen dauernden Perspektivenwechsel und stellen erhöhte Anforderungen an den RezipientInnen in Hinsicht auf die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination (vgl. ebd.). Jedoch ist hierbei zu beachten, dass sich die ausgewählten Texte nicht nur durch die Darstellung zahlreicher Einzelperspektiven auszeichnen, sondern auch dass die Perspektiven der verschiedenen Figuren einen gewissen Grad an Divergenz voneinander aufweisen (vgl. ebd.). Laut Nünning (2000: 114) bieten aber auch monoperspektivisch erzählte Romane Anhaltspunkte zur Förderung von Fremdverstehen auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung, vorausgesetzt, sie stellen herkömmliche Sichtweisen radikal in Frage. Dies sei v.a. der Fall von Romanen mit einem *unreliable narrator*, die den LeserInnen dazu anregen, das Erzählte anzuzweifeln, und von ihm kein bloßes Einverständnis sondern Gegenentwürfe dazu verlangen (vgl. ebd.). Dieser Kategorie von Texten ordne ich auch Erzähltexte der MLKJ zu. U. a.

aufgrund der für sie typische Darstellung von Geschehnissen aus fremdkulturell geprägten Perspektiven, die oft fern von individuellen und kulturellen Sichtweisen der Lernenden sind, besitzt diese Gattung m. E. ein hohes didaktisches Potenzial im Sinne der Zielsetzungen der Didaktik des Fremdverstehens. Im folgenden Kapitel werde ich nach einer Gattungseingrenzung, dieses Potenzial zunächst näher erläutern und im Anschluss anhand ausgewählter Werke illustrieren.

4 Das Potenzial von MLKJ für die Ziele des Fremdverstehens

Im zweiten Kapitel wurden die Relevanz interkultureller Ansätze im FSU vor Augen geführt sowie grundlegende Konzepte, Zielsetzungen und Prinzipien einer Didaktik des Fremdverstehens dargestellt. Die Ausführungen im Kapitel 3 gingen auf die Fragestellung ein, inwiefern (fremdsprachliche) literarische Texte zur Ausbildung von interkulturellen Kompetenzen und Fremdverstehen beitragen können.

Dieses Kapitel befasst sich mit der Kernfrage vorliegender Arbeit, nämlich jener nach dem Potenzial von MLKJ für die Ziele des Fremdverstehens. Hierbei geht es darum, anhand ausgewählter Texte der italienischen MLKJ aufzuzeigen, welche spezifische Einstellungen bzw. Handlungsfähigkeiten sich im Umgang mit derartigen Texten im schulischen FSU Italienisch zielgerichtet ausbilden lassen. Zunächst ist jedoch der Gegenstandsbereich der MLKJ zu präzisieren.

4.1 Zum Begriff ‚Migrationsliteratur für Kinder und Jugendliche‘

Bereits zu Beginn meiner Untersuchungen musste ich feststellen, dass sich die Bestimmung des Gegenstandsbereichs vorliegender Arbeit als schwieriges Unterfangen erweisen würde. Denn in den literaturdidaktischen Veröffentlichungen zum Fremdverstehen werden unterschiedliche Termini zur Bezeichnung literarischer Werke für jüngere LeserInnen verwendet, die die Auswirkungen der weltweiten Migrationsbewegungen, u. a. interkulturelle Begegnungen und Konflikte, thematisieren. So kommen am häufigsten Begriffe vor wie z. B. *Migrationsliteratur* (Rösch 1992), *multikulturelle Erzähltexte* (Surkamp/Sommer 2002) bzw. *Ju-*

gendbücher/-romane (Richter 2000; Bredella 2004), *interkulturelle Erzählliteratur* (Sommer 2001: 7), *Kinder- und Jugendbücher zum Thema ‚Leben in mehreren Kulturen‘* (Caspari/Schinschke 2000: 470), *multi-ethnische Texte* (Zaharka 2002), die im Hinblick auf AutorInnenherkunft, inhaltliche Schwerpunkte, Protagonisten, Handlungen jeweils unterschiedliche Texte umfassen. Mir erscheinen solche und ähnliche Kollokationen, die sich mit den Adjektiven ‚multikulturell‘ und ‚interkulturell‘ bilden lassen, sehr treffend, da sie der für diese Texte charakteristischen Thematisierung der Koexistenz unterschiedlicher Kulturen in der globalisierten Gesellschaft und deren Interaktion Rechnung trägt. Trotzdem habe ich mich im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Anwendung des Terminus ‚Migrationsliteratur‘ als Oberbegriff für literarische Texte entschieden, die sich nicht nur durch die erzählerische Darstellung von Fragen der Multi- bzw. Interkulturalität sondern auch durch spezifische thematisch-ästhetische Merkmale auszeichnen. Wie im Folgenden verdeutlicht wird, entsprechen die von mir zur Eingrenzung der Gattung ‚Migrationsliteratur‘ angewendeten Kriterien nicht gänzlich den traditionellen Konzepten, die sich in der Migrationsliteraturforschung etabliert haben.

Als primäres Klassifikationsmerkmal für Migrationsliteratur wird bekanntlich die Inszenierung von Migrationserfahrungen genannt, wobei ‚Migration‘ wortwörtlich als räumliche Bewegung verstanden wird. Obgleich sich einige Stimmen für einen weiteren Begriff von Migration erhoben haben,⁹ stehen die Erfahrungen bzw. die schwierige Lage des Migranten in fremdkultureller Umgebung im Mittelpunkt der i.d.R. zur Gattung der Migrationsliteratur gezählten Texte (vgl. Sommer 2001: 78). Als entscheidendes Klassifikationskriterium gilt laut Rösch auch die Perspektive, „aus der die Literatur produziert wird“ (Rösch 1992: 33). Dementsprechend definiert Rösch ‚Migrationsliteratur‘ als „eine Literatur, die sich mit dem Gegenstand der Migration befasst, diese eindeutig parteiisch, das heißt aus der Perspektive unterdrückter Minderheiten bearbeitet und auch ästhetisch gestaltet.“ (ebd.). Die Hervorhebung sowohl des Aspektes der Migration als auch der Erzählperspektive als Perspektive der Unterdrückten, erscheinen mir al-

⁹ Bspw. schlägt Rösch (1992: 32) eine begriffliche Erweiterung von ‚Migration‘ vor, die auch Formen der Zuwanderung wie „Flucht, Systemmigration, Aus- und Übersiedlung und (...) Binnenmigration“ einschließt.

lerdings problematisch, denn sie klammert *per definitionem* Texte aus, die sich zwar nicht explizit mit der spezifischen Thematik der Migration befassen bzw. als thematischen Schwerpunkt nicht die Erlebnisse der Einwanderergenerationen haben, jedoch die Problematik interkultureller Begegnungen und Konflikte in multi-kulturellen Gesellschaften thematisieren. Auch die oft als flankierendes Kriterium einbezogene Biographie der AutorInnen (vgl. u. a. Rösch 1992: 31; Sommer 2001: 79; Zierau 2009: 20) erweist sich m.E. als wenig tragfähig. Erstens führt die Klassifizierung von literarischen Werken als Migrationsliteratur nur aufgrund der ausländischen Herkunft deren AutorInnen zu einer Erweiterung des Begriffes, die unvermeidbar zu dessen Verwässerung. Zweitens schließt das biographische Bestimmungskriterium einheimische AutorInnen aus, die das Thema Migration - oft mit lobenswerten Ergebnissen - zum Gegenstand ihres Werkes gemacht haben, ohne jedoch persönlich davon betroffen zu sein.

In Anbetracht dieser Überlegungen schlage ich eine Definition von Migrationsliteratur als Oberbegriff für literarische Texte vor, die ohne Berücksichtigung von kulturellen, nationalen oder ethnischen Kategorisierungen einen thematischen Zugang wählt. Dabei gehe ich allerdings von einem weiter gefassten gemeinsamen thematischen Fokus aus: So versteht man in der vorliegenden Arbeit unter ‚Migration‘ nicht nur wortwörtlich räumliche Menschenbewegung sondern, in Anlehnung an Sommer (2001: 6) „das Oszillieren zwischen zwei entgegengesetzten (...) Polen“, sei es zwischen alter und neuer Heimat, zwischen Einwanderern der ersten Generation und ihren in der neuen Heimat geborenen bzw. aufgewachsenen Nachkommen, zwischen unterschiedlichen Minoritäten oder zwischen Minoritäten auf der einen und Mehrheitskultur auf der anderen Seite, sowie – füge ich hinzu – zwischen individueller und kultureller Identität. Die thematische Besonderheit dieses erweiterten Konzepts von Migrationsliteratur ergibt sich daraus, dass sie nicht nur die Erfahrungen von Einwanderern sondern auch die Erlebnisse deren Nachfolgenerationen, die durch ihr kulturelles Erbe und ihre ethnische oder religiöse Gemeinschaft sowie durch die heimische kulturelle Umgebung geprägt sind, in der „neuen“ Heimat inszeniert. Im Mittelpunkt steht demnach oft

„die Konstitution des Subjekts im diasporischen Kontext“¹⁰ (Sommer 2001: 57), das im Spannungsfeld zwischen individuellen und kollektiven Identitätswürfen mit der Frage nach dem eigenen kulturellen Selbstverständnis konfrontiert wird. Zentrale Themen sind dabei interkulturelle Begegnungen und Konflikte, Generationenkonflikte, die Suche nach Zugehörigkeit und die Erfahrungen der Ausgrenzung sowie die Auswirkung von Stereotypen oder reduktionistischen Fremdeigenschaften auf die Konstitution der eigenen Identität und auf die Bewertung des Anderen.

Wie schon an der Überschrift der vorliegenden Arbeit erkennbar, fokussiert die durchgeführte Untersuchung auf die MLKJ. Der Bezug auf eine bestimmte Zielgruppe erfordert eine Präzisierung davon, was in diesem Zusammenhang unter (Migrations-)Literatur *für Kinder und Jugendliche* verstanden wird. Da es sich dabei um ein weites, inhomogenes, nicht klar umgrenztes Gegenstandsfeld handelt, sodass es eine in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition nicht geben kann (vgl. Ewers 2000: 2), übernehme ich im Rahmen dieser Arbeit eine Definition, die für die nachfolgend zu untersuchenden Texte relevante Aspekte einbezieht. Unter den in der Kinderliteraturforschung entstandenen Begriffen hat sich in jüngster Zeit die Bezeichnung ‚spezifische Kinder- und Jugendliteratur‘ etabliert, die die „von vornherein für Kinder und/oder Jugendliche geschaffene Literatur“ als Prototyp der Gattung Kinder- und Jugendliteratur ansieht (vgl. ebd.: 5). Hierbei gilt als entscheidendes Zuordnungskriterium die Erklärung der AutorInnen, dass ihr Werk ein Text für Kinder und/oder Jugendliche darstellen soll. Diese Definition mag zwar auf viele Texte zutreffen, erscheint mir allerdings einschränkend, denn sie klammert *a priori* Werke aus, die zwar nicht intentional für Kinder und/oder Jugendliche verfasst wurden, doch die Kriterien der Anpassung, Akkomodation bzw. Adaptation an den LeserInnen erfüllen und sich somit durch eine mehr oder weniger große Leseradäquatheit auf verschiedenen Ebenen auszeichnen (vgl. ebd.: 7ff.). Auf der Grundlage dieser Feststellung ordne ich dem Begriff ‚(Migrations-)Literatur für Kinder und Jugendliche‘ literarische Texte zu,

¹⁰ Dabei bezieht sich Sommer auf die britische *fictions of migrations*. Diese Beschreibung erscheint mir allerdings auch zur Charakterisierung des thematischen Schwerpunktes der in der vorliegenden Arbeit betrachteten Texte sehr geeignet.

die einerseits auf sprachlicher, formaler, stilistischer sowie auf darstellungsmethodischer Ebene dem Sprachvermögen sowie den kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen adäquat sind. Andererseits in thematisch-inhaltlicher Hinsicht deren Bedürfnissen, Wünschen und Wertvorstellungen entsprechen.

Im Folgenden werde ich auf die Frage eingehen, welche Zielsetzungen sich im Sinne der Didaktik des Fremdverstehens durch den Einsatz von Werken der MLKJ im schulischen FSU Italienisch gezielt fördern lassen.

4.2 Zielsetzungen beim Einsatz von MLKJ im FSU

Aus der spezifischen Thematik der MLKJ ergeben sich vielfältige Potenziale für den an den Zielsetzungen des Fremdverstehens orientierten FSU.

Wie bereits dargelegt, wird in der Didaktik des Fremdverstehens betont, dass literarische Texte Lernenden Einblicke in alternative Lebensentwürfe und fremdkulturell geprägte Sichtweisen ermöglichen. In Bezug auf das Potenzial von fremdsprachigen Filmen stellt Surkamp (2004: 3) heraus, dass diese anhand von anschaulich geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen Vorstellungen von lebensweltlichen menschlichen Erfahrungen liefern und fremde Lebensweisen, Werte, Normen und Weltansichten vermitteln. Durch die Beschäftigung mit ihnen, führt Surkamp aus, erfahren die Lernenden Unterschiede zu eigenkulturellen Sicht- und Verhaltensweisen. Dies trifft m.E. auch auf fremdsprachige literarische Texte zu, insbesondere erzählende Texte der MLKJ. Indem sie die spezifischen Erfahrungen und Konflikte von Migranten und ihren Nachfolgegenerationen darstellen, gewähren sie Einblicke in fremdkulturelle Lebensweisen und Wertvorstellungen. Durch die Auseinandersetzung mit den fremden Perspektiven der literarischen Figuren werden außerdem bei den Lernenden die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und bzw. zur Perspektivenübernahme gefördert. Zugleich regt die Inszenierung interkultureller Konfliktsituationen die Lernenden zur Stellungnahme gegenüber verschiedenen (kulturell geprägten) Sichtweisen sowie zur selbstkritischen Reflexion über eigenkulturelle Verhaltensmuster, Normen und Wertvorstellungen an.

Doch nicht alle literarischen Texte, die o. g. thematische Merkmale aufweisen, eignen sich für die Förderung von Perspektivenwechsel bzw. -übernahme und selbstkritischer Reflexion: Wie Caspari/Schinschke bemerken (2000: 473), ist es dafür bedeutsam, dass sich keine der im literarischen Text handelnden Figuren „für die kritiklose Übernahme eines Modells entscheidet, sondern dass jeder in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten seinen individuellen Weg sucht“. Texte, die evtl. verschiedene Perspektiven vorführen, jedoch ausschließlich einen bestimmten Lösungsansatz für die dargestellte Problematik als „richtigen“ vermitteln, gewähren den Lernenden keinen Spielraum für eigene Lösungsentwürfe und tragen wenig zu den o.g. Lernzielen bei.

Literarische Texte, die als Kinder- und Jugendlektüre tauglich sind, zeichnen sich wie bereits betont u.a. dadurch aus, dass sie auf thematischer Ebene Bedürfnissen, Erwartungen und Wertvorstellungen jüngerer Adressaten nahe sind. Da sie aufgrund ihres spezifischen thematischen Spektrums,¹¹ einen direkten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen, sind sie für diese von persönlicher Relevanz und können somit für Interesse und Freude an der Lektüre sorgen. Dies trifft auch auf fiktionale Texte der MLKJ zu: Hierbei bilden zentrale Themen die Suche junger Protagonisten nach eigener (kultureller) Identität, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, interkulturelle Freundschaften aber auch Konflikte und Erfahrungen der Ausgrenzung. Des Weiteren stehen im Mittelpunkt zahlreicher Texte Generationenkonflikte. Diese entstehen aufgrund von unterschiedlichen Lebensvorstellungen zwischen der Einwanderergeneration der Eltern, die sich häufig mit ihrer Herkunftsland identifizieren und an ihr kulturelles Erbe hängen, und ihren Kindern, die in der neuen Heimat geborenen bzw. aufgewachsenen sind und stärker durch deren kulturelles Umfeld geprägt sind. Da es sich dabei um Themen handelt, die auch in der Erfahrungswelt der Lernenden von Bedeutung sind und diese zum Teil persönlich betreffen, ist davon auszugehen, dass sie ein großes Identifikationspotenzial bieten und die Bereitschaft der Lernenden zur Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen erhöhen. Bei der Auseinandersetzung mit der besonderen Thematik der MLKJ werden Fragen aufgeworfen und mögliche Antwort-

¹¹ Dieses reicht von erster Liebe, bis zu Schulalltag, Beziehungskonflikten, sozialen und familiären Spannungen (vgl. Richter 2000: 88).

ten vorgeschlagen, welche die Lernenden als vertraut oder doch, aufgrund der unterschiedlichen Lebensumstände der Protagonisten von den eigenen, als fremd empfinden könnten. Dies kann zu einem Vergleich mit der eigenen Situation und im besten Fall zum probenweisen Sich-Hineinversetzen in die Lage der Charaktere sowie zur Relativierung eigener Erfahrungen anregen.

4.3 Gegenstand und Zielsetzungen des textbasierten FSU Italienisch

Trotz dieses vielfältigen Potenzials ist zu bedauern, dass im Fremdspracheunterricht Italienisch die MLKJ kaum eine Rolle spielt. Es ist nicht in Abrede zu stellen, dass literarische Texte ein konstitutives Element des schulischen Italienischunterrichts darstellen. Mit was für Texten und zu welchen Lernzielen werden aber die SchülerInnen konfrontiert? Zunächst ist anzumerken, dass i.d.R. die Lektüre literarischer Werke in Originalfassung der gymnasialen Oberstufe vorbehalten ist. In den ersten Lernjahren steht der Spracherwerb im Vordergrund des Unterrichts, was zur Folge hat, dass dieser i.d.R. lehrwerkdominiert ist (vgl. Otten 2006: 50). Schaut man sich das breite Angebot an Lehrbüchern für den Italienischunterricht, fällt auf, dass die meisten für Erwachsene konzipiert sind, sodass das darin enthaltene Textmaterial v.a. in thematischer Hinsicht nicht kinder- und jugendlichegemäß ist. Dies trifft auch auf die vereinzelt eingefügten Ausschnitte aus Werken der italienischen Literatur zu, deren Auswahl sprachpraktischen oder landeskundlichen Kriterien unterliegt, und die zur Auflockerung des Unterrichts und somit zur Förderung der Motivation beitragen sollen (vgl. Michler 2005: 26).

In der Anfangsphase des Italienischunterrichts finden okkasionelle Verwendung auch die sogenannten *Easy reader*, spezifisch für den FSU adaptierte bzw. didaktisierte Ausgaben literarischer Werke, die als Einstiegslektüren angeboten werden. Dabei handelt es sich um verkürzte und sprachlich vereinfachte Versionen anspruchsvollerer literarischer Texte. Das breite Angebot reicht von Klassikern der italienischen Literatur wie z.B. Boccaccio, Goldoni, Pirandello (usw.) bis zu zeitgenössischen AutorInnen wie Maraini, Ginzburg, Moravia, Baricco, Camilleri, Soldati. Über die Grenzen von *Easy reader* hinaus, die Michler (2005) am Bei-

spiel einer didaktisierten Fassung von Carlo Cassolas *La ragazza di Bube* veranschaulicht hat, erscheint mir deren Einsatz im Unterricht in zweifacher Hinsicht nicht tragfähig. Erstens handelt es sich bei den meisten Adaptationen literarischer Werke um Texte, die weder eigens für Kinder- und Jugendliche geschaffen wurden d. h. nicht zur „spezifische[n] Kinder- und Jugendliteratur“ (vgl. Ewers 2000: 5) zählen, noch aufgrund ihrer thematisch-ästhetischen Eigenschaften als solchetauglich sind. Zweitens wird ihre Funktion im Wesentlichen darauf reduziert, sprachliche Kompetenzen zu fördern, ästhetische Erfahrungen zu vermitteln, Wissen über das kulturelle Erbe des Ziellandes zu liefern sowie Kenntnis und Verstehen von fremden Wahrnehmungs- und Denkformen in ihrem historischen Kontext zu ermöglichen (vgl. Michler 2005: 26).

In der gymnasialen Oberstufe werden zwar literarische Texte im Original gelesen, doch auch in diesem Fall erscheint mir die Situation problematisch. Zum einen gehören die in der Oberstufe angebotenen Lektüren zum kanonischen Repertoire der „echten“ italienischen Literatur, d. h. i.d.R. werden Werke der MLKJ in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt, da sie diesen Status nach wie vor nicht genießen. Zwar findet man unter den Lehrkräften einige, die über die traditionellen Lektüren hinaus auf die oft mühsame Suche nach Kinder- und/oder Jugendbüchern gehen¹², doch handelt es sich dabei lediglich um Einzelfälle, die häufig in Zusammenhang mit Sonderprojekten z. B. im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften stehen, und in denen ohnehin die Gattung der MLKJ unberücksichtigt bleibt.

In der Tat wird die Thematik der Migration in den Rahmenlehrplänen für Italienisch unter den verbindlichen Themenfeldern genannt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006b: 21). Allerdings wird ihre Behandlung in der Praxis meistens durch den Einsatz von literarischen Texten unterstützt, welche die für die Förderung von Fremdverstehen nötigen Kriterien der persönlichen Relevanz und Aktualität nicht erfüllen. Das ist z.B. der Fall von Elio Vittorinis Roman *Conversazione in Sicilia*, den die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der*

¹² Wie ich später am Beispiel meiner eigenen Erfahrung illustrieren werde, bereitet die Beschaffung von geeigneten Texten für Kinder und/oder Jugendliche aufgrund ihrer geringen Auffindbarkeit auf dem Verlagsmarkt oft nicht wenige Schwierigkeiten.

*Abiturprüfung Italienisch*¹³ im Rahmen einer Aufgabe mit literarischem Text für den Leistungskurs vorschlagen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 32ff.). Der erstmals 1941 erschienene Roman schildert die Erlebnisse eines dreißigjährigen Sizilianers, der seine Heimat verlassen und sich zwecks Arbeitssuche im norditalienischen Mailand niedergelassen hat. Bereits anhand dieser Kurzvorstellung dürfte ersichtlich werden, dass dieser Roman weder von persönlicher Relevanz für die SuS noch repräsentativ für den aktuellen italienischen gesellschaftlichen Kontext ist.

Der Umgang mit Literatur in der gymnasialen Oberstufe scheint mir auch in Hinsicht auf die verfolgten Zielsetzungen nicht den Zielen des IKL bzw. Fremdverstehens Rechnung zu tragen. Denn trotz des in den EPA postulierten Strebens nach dem Erwerb interkultureller Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. ebd.: 7), gehen die im Literaturunterricht verfolgten Lernziele im traditionellen analytisch-interpretativen Umgang mit Texten sowie im Ausbau der Lesekompetenz auf. In der Präambel der EPA werden als Ziele des Italienischunterrichts für die gymnasiale Oberstufe u.a. „fachmethodische Kenntnisse im analytisch-interpretierenden Umgang mit Literatur“ genannt (ebd.: 3). Der Hinweis tritt erneut auf und wird näher formuliert im Abschnitt zum Kompetenzbereich ‚Umgang mit Texten und Medien‘ (vgl. ebd.: 7). Dort wird in Bezug auf die zu erwerbenden Fähigkeiten zum Umgang mit literarischen Texten zwischen „analytisch-interpretierende[n] Zugänge[n]“ und „produktionsorientierte[n] Zugänge[n]“ unterschieden. Im ersten Fall handelt es sich um „wissenschaftspropädeutisch fundierte Kenntnisse zum analytisch-interpretierenden Umgang mit literarischen Texten“. Darunter sind gemeint u.a. „Kenntnis literarischer Gestaltungsmittel und Einsicht in ihre Wirkungsweise (...), Kenntnis literarischer Gattungen (...), Einsicht in die historische und gesellschaftliche Dimension literarischer Texte“ (ebd.: 7ff.). Unter dem Bereich der produktionsorientierten Zugänge werden hingegen „handlungswirksame Kenntnisse zum produktionsorientierten Umgang mit literarischen Texten“ zusammengeführt, die Fähigkeiten wie „Texte als Modelle [zu] nutzen, Leerstellen in Texten wahr[zunehmen] und aus[zufüllen], Texte [zu] rekonstruieren und/oder zu Ende [zu] schreiben“ umfassen (ebd.: 8). Des Weiteren

¹³ Im Folgenden „EPA“ genannt.

sollen SuS in der Lage sein, „komplexere authentische literarische Texte (...) zu verstehen (...), Ästhetische Kompetenzen und Sensibilität im Umgang mit Literatur (...) zu zeigen, ein handlungswirksames Repertoire von Lern- und Arbeitstechniken des Leserverstehens anzuwenden“ (ebd.: 5).

Angesichts des reichen Potenzials der MLKJ für zentrale Zielsetzungen des Fremdverstehens plädiere ich für deren verstärkten Einsatz im Italienischunterricht. Mein Plädoyer soll allerdings nicht als Aufforderung dazu verstanden werden, die Klassiker der italienischen Literatur, die ich für unverzichtbare Zeugen des italienischen Kulturerbes halte, durch Werke der MLKJ zu ersetzen. Vielmehr möchte ich LehrerInnen dazu ermuntern, sich bei der Textauswahl für ihren Unterricht nicht ausschließlich an dem literarischen Kanon zu orientieren sondern darüber hinaus neue Wege zu gehen.

4.4 Überblick über die italienische MLKJ

Bevor ich das Potenzial der MLKJ anhand von ausgewählten Romanen exemplarisch beleuchte, möchte ich die Ergebnisse meiner Recherchen um den Zustand dieser Gattung in Italien in Hinsicht auf AutorInnen und Werke in Kürze darlegen. Es sei zunächst angemerkt, dass die im Folgenden genannten Titel bzw. AutorInnen keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern als beispielhafte Nennung gelten, die dazu beitragen sollen, Italienischlehrkräfte sowie anderen Interessenten, einen Überblick zu bieten.

Meine Recherchen erfolgten über das Internet und begannen mit der Suche nach Werken, die Begriffen wie *letteratura italiana della migrazione/dell'immigrazione*, *letteratura migrante per bambini e ragazzi* usw. zugeordnet waren. Meine Hauptquelle für die Beschaffung von Titeln bildete das Portal des kulturellen Vereins *Il gioco degli specchi. Migranti, cultura, società*, der u.a. das literarische Schaffen von AutorInnen ausländischer Herkunft fördert, und die Online-Zeitschrift *El Ghibli rivista online di letteratura della migrazione*. Die Entscheidung für den Kanal des Internets ist weniger auf freie Auswahl als vielmehr auf Notwendigkeit zurückzuführen, da ich mich während des gesamten Zeit-

raums meiner Untersuchung in Deutschland aufhielt und mir demzufolge der direkte Zugang zu den Texten unmöglich war. Dieser erste Schritt führte zu überraschenden Ergebnissen: wider Erwarten musste ich feststellen, dass die Zahl der Veröffentlichungen, die gemeinhin unter den o.g. Begriffen geführt werden, seit den neunziger Jahren bis heute rasant gestiegen ist. Meines Wissens erschienen die allerersten Titel 1991: Dabei handelt es sich um den zweisprachigen Roman *Io sono filippino* von Vinicio Ongini und um *La promessa di Hamadi*, geschrieben vom aus dem Senegal stammenden Autor Saidou Moussa unter Zusammenarbeit vom Journalisten Alessandro Micheletti. In den darauf folgenden Jahren wurden viele andere AutorInnen wie z. B. Jarmila Ockayová, Paul Bakolo Ngoi, Christiana de Caldas Brito, Alicia Baladan usw. als Vertreter der Gattung begrüßt, die dank ihrem blühenden literarischen Schöpfen eine gewisse Bekanntheitsgrad auf dem Gebiet erreichten.¹⁴ Doch bei näherer Betrachtung ihrer Werke wurden meine Erwartungen enttäuscht. In Hinblick auf die anvisierte exemplarische Analyse überprüfte ich die im Netz vorhandenen Titel im ersten Schritt unter Berücksichtigung folgender Charakteristika: Inhalt bzw. behandelte Thematik, Figuren und Handlung. Dabei wollte ich feststellen, inwiefern sie hinsichtlich dieser Eigenschaften die in 4. 1 abgeleiteten Kriterien für die Zuordnung der MLKJ erfüllten. Aus dieser ersten Analyse ergab sich zunächst, dass im italienischen Sprachraum unter MLKJ sowohl Werke, die tatsächlich Migration zum Thema haben, als auch Werke, die dieses Merkmal nicht aufweisen, deren AutorInnen aber ausländischer Herkunft sind, zusammengeführt werden. D.h. als Zuordnungskriterium gilt nicht nur der behandelte Gegenstand sondern auch und hauptsächlich, die AutorInnenbiographie. So werden Werke wie *Il misterioso viaggio nel Medioevo* von Georg Maag (1997) oder *Appuntamento nel bosco* von Jarmila Ockayová (1998), die märchenhafte Inhalte aber keinen Bezug zum Thema Migration aufweisen, zur *letteratura migrante* bzw. *dell'immigrazione* gezählt (vgl. Luatti: 2010). Das gleiche trifft auf viele der Veröffentlichungen von Paul Bakolo Ngoi zu, wie die in Kongo angesiedelten Romane *Colpo di testa* und *Corri* (2003), *Lidja corri* (2010), oder Alicia Baladans Erzählung *Una storia Guarani* (2010), die nicht durch die Be-

¹⁴ Eine ausführliche Auflistung der Veröffentlichungen dieser AutorInnen halte ich im Rahmen dieser Arbeit für nicht notwendig, zumal sich ihre Werke, wie ich nachfolgend herausstellen werde, sich als ungeeignet für die meine exemplarische Analyse erwiesen.

handlung der Thematik der Migration sondern durch einen sozial- bzw. kulturdokumentarischen Charakter gekennzeichnet sind.

Obwohl Werke wie diese spezifisch für ein jüngeres Publikum konzipiert sind, wie an ihren Inhalten, Figuren und Handlungen deutlich wird, verfügen sie nicht über das als primär geltende Klassifikationsmerkmal für MLKJ, nämlich die Behandlung der Thematik ‚Migration‘ im weiteren Sinne (vgl. 4.1, S. 25 dieser Arbeit). Demzufolge konnten sie nicht für meine Untersuchung in Frage kommen. Doch auch jene Texte, die sich bei erster Betrachtung sowohl hinsichtlich der Figuren und der Handlung als auch auf thematisch-inhaltlicher Ebene als geeignet für die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit erschienen, bereiteten mir in Bezug auf tatsächliche Verwendung Schwierigkeiten, wenn auch unterschiedlicher Art. Da die italienische Literatur für Kinder und Jugendliche nach wie vor nicht dem heimlichen Kanon der „echten“ Literatur gezählt wird, was zu Folge hat, dass sie auf dem Verlagsmarkt geringe Beachtung erhält, erwies sich die Beschaffung der Werke, die als mögliche Kandidaten für meine exemplarische Analyse in Frage kamen,¹⁵ für mich als Privatperson als äußerst schwierig. Große Hürden waren zunächst die Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Verlagen und die darauf folgende Bestellung der gewünschten Texte, die ich erst nach monatelanger Wartezeit erhielt.

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit der Überprüfung der zwei schließlich ausgewählten Romane auf ihr Potenzial für die Ziele des Fremdverstehens befassen.

¹⁵ Dabei handelt es sich um Fabrizio Gattis *Viki che voleva andare a scuola* (2003), Igiaba Scogos *Rhoda* (2004), Lakhous Amaras *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (2006), Paola Zannoners *A piedi nudi, a cuore aperto* (2006), Randa Ghazys *Oggi forse non ammazzo nessuno* (2007), Francesco D'Adamos Roman *Storia di Ismael che ha attraversato il mare* (2009), Fabio Gedas Roman *Nel mare ci sono i coccodrilli* (2010), Elvira Mujčićs *La lingua di Ana* (2010).

5 Exemplarische Untersuchung

Wie in 4. 4 dargestellt wurde, erwies sich die Beschaffung von Titeln der MLKJ aufgrund ihrer geringen Popularität als langwierig. Als ebenso mühsam entpuppte sich die Auswahl von geeigneten Titeln für die anvisierten Zielsetzungen. Denn nicht alle literarischen Texte, die das Thema ‚Migration‘ zum Gegenstand haben, und sich in sprachlicher sowie inhaltlich-thematischer Hinsicht für Kinder und/oder Jugendliche eignen, erfüllen die nötigen Kriterien zur Förderung von Fremdverstehen.¹⁶

Eine Auswahl aus der Fülle der vorhandenen Publikationen traf ich zunächst unter Berücksichtigung der allgemeinen Kriterien der Schreibsprache, des Umfangs und der internen Struktur des literarischen Textes. Dementsprechend kamen für meine exemplarische Untersuchung nur Titel in Frage, die in italienischer Sprache für eine muttersprachliche Leserschaft verfasst wurden und im Original vorliegen. Texte, die sich durch diese Merkmale auszeichnen und somit den Status der Authentizität erhalten, sind für Fremdsprachenlernende deshalb bedeutsam, weil sie ihnen im institutionellen Kontext des Unterrichts, d. h. außerhalb des zielsprachigen Raums, eine indirekte Begegnung mit der fremden Kultur ermöglichen (vgl. Kaikkonen 1997: 82). Zwar kann der Gebrauch der authentischen Sprache Lernenden Schwierigkeiten bereiten, zumal es sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung um Texte handelt, die Erlebnisse junger Menschen darstellen und sich daher oft der womöglich für einige SchülerInnen wenig bekannten Jugendsprache bedienen. Jedoch kann man sie auch als Motivation für die Lektüre und für die Beschäftigung mit der in dem Buch verwendeten Sprache betrachten (vgl. Caspari/Schinschke 2000: 477).

In Hinsicht auf den Textumfang war es mir wichtig, dass es sich bei den ausgewählten Texten um Ganzwerke handelt, die einen Umfang von ca. 200 Seiten nicht überschreiten. Trotz des oft von Lehrkräften bemängelten und als Grund für den Verzicht auf den Einsatz literarischer Texte im Unterricht genannten Zeitproblems, lassen sich nicht allzu umfangreiche Werke leichter in die Unterrichts-

¹⁶ Mit der Frage, ob *alle* Texte der MLKJ tatsächlich förderlich für die Anbahnung von Fremdverstehensprozessen im Unterricht sind, werde ich mich im Fazit dieser Arbeit auseinandersetzen.

planung einbetten. Außerdem können sich kürzere Texte günstig auf die Motivation der Lernenden auswirken, die sich durch ein „dickes Buch“ entmutigen lassen und die Bereitschaft zur Beschäftigung mit diesem verlieren könnten. Entscheidend war es bei meiner Auswahl auch, dass sich die zu analysierenden Texte didaktisch gut strukturieren lassen, denn Werke, die eine interne Gliederung in möglichst kurze, gut erkennbare (Unter-)Kapitel bzw. Abschnitte aufweisen, bieten sich m. E. vorzüglich für eine in mehrere Unterrichtsstunden eingeteilte Textarbeit im Rahmen einer Unterrichtsreihe an.

Unter Berücksichtigung dieser sowie der spezifisch für die Förderung vom Fremdverstehen förderlichen Kriterien, fiel meine Entscheidung auf zwei in jüngster Zeit erschienene Romane: Randa Ghazys *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie di una giovane musulmana stranamente non terrorista* (2007) und Elvira Mujčićs *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi le radici e le parole?* (2012). Bevor ich beide Texte hinsichtlich ihres Potenzials für die anvisierten Lernziele analysiere, werde ich nachfolgend deren Inhalt umreißen.¹⁷

5.1 Zum Inhalt der ausgewählten Bücher

Randa Ghazy: *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie di una giovane musulmana stranamente non terrorista*

Oggi forse non ammazzo nessuno ist Randa Ghazys dritter Roman. Die junge Autorin wurde 1986 im lombardischen Saronno als Tochter ägyptischer Einwanderer geboren. Ihr Durchbruch als Autorin erfolgte 2002 nach der Veröffentlichung ihres ersten Romans *Sognando Palestina* im italienischen Kinder- und Schulbuchverlag *Fabbri*, den sie im Alter von fünfzehn Jahren verfasste und der großen Erfolg als Jugendbuch erzielte. Der Ich-Roman *Oggi forse non ammazzo nessuno* erschien ebenfalls bei *Fabbri* im Jahre 2007. Er ist in Form und Stil teils an ein Tagebuch teils an einen Entwicklungsroman angelehnt, und weist eine interne Gliederung auf.

¹⁷ Bei der Seitenangabe bzgl. der Zitate aus den Texten werde ich im Folgenden den Verweis „Ghazy: [Seitennummer]“ für die Passagen aus *Oggi forse non ammazzo nessuno* und den Verweis „Mujčić: [Seitennummer]“ für die Passagen aus *La lingua di Ana* verwenden.

derung in 29 kurze, mit Überschriften versehene Kapitel auf. Der Roman umfasst insgesamt 202 Seiten.

Die junge Protagonistin Jasmine ist 23 Jahre alt, lebt mit ihrer Familie in Mailand und führt ein „normales“ Leben wie die meisten Gleichaltrigen in der Großstadt: sie studiert an der Universität, trifft sich gerne mit FreundInnen, flirtet mit jungen Männern und erlebt häufig Konflikte mit ihren Eltern.

Sie ist *aber auch* Muslimin, eine Muslimin in einer italienischen Großstadt, in der kulturell unterschiedlich geprägte Lebensweisen aufeinander stoßen. In diesem Schmelztiegel der Kulturen fühlt sich Jasmine von allen Seiten unverstanden. So z.B. von ihrer besten Freundin Amira, die jahrelang mit ihr Zukunftserwartungen, Träume und Pläne geteilt hat und sie doch eines Tages „verrät“, indem sie sich für die traditionellere Rolle als Mutter und Hausfrau neben dem nach arabisch-islamischem Ritus geheirateten jungen Shedi entscheidet. Ebenso wenig Verständnis findet Jasmine bei den anderen jungen Mitgliedern der muslimischen Gemeinde, die von ihr als junger muslimischer Frau eher zurückhaltendes, sanftmütiges Verhalten erwarten. Zu kämpfen hat aber Jasmine auch gegen die Vorurteile der „westlichen“ Gleichaltrigen gegenüber den traditionellen arabisch-islamischen Lebensweisen, die die junge Frau oft - wenn auch unabsichtlich - mit taktlosen Fragen und Anmerkungen in Verlegenheit und Wut versetzten. Ein Beispiel dafür findet man bei Thomas, der junge Verkäufer des Antiquitätenladens gegenüber Jasmines Haus, der während ihrer ersten Verabredung unangebrachte Fragen u. a. über die Gründe der für Muslime „übliche“ Polygamie oder über den Frommheitsgrad Jasmines Eltern stellt.

Ähnliche Schwierigkeiten wie jene, die Jasmine in ihrem sozialen Umfeld erfährt, treten auch in ihrer familiären Sphäre auf. Besonders problematisch ist die Beziehung zur Mutter, die sich wünscht, ihre Tochter würde bald einen Ehemann finden und mit ihm eine Familie gründen. So versucht sie, ein Treffen mit dem jungen auf Jasmine aufmerksam gewordenen Yusef zu arrangieren, was zur Verschärfung des Eltern-Kind-Konflikts führt. Im Laufe der Erzählung kommt die eigentliche Problematik zutage, bei der der Fokus des Roman liegt: Die Auseinandersetzung einer jungen Frau mit zwei voneinander unterschiedlichen Lebenswelten, der tra-

ditionellen arabisch-islamischen, verkörpert durch ihre Familie und religiöse Gemeinde, und der westlich geprägten Lebensweise der Mehrheitsgesellschaft.

Elvira Mujčić: *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi le radici e le parole?*

Der Roman *La lingua di Ana* stammt von der Bosnierin Elvira Mujčić, geboren 1980 im serbischen Loznica. 1993 kam sie als Flüchtling mit ihrer Familie nach Italien, wo sie heute lebt und als Autorin tätig ist. Der Text wurde 2012 im unabhängigen Verlag *Infinito* veröffentlicht. Er umfasst 157 Seiten, ist so wie Ghazys Roman in der Ich-Erzählform geschrieben und gliedert sich in insgesamt drei Teile, die sich wiederum jeweils aus acht, drei und sechs beschrifteten Kapiteln zusammensetzen.

Die Moldawierin Ana, Protagonistin des Romans, die auch als Ich-Erzählerin fungiert, schildert die viele Jahre vorher erlebte Erfahrung der Migration. Aufgewachsen in einem kleinen Dorf mit ihrem Vater und den Großmüttern, zieht Ana im Alter von 18 Jahren in eine norditalienische Stadt am See, die im Text als „L.“ genannt wird, zu ihrer Mutter, die sich dort sechs Jahre zuvor zwecks Arbeitssuche niedergelassen hat. Der Roman stellt Anas schmerzlichen Selbstfindungsprozess dar, der durch den problematischen Eingewöhnungsprozess in der neuen Umgebung begleitet bzw. erschwert ist. Als Auslöser für Anas Suche nach der eigenen Identität dient der bereits im Titel des Romans angedeutete „Wortverlust“, *la perdita delle parole*, Metapher für das Unvermögen, mittels der fremden Sprache, des Italienischen, das sie nicht beherrscht, zu kommunizieren. Dieser Zustand bietet aber auch Anlass zur generellen Reflexion über die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen (Mutter-)Sprache und eigener Identität. „Chi sei quando perdi radici e parole?“: in dieser Frage, Teil des Romantitels, äußert sich eine der zentralen Problematiken, mit denen sich die junge Protagonistin, verschanzt in ihr Schweigen, konfrontiert sieht. Denn Ana schweigt aus Schamgefühl, weil sie die italienische Sprache nicht beherrscht und befürchtet, deshalb von ihren Schulkameraden verhöhnt zu werden. Ihr Schweigen ist aber auch ein Akt der Rebellion gegenüber ihrer Mutter, der Ana nicht verzeiht, sie sechs Jahre zuvor „verlassen“

und sich ein neues Leben mit einem anderen Partner aufgebaut zu haben. Ana hegt aber auch Groll gegen ihren Vater, der sich wegen einer neuen Liebesbeziehung von der Mutter scheiden lassen hat. Neben der Erfahrung der Trennung der Eltern, die in ihr Gefühle der Kummer, Wut, Angst und Enttäuschung hinterlassen hat, führt die Schwierigkeit, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden, die 18-Jährige dazu, sich in sich selbst zu verkriechen und zur Außenseiterin zu werden. Weder den LehrerInnen noch den SchulkameradInnen und -freundInnen gelingt es, ihr Vertrauen zu gewinnen. Selbst ihr Freund Damiano, bei dem Ana anfangs Halt und Geborgenheit zu finden scheint, überlässt sie eines Tages ihrem Schicksal mit der Begründung, er komme mit ihrer starken emotionalen Abhängigkeit von ihm nicht zurecht. Erst die Freundschaft zu der wesentlich älteren Adele und ein Ereignis, dass diese beinahe das Leben kostet, wird Ana dazu anspornen, aus ihrem Zustand der Isolation herauszutreten und zum Leben zurückzukehren.

5.2 Textanalyse

Zunächst stellt sich die Frage, für welche Altersgruppe die ausgewählten Texte auf der inhaltlich-thematischen Ebene adäquat sind. Damit bei den Lernenden die Bereitschaft zur Beschäftigung mit einem literarischen Text entsteht, ist relevant, dass dessen Inhalt vielfältige Anknüpfungspunkte an ihre eigene Lebenswelt bietet. In Anbetracht des Alters der Protagonistinnen sowie der dargestellten Erlebnisse, sehe ich beide Romane als angemessen für SchülerInnen im Alter ab 16 Jahren. Zwar ist die Studentin Jasmine in *Oggi forse non ammazzo nessuno* in der Tat älter als diese Zielgruppe, jedoch halte ich diesen Altersunterschied für irrelevant. Denn wenn das genaue Alter der Protagonistin im Text nicht explizit genannt würde, würden es die LeserInnen anhand des Erzählten aller Wahrscheinlichkeit nach nicht erraten.

Die Leseradäquatheit eines für didaktische Zwecke bestimmten literarischen Textes soll aber auch in sprachlicher Hinsicht geprüft werden. In *Oggi forse non ammazzo nessuno* bedient sich die Autorin überwiegend der Jugendsprache, daher könnten einige Vokabeln und Ausdrücke nicht allen SuS bekannt sein und zur sprachlichen Hürde werden. Diese sehe ich allerdings für nicht allzu gravierend,

zumal das bereits angesprochene Wecken des Interesses an der Lektüre gerade durch die Verwendung der Jugendsprache eventuelle Verständnisschwierigkeiten kompensieren kann. Die am Häufigsten genutzten Zeitformen des *indicativo*, nämlich das *presente*, *passato prossimo* und *imperfetto*, sowie jene des *congiuntivo*, überwiegend *presente* und *imperfetto*, dürften SuS ab dem 4. Lernjahr bereits bekannt sein (vgl. Senatsverwaltung, Sek. I 2006: 26). Bedingt durch den im Text bevorzugten dialogischen Stil erweist sich der Roman auf syntaktischer Ebene insgesamt als nicht komplex: Die erzählende Vermittlung ist flüssig, sodass auch nicht-muttersprachlichen LeserInnen eine fließende Lektüre gewährleistet ist. Im Gegensatz dazu könnte *La lingua di Ana* höhere sprachliche Ansprüche an die SuS stellen. Oft gebraucht die Autorin einen gehobenen Wortschatz, v. a. in längeren Passagen, welche die Gefühle und Gedanken der Protagonistin wiedergeben. So beschreibt Ana beispielweise ihren inneren Zustand, die sie als *impasse esistenziale*¹⁸ bezeichnet (Mujčić: 97), folgendermaßen: „(...) pensavo all’unico progetto della mia vita in quel momento: ossia (...) non far intuire a nessuno il baratro nel quale ero sprofondata. (...) più passava il tempo più la consapevolezza di essere sola al mondo s’impadroniva di me. (...) si trattava di qualcosa di cosmico, assoluto: era la solitudine dei sentimenti, delle emozioni represses e spente, della mente ingannata e raggirata. Era la solitudine di un bocciolo dell’io che cercava di crescere mentre le due parti di me stesa lo contendevano, volendolo tiranneggiare. (...) A volte si scende così in profondità dentro se stessi che ci si perde e allora l’unica cosa da fare è cercare di mantenere il controllo, l’assoluto controllo delle apparenze e camuffare le debolezze, mascherare la fragilità” (Mujčić: 98ff.).

Solche und ähnliche Passagen könnten die Lektüre erschweren, bergen allerdings auch ein reiches Potenzial im Hinblick auf die Ziele des Fremdverstehens. Bei der Lektüre können die SuS die Erfahrung machen, dass sie in der Lage sind, der Handlung zu folgen ohne alles Wort für Wort verstehen zu müssen. Dadurch wird sich vermutlich eine hohe Ambiguitätstoleranz aufbauen. Diese stellt eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit Fremdheiten, weil sie Lernende dazu befähigt.

¹⁸ Diesbezüglich weist der Text einen Rechtschreibfehler auf: Hierbei steht *empasse* anstatt der korrekten Form *impasse*.

higt, bei interkulturellen Begegnungen verallgemeinernde Schlüsse und vor-schnelle Verurteilung Fremder Sicht- und Verhaltensweisen zu vermeiden.

In Anbetracht dieser Überlegungen halte ich den Einsatz des Romans *La lingua di Ana* in der Sekundarstufe II und erst ab dem 4. Lernjahr für sinnvoll.

Unter den Kriterien, die literarische Texte an sich interessant erscheinen lassen, wurde in den vorigen Ausführungen die persönliche Relevanz des Inhaltes für die LeserInnen genannt. Texte, die dieses Kriterium erfüllen weisen ein hohes Identifikationspotenzial auf und motivieren ihre LeserInnen zur Lektüre. Die hier analysierten Romane sind persönlicher Relevanz für die SuS insofern, als dass sie durch die narrativ inszenierten Themen einen Bezug zu ihrer Erfahrungswelt herstellen. Wie bereits an der Kurzvorstellung der Texte deutlich wird, handelt es sich dabei um Themen wie Freundschaft und Liebe, Konflikte mit den Eltern, Probleme der Ausgrenzung sowie Suche nach Zugehörigkeit. So werfen die jungen Protagonistinnen Fragen auf, die SuS ähnlichen Alters persönlich betreffen, sie geben mögliche Antworten und bieten Anregungen zur Selbstreflexion. Persönliche Relevanz gewinnen die Inhalte beider Romane zudem durch die zentrale Thematik der Identitätssuche, welche SuS in der 10. und 11. Klasse besonders interessiert und berührt, zumal diese auch Gegenstand der Literatur ist, die sie im muttersprachlichen Unterricht lesen (vgl. Caspari/Schinschke 2000: 476). Allerdings fokussieren sowohl *Oggi non ammazzo nessuno* als auch *La lingua di Ana* die Problematik der Identitätssuche auf die kulturelle Dimension: Hierbei sehen sich die jungen Protagonistinnen mit der komplexen Frage nach ihrem persönlichen und kulturellen Selbstverständnis in Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Kulturen konfrontiert. Da die Problematik der Suche nach der eigenen Identität in beiden Texten unterschiedlich verarbeitet wird, werde ich nachfolgend individuell für jedes Buch darauf eingehen.

Interesse und Neugier der SuS auf die zu lesenden Romane könnten auch durch deren besonders ansprechenden Titel angeregt werden. Im provokativen und zeitgleich ironischen Titel von Ghazys Roman, *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una giovane musulmana stranamente non terrorista*, geht es um die Erlebnisse einer jungen Muslimin, „seltsamerweise“ keine Terroristin, die an-

kündigt, sie werde vielleicht niemanden umbringen. Die Annäherung der Wörter *musulmana*, *terrorista* und *uccido* verweist auf gängige Vorurteile in Bezug auf die Muslimen, aber auch auf die besondere Situation der Protagonistin, die - wie sich im Handlungsverlauf herausstellt - erbittert sich in ständiger Kriegshaltung gegenüber ihrem Umfeld befindet.

So könnte sich der Titel besonders gut für lebhaftes Gespräch zum Beginn des Unterrichts bieten, wobei die SuS ihre Vermutungen zum Inhalt der zu lesenden Geschichte artikulieren und untereinander vergleichen könnten. Zu diesem Zweck erscheint mir auch der Titel des Romans *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* geeignet: Hierbei könnte bereits der Hinweis auf Sprache, Worte und Wurzeln das Wecken der Neugier auf den Romaninhalt gerade bei Fremdsprachenlernenden hervorrufen.

Die bisherigen Betrachtungen sollten verdeutlicht haben, dass beide Romane die in 3.2, S. 27ff. illustrierten pragmatischen Eignungskriterien erfüllen. Inwieweit können sie aber auch auf thematisch-inhaltlicher und literarisch-ästhetischer Ebene dienlich für die Förderung vom Fremdverstehen sein? Auf diese Frage möchte ich nachfolgend individuell für jeden Text eingehen.

5.2.1 Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen beim Umgang mit dem Roman *Oggi forse non ammazzo nessuno*

Wie die Inhaltsangabe verdeutlicht, greift Randa Ghazys Roman *Oggi forse non ammazzo nessuno* neben Themen wie Generationenkonflikten, (interkulturellen) Freundschaften und Beziehungen usw. die zentrale und die für SuS relevante Problematik der Identitätssuche auf, mit Fokus auf deren kulturelle Dimension. Die nach traditionellem arabisch-islamischem Ritus zelebrierte Heirat ihrer besten Freundin Amira, welche Jasmine als Verrat der angeblich geteilten Träume und Ambitionen empfindet, gibt ihr Anlass zur Reflexion über die eigene kulturelle Identität. So wird im Handlungsverlauf der Selbstfindungsprozess einer jungen Frau dargestellt, die versucht, ihre gespaltene Identität wieder zusammensetzen, um sich einer klar definierten Kategorie in der multikulturell geprägten italieni-

schen Gesellschaft zuordnen zu können. Als Tochter ägyptischer Einwanderer erlebt Jasmine die schmerzhafteste Erfahrung vieler in Italien geborener und/oder aufgewachsener Zugehörigen ethnischer Minderheiten, deren Suche nach der eigenen Identität durch ihre besondere Situation des Schwankens zwischen Zugehörigkeit und Außenseitertum geprägt ist. Dieser Zustand ist durch die Koexistenz in ihrer Lebenswelt zweier unterschiedlicher, teilweise entgegengesetzter Kulturen verursacht, die ihre Vorstellungen, Werte und Verhaltensweisen gleichermaßen beeinflussen. Doch gelingt es Jasmine, weder sich gänzlich mit der traditionellen islamischen Lebensweise noch mit der italienischen, die sie in ihrer Umgebung außerhalb der Familie und der Gemeinde stark prägt, zu identifizieren. Ihre kulturelle Hybridität nimmt die Protagonistin des Romans nicht als Bereicherung wahr. Im Gegenteil definiert sie ihre besondere Situation als Status der Unvollkommenheit, den sie nicht völlig akzeptieren kann: „Non mi vedi? Non vedi come sono incompiuta?“ fragt sie Yusef während einer hitzigen Diskussion (Ghazy: 83); und noch in einem inneren Gespräch mit sich selbst: „E quante volte mia madre mi ha detto di non vergognarmi di quello che sono? La realtà è che io non me ne vergogno, ma non riesco ad accettarlo pienamente“ (ebd.: 176-177).

Das Oszillieren der persönlichen Identität zwischen zwei kulturellen Polen kommt auch in Jasmines widersprüchlicher Haltung gegenüber der islamischen Kultur zum Ausdruck, die sie mal scharf kritisiert mal leidenschaftlich verteidigt. So missbilligt sie die Unterwürfigkeit der muslimischen Frauen gegenüber ihren Männern¹⁹ sowie die autoritäre Einmischung Letzterer in alle Bereiche des Frauenlebens.²⁰ Ebenso empört zeigt sie sich aber andererseits über die mit Vorurteilen behaftete Haltung der westlichen Gesellschaft gegenüber den Muslimen: „(...) mi sono stufata delle domande tipo «È vero che ogni marito può picchiare con cento colpi di frusta la propria moglie se non obbedisce?» (...), mi sono stufata delle boiate del genere (...) «Il Corano dice che una moglie non può uscire di

¹⁹ „Perché le donne musulmane sembrano sposarsi e automaticamente finire incapsulate nel mondo del marito, che diventa garante, tutore, padre, fratello, e ogni altra figura autorevole possibile?“ (ebd.: 145).

²⁰ “(...) se gli uomini musulmani passassero un po' più di tempo a farsi qualche esame di coscienza, e ne passassero un po' di meno a osservare cosa dice una donna, cosa indossa una donna, come ride una donna, quante volte al mese si strappa le sopracciglia una donna, forse le cose funzionerebbero un po' meglio.“ (ebd.: 16).

casa se il marito non vuole, non può ricevere visite di parenti e amiche se il marito non vuole, non può partecipare all'educazione dei figli se il marito non vuole» (...) Come se dovessi stare costantemente all'erta, pronta a difendere un'intera civiltà da accuse ingiuste e livide d'odio e di ignoranza, come se fossi un fenomeno ambulante.” (ebd.: 166-167).

Jasmines Suche nach Zugehörigkeit wird zudem durch ihre Andersartigkeit erschwert: “Quante volte mi sono sentita fottutamente diversa? (...) Quante volte mi sono detta «pensa se un giorno mi svegliassi e mi ritrovassi in una bella famiglia italiana, uguale a tutti quelli che mi stanno intorno. O, nel caso opposto, in una bella famiglia egiziana, in Egitto. Ma almeno uguale agli altri?»” (ebd.: 176ff.). Wie Jasmine selbst betont, besteht ihr Anderssein darin, dass sie sich mit Problemen konfrontiert sieht, die Gleichaltrige in ihrer Umgebung nicht betreffen: „Ecco, io odio tutto questo. (...) Dovermi sentire diversa. Dovermi adattare. Dover accettare di convivere con problemi che i ragazzi della mia età, attorno a me, non hanno” (ebd.: 62). Dabei geht es um die alltäglichen Konflikte mit ihren Eltern, die versuchen der Freiheit ihrer Tochter Grenzen zu setzen, indem sie ihr z.B. nicht erlauben, mit FreundInnen nach einer bestimmten Uhrzeit auszugehen oder sich selber einen Partner auszusuchen. Besonders die Beziehung zu ihrer aufdringlichen Mutter scheint problematisch zu sein. So schaut Jasmines Mutter mit misstrauischem Blick auf die Annäherungsversuche des jungen Thomas²¹ und arrangiert ein Treffen zwischen dieser und Yusef, dem Neffen einer guten Freundin, um die Gefahr einer Beziehung ihrer Tochter mit einem Italiener, einem Katholiken, also einem „diverso“ abzuwenden (ebd.: 145).

Die immer wieder enttäuschte Suche nach Zugehörigkeit bzw. nach einer klaren Identität, die als problematisch erlebte Hybridität, das Gefühl von den anderen nicht wirklich verstanden zu werden (vgl. ebd.: 122), lösen in der Protagonistin des Romans Gefühle der Wut aus, die sie in einen ständigen Zustand der Zerrissenheit versetzen. Dieser sowie Jasmines sowie Kriegshaltung gegenüber ihrem Umfeld werden durch einen geschickten Gebrauch von sprachlichen Mitteln be-

²¹ „E quello lì cosa vuole da te?” (ebd.: 143).

schrieben. So werden oft im Text die Metaphern des inneren Kampfes²² und des Duells verwendet, die neben jener des lilafarbenen Revolvers als „Verteidigungswaffe“ vor „externen Angriffen“, in der Darstellung von Jasmynes Auseinandersetzung mit Shedi, Amiras Ehemann (vgl. ebd.: 28) und mit ihrer Mutter (vgl. ebd.:139ff.) immer wieder auftaucht.

Die Thematik der Identitätssuche birgt ein großes Potenzial für die Ziele des Fremdverstehens insofern, als dass sie für jugendliche Lernende von persönlicher Relevanz ist. Genau wie die Protagonistin des Romans sehen sie sich mit den komplexen, für ihr Alter typischen Prozessen der Selbstfindung und Selbstbestimmung konfrontiert. Demzufolge dürfte es ihnen nicht schwer fallen, sich in Jasmynes innerliche Lage zu versetzen, ihre Perspektive zu übernehmen und dabei Empathie zu entwickeln. Doch werden die SuS in der Auseinandersetzung mit dem Erzählten neben den Gemeinsamkeiten auch wesentliche Unterschiede zwischen ihrer eigenen und Jasmynes Situation erfassen, die sie zur Distanznahme anregen. Dieses Wechselspiel von Identifikation und Distanznahme kann sich als vorzüglicher Anlass zur kritischen Reflexion über das Fremde und das Eigene erweisen, wodurch die SuS zu einem vertieften Fremd- und Selbstverständnis gelangen.

Zur Förderung von Perspektivenübernahme und Empathie trägt der Roman aber auch auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung bei. Die im Text bevorzugte Ich-Erzählform sowie die oft verwendete Erzähltechnik des Bewusstseinsstroms ermöglichen den Lernenden einen direkten Einblick in die Gedankenwelt der Protagonistin. So werden Jasmynes Gefühle und Gedanken greifbar, wodurch bei den SuS möglicherweise das Gefühl entsteht, diese nicht nur nachvollziehen sondern quasi „mitfühlen“ zu können.

In Hinsicht auf die Sensibilisierung für individuelle und kulturelle Perspektivenvielfalt bietet der Roman viele Ansatzpunkt auf der Ebene der Figuren und der Handlung. Nicht nur die Sichtweise der Protagonistin bezüglich der Frage nach ihrem eigenen kulturellen Selbstverständnis sondern auch jene der zahlreichen Nebenfiguren zu persönlichen und kollektiven Werten werden im Text dargestellt.

²² „(...) dentro di me c'è la guerra. Dentro impazza la lotta.“ (ebd.: 83).

Die unterschiedlichen Lebensentwürfe, die sich im Handlungsverlauf herauskristallisieren, werden weniger direkt beschrieben als vielmehr durch die zahlreichen in den Text eingebetteten Dialoge greifbar gemacht. Im Laufe der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sichtweisen werden die SuS zu ständigen Perspektivenwechseln aufgefordert, wobei sie schnell erkennen werden, dass die Figuren entsprechend ihrer unterschiedlichen kulturellen Herkunft ebenso unterschiedliche Antworten auf dieselben Fragen geben. Das ist bspw. der Fall der entgegengesetzten Meinungen von Jasmine und ihrer Freundin Diana in Bezug auf Fragen um die Sexualität (vgl. ebd.: 135ff.). Doch auch Figuren mit gleichem ethnisch-kulturellen Hintergrund unterscheiden sich voneinander in ihrer individuellen Entscheidung für die eine oder die andere Lebensweise. So stellt Amira das Leben als Ehefrau und Mutter jeglichen beruflichen Ambitionen voran, die im Gegensatz dazu für Jasmine absoluter Priorität sind. Gegenüber Amiras Entscheidung, das Studium abzubrechen, zeigt Jasmine Überraschung und Empörung,²³ worauf Amira mit folgenden Worten reagiert: „Non so chi ti ha raccontato che l'emancipazione è strettamente subordinata al lavoro. A volte invece è la carriera che può rendere schiave. Jasmine, da quando ho trovato l'uomo che amo, l'unica cosa che voglio è farlo felice e avere dei figli con lui. Se sarà lui l'unico a portare lo stipendio in casa, mi andrà bene. Se passerò le mie giornate a preparare pranzetti e ad educare i miei figli, mi andrà bene lo stesso.“ (ebd.:184).

Wie Jasmine im Laufe des Gesprächs mit Amira erkennen wird, dass nicht alle in Europa ansässigen muslimischen jungen Frauen nach einer glänzenden beruflichen Karriere und finanziellen Unabhängigkeit streben, und folglich ihre vorschnellen Urteile über ihre Freundin zugestehen muss (vgl. ebd.: 185), so werden die SuS für die Tatsache sensibilisiert, dass alle Menschen Individuen sind und dass jeder in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten, seinen individuellen Weg zu einem ihm gemäßen Lebensentwurf sucht. Durch diese Erkenntnis werden sie befähigt, voreilige ethnisch-kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden, Vorurteile und Klischees aufzubrechen und sich auf die Begegnung mit Fremden offen einzulassen.

²³ „Ma come, Amira... e la carriera... il lavoro... la libertà e l'emancipazione...“ (vgl. ebd.: 184).

Mit dem Ausgang der Geschichte geht allerdings der Abschluss von Jasmines Selbstfindungsprozess nicht einher: Weder kann sie sich endgültig für die Übernahme eines kulturellen Modells entscheiden, noch findet sie einen Ausweg, um ihre Andersartigkeit zu akzeptieren und auf deren Grundlage ihre eigene Identität aufzubauen. Doch scheint sie ihre Vorurteile aufgegeben und ihren Horizont erweitert zu haben (vgl. ebd.: 191), sowie voller Hoffnung auf die Findung des eigenen Ich zu sein. Dies wird an folgender Passage deutlich: “Desidero svegliarmi un giorno e sentirmi parte di qualcosa che mi accetti, accettarla a mia volta, sapere di poter condurre una vita ibrida senza per questo sentirmi strana, continuare a stare a metà e sentirmi bene (...).” (ebd.: 198-199).

5.2.2 Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen beim Umgang mit dem Roman *La lingua di Ana*

Wie *Oggi forse non ammazzo nessuno* so inszeniert auch *La lingua di Ana* neben allgemeinen, für Heranwachsende besonders ansprechenden Themen wie Schule, erste Liebe, Konflikte mit den Eltern usw., die komplexe Thematik der Identitätssuche, eingebettet in den Rahmen der Migrationserfahrung. Wie viele andere Jugendliche in ihrem Alter ist Ana mit der anspruchsvollen Herausforderung beschäftigt, ihre eigene Identität zu definieren. Jedoch erfährt die Protagonistin des Romans die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstfindungsprozess auf zweifache Weise bzw. in Zusammenhang mit zwei zusammentreffenden, für Anas Bildungsprozess ausschlaggebenden Lebenswenden. Dabei handelt es sich zum einen um den schwierigen Ablösungsprozess von der in Geborgenheit ihrer Großmütter erlebten Jugend, zum anderen um den Umbruch und die darauffolgenden Veränderungen, die die Auswanderung mit sich bringt. Beide Ereignisse stellen Ana vor die schwierige Aufgabe, ihr eigenes Ich neu zu definieren. Der gesamte Selbstfindungsprozess kreist um die drei Aspekte Sprache - Identität - Sprach- bzw. Identitätsverlust. Gleich nach ihrer Ankunft in Italien fängt für Ana ein neues Leben an. Doch scheint sie noch nicht bereit zu sein, sich auf das Neue offen und vorurteillos einzulassen, sondern begegnet diesem mit distanzierter Haltung. Denn die Neuheiten, die in ihren Alltag eintreten, lösen in ihr ein Gefühl der

Fremdheit im Sinne von Unvertrautheit aus. So sind in Anas Wahrnehmung die neue Umgebung und die Menschen die in dieser interagieren, das neue Haus, die neue Schule usw. fremd, wie an der Beschreibung ihrer Gefühle beim erstmaligen Aufenthalt im Haus ihrer Mutter deutlich wird: „Mi sentivo l’ospite imbarazzata a casa di una conoscente. Era una sensazione assurda, ma stare seduta a fare colazione con mia madre di fronte mi faceva sentire di essere nel posto sbagliato. Non era quella casa mia, pensai, La disperazione mi pervase, l’idea di essere a centinaia di chilometri dal luogo a cui appartenevo mi fece sentire imprigionata, senza possibilità di ritorno.” (Mujčić: 21). Die Schwierigkeit, sich an die neuen Umstände zu gewöhnen, führt Ana auf die Schwierigkeit „in einer Fremdsprache zu leben“ zurück (ebd.: 75). Ihre Unfähigkeit, mittels der italienischen Sprache zu kommunizieren, sich zu verständigen und zu behaupten stellen für sie ein Hindernis dar, die größte Hürde auf dem Weg zur Verwirklichung eines glücklichen Lebens in der neuen Heimat. Dazu kommen Anas Befürchtungen um das Verlernen ihrer Muttersprache, denn aus ihrer Sicht bestimmt das Beherrschen einer Sprache auch den Wert eines Menschen, sodass in ihren Augen der vermutlich durch das Erlernen einer Fremdsprache verursachte Verlust der Muttersprache droht, aus einem Menschen einen halben Menschen zu machen: „C’è un detto secondo cui un uomo che parla due lingue vale due uomini. E quello che parla metà di una e metà di un’altra, vale un uomo? O ne vale mezzo?” (ebd.: 75). So wie Jasmine in *Oggi forse non ammazzo nessuno* erlebt Ana, wenn auch unter wesentlich unterschiedlichen Umständen, den Zustand der Unvollkommenheit, den sie ebenfalls durch Verwendung der Metapher des „Liegens in der Mitte“ bzw. des Oszillierens zwischen zwei Polen beschreibt: „In quel periodo pensai che non esisteva un termine adatto a questa mia situazione. La gente usava parole come «immigrato» o «emigrato», ma nessuno dei due descriveva quello che stavo vivendo. «Immigrato» indicava il mio stato rispetto all’Italia, «emigrato» invece indicava quel che ero rispetto alla Moldova; ma non c’era un termine che indicasse ciò che io ero, quel che stavo diventando, il mio essere nel mezzo” (ebd.: 68); “Sospesa. Ecco l’unica parola che mi veniva in mente. Sospesa e contesa tra due luoghi, tra due famiglie, tra due nonne, tra due lingue, tra l’adolescenza e la maturità di donna.” (ebd.: 131).

Während Ana anfangs das Gefühl hat, ihr gelinge es, sich allmählich die italienische Sprache anzueignen, brechen zwei plötzliche Ereignisse diesen Prozess ab: „In realtà c’era stato un momento, un paio di mesi prima, in cui m’era sembrato d’essere riuscita a impadronirmi della lingua. I verbi corretti mi venivano spontanei, le parole arrivavano dritte e veloci dal cervello alla lingua. Non so quanto è durata questa sensazione, ma è stata interrotta da due avvenimenti, tra loro collegati, che mi terrorizzarono e, in qualche modo, bloccarono” (ebd.: 56). Im Laufe eines Telefongesprächs mit ihrer Großmutter fällt Ana auf, dass sie sich immer wieder zweier italienischen Füllworte bedient, für die sie keine passende Übersetzung ins Moldawische zu finden weiß. Auf dieses als „Beginn des Vergessens“ empfundene Ereignis (ebd.: 57) folgt ein Alptraum, der Anas Befürchtung verstärkt: Ana befindet sich in Gesellschaft ihres Vaters, der unaufhörlich redet, in einem unbestimmten, sehr lauten Lokal. Obwohl sie weiß, dass er sich auf Moldawisch ausdrückt, kann sie kein einziges Wort verstehen. Dieser seltsame Traum erschreckt die Schülerin dermaßen, dass sie von nun an davon fest überzeugt ist, die italienische Sprache stelle eine Bedrohung dar, vor der sie sich in Acht nehmen müsse: “Per quella volta ero salva, ma dovevo stare attenta: ovunque, intorno a me, l’italiano s’imponneva e mi obbligava a dimenticare, a sostituire... Pareva che scegliere di abbandonare il moldavo fosse l’unico modo per poter vivere...” (ebd.: 58). Daraufhin fängt Ana damit an, jede Gelegenheit italienisch zu sprechen zu vermeiden, sie reduziert die Kontakte mit Einheimischen auf das Wesentliche und verschanzt sich in sich selbst mit dem Ziel, ihre Muttersprache und somit ihre eigene Identität zu schützen. Denn sie identifiziert das Moldawische mit ihrem Erlebten und den damit verbundenen Erfahrungen, Emotionen und Erinnerungen (vgl. ebd.: 61 ff.), sodass der Verlust der Sprache für sie auch den Verlust ihres bisherigen Lebens bedeutet: „Un giorno mi arrovellai per ore cercando di ricordare come si dicesse ciliegia [in moldavo]. Non mi veniva. L’avevo in testa, ne sentivo il sapore in bocca, ricordavo il suono che produce una volta pronunciata, ma non mi veniva. Temevo che un giorno avrei dimenticato anche le esperienze legate alle parole perse.“ (ebd.: 88). Doch die Isolation, in die sich Ana verschanzt scheint nicht die Lösung für ihre Probleme zu sein, denn ein innerliches Gleichgewicht erreicht Ana dadurch nicht. Stattdessen gerät sie in den ebenfalls in *Oggi*

forse non ammazzo nessuno thematisierten Zustand des innerlichen Kampfes zwischen zwei entgegengesetzten Identitäten: „Dentro di me s’agitava una lotta tra due titani, due Ana combattevano quotidianamente una contro l’altra, lasciandomi sfinita. Certi giorni la piccola Ana aveva la meglio sulla nuova e certi altri accadeva il contrario. (...) Qualcosa doveva essere andato storto dentro di me (..) e non permetteva alle mie due parti di conciliarsi (..). Una di loro doveva davvero morire?” (ebd.: 89). Erst die Begegnung mit einer alten Dame namens Adele, mit der Ana eine seltsame Freundschaft schließt, und ein Unfall, bei dem diese beinahe ums Leben kommt, werden Ana die Lösung für ihre Zerrissenheit bieten. Als man sie im Krankenhaus, wo Adele aufgrund eines Herzinfarktes hingbracht wurde, über den guten Zustand der älteren Frau informiert, spürt sie tiefe Rührung und erfährt zum ersten Mal, dass auch die italienische Sprache in ihr echte Emotionen hervorrufen kann: „Sentivo lo stomaco che mi tremava di commozione. Le parole del dottore mi avevano commossa. Mio Dio, era accaduto, mi ero emozionata sentendo le parole in questa lingua! (..) la vecchia furba Adele mi aveva costretto a uscire dal mio guscio e poi era riuscita anche a farmi commuovere!” (ebd.: 124). Adeles Überleben motiviert Ana dazu, ihr eigenes Leben wieder in den Griff zu bekommen (vgl. ebd.: 141) und veranlasst sie zur Selbstreflexion. So begreift die Schülerin, dass Veränderungen des Ichs nicht Verlust sondern Weiterentwicklung bedeuten (vgl. ebd.: 144ff.). Diese Einsicht befreit sie von der Befürchtung, zum Erlernen einer fremden Sprache die eigene Muttersprache bzw. eigene Identität aufgeben zu müssen. Die zum Schluss erfolgte Aufhebung der Trennung zwischen den zwei Sprachen wird somit zur Metapher der Aufhebung des Kampfes gegen das Fremde und dessen Integration in das Eigene,²⁴ und stellt für Ana den Auftakt eines Selbsterkenntnisprozesses dar: “Se fino a pochi mesi prima vedevo con chiarezza solo quello che non ero, avevo iniziato a conoscere ciò che ero.” (ebd.: 158).

Durch den Ausgang der Geschichte schöpfen die SuS, die in Anas Schicksal viele Gemeinsamkeiten mit ihren eigenen Erfahrungen erkennen und dementsprechend ihre Gefühle und Gedanken empathisch miterleben können, möglicherweise

²⁴ „Quell’estenuante guerra tra la mia lingua madre e l’italiano aveva aperto una crepa che non avevo il coraggio di sanare.” (ebd.: 132).

Hoffnung, dass es auch für sie einen Ausweg in der schwierigen Auseinandersetzung mit der Suche nach der eigenen Identität gibt. Allerdings besteht aus meiner Sicht das besondere Potenzial des Romans für die Einübung von Perspektivenübernahme in der Darstellung der Identitätsproblematik aus dem unkonventionellen Blickwinkel des Verhältnisses zwischen Mutter- und Fremdsprache, die insbesondere für Fremdsprachenlernende relevant ist. So könnten diese an ihre eigenen Auslandserfahrungen bspw. bei einem längeren Schulaustausch anknüpfen, währenddessen sie sich wie Ana mit sprachlichen Schwierigkeiten und deren Folgen womöglich auseinandersetzen mussten. Nach anfänglicher Identifizierung in das Schicksal der jungen Protagonistin, werden die SuS jedoch auch viele Unterschiede zwischen ihren eigenen Erfahrungen und denen von Ana erfassen, die selbstverständlich auch durch die unterschiedlichen Lebensumstände bedingt sind. Dadurch können sie sowohl ein Bewusstsein für die eigenen (subjektiven) Sicht- und Verhaltensweisen entwickeln als auch für die „Perspektivengebundenheit von Wirklichkeitserfahrung“ (Nünning 2000: 105) sensibilisiert werden.

Darüber hinaus bietet der Roman viele Ansatzpunkte für die Einübung von Perspektivenwechsel und -koordination. Die Migrationserfahrung wird im Text aus der Sicht dreier verschiedenen Figuren, nämlich Ana, deren Mutter und der Schulkameradin Dorina geschildert, die trotz ihres gemeinsamen kulturellen Hintergrundes ganz unterschiedliche Haltungen gegenüber den aufgrund der Auswanderung veränderten Lebensumständen zeigen. Während Ana jegliche Form der Integration in die neue Umgebung ablehnt,²⁵ versuchen ihre Mutter, die ebenfalls viele Momente der Trost- und Mutlosigkeit erfahren muss (vgl. ebd.: 37ff.), und Dorina (vgl. ebd.: 66) sich auf eine ihnen jeweils gemäße Art und Weise an die Veränderungen anzupassen.

Das Fokussieren der Migrationserfahrung aus verschiedenen Perspektiven kann zahlreiche Fragen aufwerfen, wie z.B., ob der Grund für Anas und deren Mutters unterschiedliche Reaktionen auf ähnliche Herausforderungen in dem Altersunterschied zwischen den zwei Frauen oder eher in ihren unterschiedlichen Bedürfnis-

²⁵ “(...) il mio non voler parlare era anche il mio non voler vivere qui, non volermi interessare a nulla e lasciare che il mondo se ne andasse per i fatti suoi, senza che io ne dovessi fare parte.” (ebd.: 141).

sen und Erwartungen zu suchen ist.²⁶ Die Auseinandersetzung mit solchen und ähnlichen offenen Fragen fordert die SuS zur persönlichen Stellungnahme auf, wodurch sie im Idealfall zu einer weiterentwickelten und verbesserten Selbsterkenntnis gelangen.

6 Fazit und Ausblick

In der exemplarischen Untersuchung wurde anhand zweier italienischer Romane veranschaulicht, welches Potenzial für die Ziele des Fremdverstehens die MLKJ birgt. Hierin habe ich mich bemüht aufzuzeigen, wie SuS durch den Umgang mit repräsentativen Werken dieser Gattung zu Perspektivenwechsel, -übernahme und -koordination befähigt werden können. Obwohl sich die vorgestellten Romane in Bezug auf Figuren, Handlung und jeweiligen Blickwinkel auf das Thema ‚Migration‘ voneinander unterscheiden, wurde offen gelegt, dass beide die im Rahmen der vorliegenden Arbeit abgeleiteten Kriterien zur Förderung von Fremdverstehen erfüllen. Somit erweisen sie sich als besonders zuträglich für den Einsatz im interkulturell orientierten Literaturunterricht.

Zu klären bleibt die Frage, ob *alle* Texte, welche o.g. Kriterien erfüllen, zum Erreichen der anvisierten Lernziele gleichermaßen bzw. generell beitragen können. Zur Beantwortung dieser Frage gilt es m.E. bei der Textauswahl in erster Linie darauf zu achten, dass potentielle Texte keine „überpädagogisierte“ Themendarstellung aufweisen. Hierbei beziehe ich mich auf jene Kategorie von Erzähltexten, die sich durch streng dichotomische Darstellungen von Eigenem und Fremdem bzw. von Gutem und Bösem auf der Ebene der Figuren und der Handlung auszeichnen. Ein treffendes Beispiel für diese Texttypen bietet meiner Meinung nach Fabrizio Gattis Roman *Viki che voleva andare a scuola* (2003), auf den ich am Anfang meiner Suche nach geeigneten Titeln gestoßen bin.

Der Roman basiert auf der wahren, vom Autor entdeckten Geschichte eines albanischen Jungen, der mit seiner Mutter und seiner kleineren Schwester die vielen

²⁶ Dabei wäre auch ein Vergleich zwischen Dorinas und Anas Haltungen in der Frage der Integration sinnvoll, da sie ungefähr gleich alt sind.

illegalen Einwanderern gemeinsame Erfahrung der „Hoffnungsreise“ nach Italien an Bord eines Schlauchboots erleben musste, um dem Vater nachzukommen. Im Handlungsverlauf wird das Schicksal der Familie geschildert, der es dank der solidarischen Unterstützung vieler Einheimischen gelingt, sich allmählich in der neuen Heimat zu integrieren. Zwar könnte der Roman u.a. aufgrund der Aktualität der behandelten Themen (Migrationserfahrung, Problematik der illegalen Einwanderung, Integrationsschwierigkeiten) und seiner persönlichen Relevanz für die SuS, die sich aus der Darstellung von Nebenthemen wie z.B. Schule, Eltern-Kind- bzw. Geschwisterbeziehungen, (interkulturelle) Freundschaften usw. ergibt, als geeignet für die Ziele des Fremdverstehens erscheinen. Doch bei näherer Betrachtung lassen sich schnell seine Grenzen erkennen. Diese bestehen m.E. in dem Bestreben, bestimmte als positiv vorgestellte Modelle zu vermitteln. Erschienen in den Jahren der hitzigen Debatten um das umstrittene Bossi-Fini-Gesetz zur Regulierung der Einwanderung nach Italien, verfolgt der Roman offensichtlich die Absicht, vor dem Hintergrund einer eindeutigen Stellungnahme zur Migrationsproblematik, das „Gute“ vom „Bösen“ dichotomisch darzustellen. So werden die verschiedenen Charaktere jeweils zweiidealtypischen Kategorien je nach „positiven“ (z. B. Lehrer und Schulkameraden) und „negativen“ (z. B. Polizisten) Verhaltensweisen gegenüber Vikis Familie zugeordnet. Eine solche vereinfachte, fast schon banale Unterscheidung zwischen „Guten“ und „Bösen“, die sich in der kritiklosen Übernahme der jeweiligen Figuren für die eine oder die andere Position äußert, birgt die Gefahr, die kritische Auseinandersetzung der SuS mit dem Erzählten zu beeinträchtigen. Dementsprechend plädiere ich vielmehr für die Auswahl literarischer Texte, die Fragen aufwerfen, deren Beantwortung aber offen lassen oder mehrere Antwortmöglichkeiten bieten. Werke, die Sachverhalte aus der Sicht verschiedener Figuren darstellen bzw. in denen das Aufeinanderstoßen verschiedener Erzählperspektiven zum Entstehen von Leerstellen²⁷ führt, erweisen sich insofern als sehr förderlich für die Ziele des Fremdverstehens, als dass sie

²⁷ Der Begriff ‚Leerstelle‘ stammt vom Anglisten Wolfgang Iser. Er bezieht sich auf die Stellen in Erzähltexten, an denen verschiedene Erzählperspektiven aufeinanderstoßen und LeserInnen dazu auffordern, diese in eine Beziehung zueinander zu bringen (vgl. Iser 1972).

den Lernenden großen Interpretationsraum für den Entwurf eigener Lösungen gewährleisten.

Damit dieses Potenzial tatsächlich genutzt wird, ist aber die Anwendung entsprechender Formen der Textarbeit notwendig. Denn ein im Sinne der angestrebten Lernziele erfolgreicher Einsatz der MLKJ erfordert methodisch durchdachte und zielgerichtete Aufgaben. In der fachdidaktischen Literatur haben sich nach langjähriger Debatte kreative Verfahren etabliert (vgl. u. a. Caspari 2000; Burwitz-Melzer 2003: 21ff.). Es herrscht die Überzeugung, dass diese besonders geeignet dafür seien, das Potenzial von literarischen Texten für die Förderung von Fremdverstehen fruchtbar zu machen (vgl. Surkamp/Sommer 2002: 229), was sich möglicherweise dadurch erklären lasse, dass kreative Verfahren vielfältige Möglichkeiten bäten, Ziele des Literaturunterrichts und zugleich zentrale Ziele des FSU, u.a. Fremdverstehen, zu erreichen (vgl. Nünning 2000: 118).

Entsprechend dieser Überzeugung, bietet die Fremdsprachendidaktik konkrete Anregungen durch den Vorschlag von m.E. sehr nützlichen Aufgabentypen zur Anbahnung und Einübung von Fremdverstehensprozessen (vgl. u.a. Caspari 2000; Nünning/Surkamp 2006). So können bspw. sogenannte *pre reading activities*, die der Textlektüre vorgeschaltet werden, mit Hilfe von visuellen Medien, akustischen Impulsen oder einzelnen Textelementen wie z.B. Cover, Titel, Figurenliste usw. die SuS auf die Auseinandersetzung mit dem Text einstimmen (vgl. Caspari 2000: 83). Dadurch können Aufmerksamkeit und Neugier geweckt, erste Erwartungen gegenüber dem Text aufgebaut und das Vorverständnis aktiviert werden. Damit SuS ihrer eigenen Perspektive bewusst werden und diese artikulieren, können Arbeitsverfahren eingesetzt werden, die die Möglichkeit geben, eigene Reaktionen auf die Erstlektüre und unvollständige Sinnentwürfe zum Ausdruck zu bringen bzw. in verschiedene Formen kreativer Auseinandersetzung mit dem Text umzusetzen. Unter diesen nennt Caspari (vgl. ebd.) bspw. zeilen- oder abschnittsweises Lesen mit Hypothesenentwicklung, Formulierung von und Stellungnahme zu Thesen und Füllen von zuvor hergestellten Textlücken. Im Hinblick auf das Ziel der vorübergehenden Übernahme fremder Perspektiven bieten sich Arbeitsformen an, die SuS dazu auffordern, die dargestellten Sachverhalte aus fremden Perspektiven zu betrachten (vgl. ebd.: 84). Prädestiniert dafür sind Rollenspiele

und Theaterformen, Aufgaben zur Beschreibung einer Szene aus der Perspektive einer Figur, schriftliche oder mündliche Aufgaben, die dazu veranlassen, Partei für eine der Figuren zu nehmen, wie z.B. das Verfassen eines Briefes oder das Halten einer Verteidigungsrede (vgl. ebd.). Schließlich lässt sich die Perspektivenkoordination durch eine Vielzahl von *post reading activities*, d.h. weiterführende der Textlektüre bzw. Texterarbeitung nachgeschaltete Aufgaben, fördern. Darunter zeichnen sich Verfahren aus wie z.B. die Herausarbeitung von inhaltlichen Alternativen zum geschilderten Handlungsverlauf, insbesondere beim offenen oder ambivalenten Schluss, das Umschreiben des Textes, indem die Handlung an einen anderen Ort oder in eine andere Zeit versetzt wird, das Ausführen von inhaltlichen Aspekten, die im Text entweder ausgespart oder nur angedeutet sind, in schriftlicher oder mündlicher Form (vgl. ebd.; Nünning/Surkamp 2006: 79ff.). Solche und ähnliche Aufgaben bieten den SuS die Gelegenheit, die im Laufe der Textarbeit gewonnenen Einsichten umzusetzen, diese mit ihren ursprünglichen Sinnentwürfen zu vergleichen und dadurch die eigene Sichtweise zu verändern bzw. zu erweitern.

Ob die oben vorgestellten Aufgabentypen auch zur Überprüfung der erworbenen Fähigkeiten verwendet werden können, bleibt allerdings fraglich. Während sich das Vorhandensein von landeskundlichem Wissen durch spezifische Aufgabenstellungen leicht feststellen lässt, sind nicht-sprachbezogene Haltungen und Vermögen schwer zu bewerten. Doch die Frage nach den Möglichkeiten zu deren Messung ist meiner Ansicht nach von großer Relevanz und sollte nicht unbeantwortet bleiben. Sieht man davon ab, besteht dann die Gefahr, dass der Erwerb von Fähigkeiten zum Fremdverstehen im Unterricht nicht oder in geringem Maße berücksichtigt wird (Caspari/Schinschke 2009: 274).

In der heutigen multikulturellen Gesellschaft, die uns täglich mit vielfältigen Kontakten zu kulturellen Fremdheiten konfrontiert, erhalten die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf einen Dialog mit dem Fremden einzulassen, der das vorübergehende Verlassen der Außenperspektive sowie das Eindringen in die Innenperspektive der fremden Kultur erfordert, und der im Idealfall eine Erweiterung des eigenen ursprünglichen Standpunktes bewirkt, einen hohen Stellenwert. Diese Fähig-

keiten bei SuS zu fördern, stellt eine der obersten Aufgaben dar, denen sich die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstanz nicht entziehen sollte.

7 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- BAKOLO, Paul Bakolo Ngoi (2003): *Colpo di testa*. Mailand: Fabbri.
- BAKOLO, Paul Bakolo Ngoi (2010): *Corri Lidja, corri*. Rom: Paoline.
- BALADANS, Alicia (2010): *Una storia Guarani*. Mailand: Topipittori.
- D'ADAMO, Francesco (2009): *Storia di Ismael che ha attraversato il mare*. Novara: De Agostini.
- GATTI, Fabrizio (2003): *Viki che voleva andare a scuola*. Mailand: Fabbri.
- GEDA, Fabio (2010): *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Mailand: B.C. Dalai.
- GHAZY, Randa (2007): *Oggi forse non ammazzo nessuno. Storie minime di una musulmana stranamente non terrorista*. Mailand: Fabbri.
- LAKHOUS, Amara (2006): *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Rom: E/O Edizioni
- MAAG, Georg (1997): *Il misterioso viaggio nel Medioevo*. Turin: Piccoli.
- MOUSSA, Saidou (1991): *La promessa di Hamadi*. Novara: De Agostini.
- MUJČIĆ, Elvira (2012): *La lingua di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?* Formigine: Infinito.
- OCKAYOVÁ, Jamila (1998): *Appuntamento nel bosco*. Triest: EL.
- ONGINI, Vinicio (1991): *Io sono filippino*. Rom: Sinnos.
- SCEGOS, Igiaba (2004): *Rhoda*. Rom: Sinnos.
- ZANNONER, Paola (2006): *A piedi nudi, a cuore aperto*. Rom: Fanucci.

Forschungsliteratur

ABCD-Thesen zur Landeskunde im Deutschunterricht (1990). In: *Fremdsprache Deutsch*, 3/1990, 60-61.

BAUMGRATZ, Gisela et al. (1982): Stuttgarter These zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht. In: *Zielsprache Französisch*, 4-1982, 183-186.

BLEYHL, Werner (1994): Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 9-20.

BREDELLA, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Ders. et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und Lernbar?*. Tübingen: Narr: 133-163.

BREDELLA, Lothar (2001): Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 35.53: 10-14.

BREDELLA, Lothar (2002): Fremdsprachenunterricht ohne Inhalte? Multikulturelle Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl Richard et al. (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr: 41–45.

BREDELLA, Lothar (2004): Interkulturelles Verstehen mit multikulturellen Jugendromanen. In: Ders. / Burwitz-Melzer, Eva: *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik*. Tübingen: Narr: 139-200.

BREDELLA, Lothar (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 11-30.

BREDELLA, Lothar / BURWITZ-MELZER, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.

- BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.) (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- 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 (Hrsg.) (2007): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner (1999): Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?. In: Dies. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 11-31.
- BREDELLA, Lothar / DELANOY, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar et al. (Hrsg.) (1997): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr: 11-33.
- BREDELLA, Lothar et al. (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert: *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr: 43-86.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen : fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- BYRAM, Michael (Hrsg.) (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.

CASPARI, Daniela (1995): *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -Weiterbildung und Schulentwicklung.

CASPARI, Daniela (1997): Lernziel "interkulturelles Lernen/Fremdverstehen": Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr: 55-75.

CASPARI, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, H. 2, 81-86.

CASPARI, Daniela (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte - der Beitrag kreativer Verfahren. In: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr: 169-184.

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 / KÜSTER, Lutz (2010): *Wege zu interkultureller Kompetenz: Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

CASPARI, Daniela / SCHINSCHKE, Andrea (2000): Leben in mehreren Kulturen: Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens. In: *Französisch heute* 31, 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: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 78-100.

CASPARI, Daniela / SCHINSCKE, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr: 273-287.

CHRIST, Herbert (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 31-41.

CHRIST, Herbert (2007): Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr: 51-77.

DADLEZ, Eva. M (1997): *What's Hecuba to him? Fictional Events and Actual Emotions*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

DOYÉ, Peter (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 43-47.

EDELSTEIN, Wolfgang (1982): Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 181-204.

EDMONDSON, Willis / HOUSE, Juliane (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(2), 1998, 161-188.

EWERS, Hans-Heino (2000): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Betrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung. In:

Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Band I Grundlagen-Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 2-16.

FREITAG-HILD, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

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

GEULEN, Dieter (1982): Einführung. In: Ders. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 11-23.

GNUTZMANN, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 63-72.

GRAU, Maïke / WÜRFFL, Nicola (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke: 312-314.

FREITAG-HILD, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag

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

HALLET, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Ders.. / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 31-47.

HALLET, Wolfgang / NÜNNING, Ansgar (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier

HERMES, Liesel (1998): Fremderfahrung durch Literatur. In: *Fremdsprachenunterricht* 2/1998: 129-134.

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

ISER, Wolfgang (1972): *Der implizite Leser: Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.

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

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Dies. / Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium-Verlag: 181-205.

KRAMSCH, Claire (1995): „Andere Worte – andere Werte“: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar (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: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 116-127.

KRUMM, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen – Basel: Francke: 156-161.

MICHLER, Christine (2005): La ragazza di Bube in «italiano facile». Leistung und Grenzen einer vereinfachten Schulausgabe. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 58, 3: 25-35.

MÜLLER, Bernd Dietrich (1988): Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: Iudicium: 33-84.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas (1999): Auf der Suche nach dem ‚dritten Ort‘: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 160-182.

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

NIEKRAWITZ, Clemens (1990): *Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle*. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

NÜNNING, Ansgar (2000): „Intermisunderstanding“ Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr: 84-132.

NÜNNING, Ansgar (2001): Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 35.53: 4-9.

NÜNNING, Ansgar (2007): Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT: 123-142.

NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola (2003): Text – Literatur – Kultur. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen. In: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlage und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Tübingen & Basel: Francke: 149-171.

NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola (2006): *Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

OTTEN, Wibke (2006): Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Italienischunterricht - eine Alternative zu "Mafia, amore & polizia"?. In: Kattenbusch, Dieter / Ugolini Gherardo: *L'integrazione della lingua italiana nell'offerta formativa delle scuole tedesche*. Frankfurt/Main: Peter Lang 2010: 49-63

REIMANN, Daniel (Hrsg.) *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert : Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Frankfurt/Main: Peter Lang 2010.

RICHTER, Annette (2000): Fremdverstehen mit multikulturellen Jugendbüchern: Laurence Yep's Dragonwings. In: Bredella, Lothar et al. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr: 87-110.

ROBERT BOSCH STIFTUNG GMBH (Hrsg.) (1982): *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher

ROPERS, Norbert (1990): Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Steinweg, Reiner / Wellmann, Christian (Hrsg.): *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 114-150.

RÖSCH, Heidi (1992): *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

RÖSSLER, Andrea (2010): Input-Standards und Opportunity-to-learn- Standard für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Caspari, Daniela / Küster, Lutz (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz: Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag: 115-129.

RÖTTGER, Evelyn (1996): Überlegungen zum Begriff des interkulturellen Lernens in der Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1996/2: 155-170.

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

SCHINSCHKE, Andrea (1995b): Perspektivübernahme als Grundliegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, Lothar / Herbert, Christ (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr: 36-50.

SCHÜLE, Klaus (1998): Über das Unvermögen , Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter- und multikulturellen Konzepte: Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis. In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 53, 7-9.

SCHUMANN, Adelheid (2007): Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer interkulturellen Landeskunde. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 41/2007/H. 86: 2-7.

SELMAN, Robert L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Geulen, Dieter (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 223-256.

SOLMECKE, Gert (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et all. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 165-171.

SOMMER, Roy (2001): *Fictions of Migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. Trier: WVT.

SURKAMP, Carola (2004): Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 68: 2-8.

SURKAMP, Carola / SOMMER, Roy (2002): „Mit anderen Augen“ – Multikulturalismus und Fremdverstehen am Beispiel ausgewählter britischer multikultureller Erzähltexte. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 55,1, 227-237.

WALDENFELS, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

WALDENFELS, Bernhard (1999): Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

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

WENDT, Michael (1996): Zum Thema „Fremdheit“ in Texten für den spätbegin- nenden Spanischunterricht. In: Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen*. Tübingen: Narr 1996: 135-147.

ZAHARKA, Sharon E. (2002): *Interkulturelles Lernen mit multi-ethnischen Texten aus den USA*. Tübingen: Narr.

ZIERAU, Cornelia (2009): *Wenn Wörter auf Wanderschaft gehen...: Aspekte kultureller, nationaler und geschlechtsspezifischer Differenzen in deutschsprachiger Migranteliteratur*. Tübingen: Stauffenberg.

Internetquellen

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Italienisch*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01_EPA_Italienisch.pdf
(Stand: 04.02.2013).

LUATTI, Lorenzo (2010): *La “nuova” letteratura migrante per ragazzi: somiglianze e differenze con quella rivolta agli adulti.* http://www.elghibli.provincia.bologna.it/id_1-issue_07_30-section_6-index_pos_13.html (Stand: 04.02.2013).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2006a): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Italienisch 2./3. Fremdsprache, Jahrgangsstufe 7-10.* http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_italienisch.pdf?start&ts=1150101744&file=sek1_italienisch.pdf (Stand: 04.02.2013).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2006b): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Italienisch.* http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_italienisch.pdf?start&ts=1283429498&file=sek2_italienisch.pdf (Stand: 04.02.2013).