

# Reinhold Utri

---

## Migrantenliteratur im DaF-Unterricht : Potential für das interkulturelle Lernen

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 3,  
279-290

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Reinhold UTRI**  
Universität Warschau

## **Migrantenliteratur im DaF-Unterricht: Potential für das interkulturelle Lernen**

### **1. Vorbemerkungen**

Multikulturalität in der Öffentlichkeit, in der Schule, im Beruflichen sowie im Privaten, eine steigende Anzahl von Mischehen, globalisierte Arbeitsstrukturen, Arbeitsmigration (in anderen Erdteilen Migration durch Kriege, Diktatur, Natur- und Umweltkatastrophen) ist eine mehr oder weniger sichtbare Realität in jedem Land. Wir müssen damit leben (lernen) und müssen uns auf den verschiedensten Ebenen damit auseinandersetzen. Für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz kann viel getan werden: vom Kennen- und Verstehenlernen fremder Kulturen (Spielerisches und Künstlerisches zu bestimmten Themenbereichen im Unterricht), über Öffentlichkeitsarbeit (Presse, entsprechende Veranstaltungen, Zulassen von „Fremdem“, in Kunst, Theater, Film<sup>54</sup> usw.) bis zur Unterstützung von transnationalen und kulturübergreifenden Projekten.

In der Schule und für die Schule werden Konzepte zum *Interkulturellen Lernen* entwickelt. Die Multikulturalität ist besonders in der Schule eine täglich zu beobachtende Tatsache, über die der Lehrplan, der den Unterricht in Fächer aufteilt, meist hinwegsieht. Schon bei der Lehrerbildung müssten die durch Vorurteile<sup>55</sup> und Rassismus angefachten Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten eine entsprechende Berücksichtigung finden. Wenn kleine Konflikte durch gemeinsames *Interkulturelles Lernen* gelöst werden können, so kann man damit höchstwahrscheinlich großen Konflikten vorbeugen.

Insbesondere das Sprachenlernen (Sprache als der wichtigste Teil der Kultur<sup>56</sup>) als eine Brücke zu Menschen aus anderen Ländern bleibt nach wie vor das zentrale Element der Annäherung an Fremde bzw. der Motor des Eröffnens eines interkulturellen Dialogs (die Europäische Union rief das Jahr 2008 zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs aus, dabei wurden auch Vorzeigeprojekte ins Leben gerufen).

---

<sup>54</sup> Vgl. R. Utri 2008, R. Utri 2010b.

<sup>55</sup> Viele Referate zu den Themen Stereotype/ Vorurteile sind in F. Grucza 1994, zu finden.

<sup>56</sup> Definitionen zum Begriff Kultur vgl. R. Utri 2007:17ff.

Immer mehr Autoren machen sich zum Thema *Fremdsein, Anderssein, kulturelle Unterschiede, mehrsprachige Erziehung* usw. Gedanken (vgl. z.B. Gauß 1997:45 zum Thema Fremde: er denkt u.a. über die Bezeichnung *Fremdenzimmer*, welche für Gästezimmer für Touristen in seiner Heimat, also im Salzburger Land, typisch ist). Literatur eignet sich hervorragend dazu, eine Annäherung an die oben genannten Themenkreise zu vollziehen. Literarische Texte als ein wichtiger Grundpfeiler des muttersprachlichen, insbesondere auch des fremdsprachlichen Unterrichts können Ausgangspunkt dafür sein, dass kognitiv-kulturell, kommunikativ-sprachlich sowie auch affektiv-emotional dazugelernt und im Anschluss an das Lesen über die gelesenen Texte diskutiert wird und die Gedanken der Leser/innen weiter gesponnen und von den Fremdsprachenlernenden aufs Papier gebracht werden.

Mittels Literatur wird häufig, natürlich nur bis zu einem gewissen Grad, eine autobiographische Wirklichkeit widergespiegelt, die jedoch fast immer mit fiktiven Elementen versetzt ist. Diese im Gehirn des Autors produzierte und aufs Papier gebrachte Wirklichkeit ist jedoch keine einfache Situation, in der sich ein (Fremdsprachen)Lernender im wirklichen Leben wiederfinden wird, sondern ist viel komplexer aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass man einerseits lernt, das naive Denken in Schwarz-Weiß-Kategorien abzulegen sowie auf Phänomene der Zielsprachenkultur differenzierter hinzusehen, und dass man andererseits sich auch intensiver mit den literarischen Texten befassen muss, um die feinen Abstufungen und Nuancen, die in den Texten präsentiert werden, zu erkennen und in seine eigene Lebenswelt, in seine sprachlichen Wissensbestände und seine literarische Leseerfahrung hineinnehmen zu können. Literatur verwendet stilistische Elemente, die die Welt subjektiv erscheinen lassen, daher enthält sie häufig auch emotionale Elemente, die in der Glottodidaktik motivationsfördernd, weil sinngebend und lebensweltnah, eingesetzt werden können. M. Balcerkiewicz (2005: 254f.), die die Literatur von Migranten als *interkulturelle Literatur* bezeichnet, überzeugt uns davon mit weiteren Argumenten: „Literatura interkulturowa podejmuje tematy, z którymi polskiemu czytelnikowi jest się łatwiej zidentyfikować, niż z zupełnie mu obcymi postaciami z klasycznych utworów literatury niemieckiej. Potencjalna wizja emigracji budzi chęć poznania i zrozumienia uczuć targających emigrantami, ułatwia też identyfikację z postacią literacką. (...) Także warstwa językowa tych utworów jest warta poznania, ponieważ łączy ze sobą elementy obu kultur i odnosi się do obu tradycji literackich.”

Genau hier hat die Literaturdidaktik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts anzusetzen: Universelles, also Phänomene, die immer auch in der eigenen Kultur auftreten, sowie kulturübergreifende Elemente finden sich insbesondere in den stil- und facettenreichen Arten von Literatur. Falls diese den Lernern nicht bewusst sind, kann das zum Anlass genommen werden, ihnen diese mittels Literatur bewusst zu machen. Daher ist es auch für die Erreichung des Lernziels *Interkulturelle/s Verstehen* bzw. *Kompetenz* innerhalb der glottodidaktischen Lehre und in dem auf sie vorbereitenden Studium sinnvoll, Literatur mit anderen nicht-literarischen Texten

(Radio, Internet, Presse: gerade die Massenmedien können Stereotypen aufrechterhalten und festigen oder interkulturell wertvolle Informationen weitergeben, vgl. R. Utri 2009a:54, 2009b:144) sowie mit anderen Medien (Bildkunst, Musik – zu deren interkulturellem Potential vgl. C. Badstübner-Kizik 2007:123ff; auf intermediale Zusammenhänge verweist K. Myczko 2007:175ff) schon konzeptionell, also bei der Planung von kulturbezogenen Unterrichtseinheiten, in Verbindung zu bringen, also sich deren intermediale und intertextuelle Eigenschaften zu Nutze zu machen.

## 2. Vorzüge der Migranteliteratur

In der Situation der Multikulturalität der meisten Staaten Europas, insbesondere Deutschlands und Österreichs, scheint es aus eben diesem Grunde angebracht, Migranteliteratur in den DaF-Unterricht einzubeziehen. Bislang waren Texte, die für den Erwerb von kulturellem Wissen eine Rolle spielten (vgl. A. Kulczyńska 2009:41f.), von Belang. So stellt L. Aleksandrowicz-Pędich (2005:34) fest: „Wiedza o cywilizacjach i tematyka międzykulturowa dotycząca stereotypów, różnic obyczajowych, komunikacji pozawerbalnej, wartości i tradycji może pojawić się w tekstach do słuchania i czytania, w ćwiczeniach gramatycznych i leksykalnych, grach i zabawach językowych.”

Die Texte von nicht-deutschstämmigen Autoren, die (schon lange) in Deutschland/ Österreich leben (sei es als Migranten oder als im-Lande-Geborene) sind jedoch für die Entwicklung des interkulturellen Verstehens besonders ergiebig. Dies aus verschiedenen Gründen:

- Sie lassen ihre Erfahrungen während ihrer Integration/ Akkulturation in Deutschland/ Österreich z.T. in ihre Werke einfließen.
- Sie reflektieren ihre erfolgreichen oder missglückten interkulturellen Kommunikationserfahrungen, indem sie diese mit denen im Heimatland (Türkei, Syrien, Bosnien, Polen, Korea usw.) vergleichen, „die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft“ (H. Rösch 2001:1353) spielt bei vielen die größte Rolle.
- Sie sind meist ein Beispiel einer (nahezu) perfekten Zweisprachigkeit sowie einer gelungenen Doppelidentität.
- Sie sind im Stande, den deutschen/ österreichischen Bürgern quasi einen Spiegel vorzuhalten und dadurch zu einer Reflexion ihrer Verhaltensweisen zu ermuntern. Dass diese zumeist kulturell akquiriert, d.h. nicht statisch und somit auch nicht ewig gültig und unveränderbar sind, kann dadurch vielen bewusst werden.
- Sie machen den Lesern die Probleme von Immigranten bewusst. Gleichzeitig geben sie Einblick in die Denk- und Sichtweise (den Blick von „außen“) des anderen, indem sie kulturelle Reibungspunkte - M. Rieger (2008:88f.) spricht hier von *Rich points* als Gelegenheiten für interkulturelles Lernen - ansprechen,

reflektieren und dadurch das Fremdverstehen fördern. Literarische Texte gehen im Allgemeinen oft an Grenzen heran, beschreiben Grenzsituationen, daher ist deren Anwendung besonders legitim (vgl. L. Aleksandrowicz-Pędich 2005:36f.).

Mittlerweile gibt es schon eine beachtliche Zahl von „ausländischen“, Schriftstellern, vorwiegend türkischstämmigen Autoren (Lale Akgün, Hatice Akyün, Erçüment Aytac, Dilek Güngör, Emine Sevgi Özdamar, Deniz Turan, Zafer Senocak), aber auch Autoren anderer Provenienz (Franco Biondi, Antonella Romeo und Gino Chiellino aus Italien, Eleni Torossi aus Griechenland, Rafik Schami und Suleman Taufiq aus Syrien, Stevan Tontić, Elvira Medicin und Alma Hadzibeganovic aus Bosnien, Jovan Nikolić und Miso Nikolic (Sohn einer Romafamilie) aus Jugoslawien, Bora Ćosić, geboren in Zagreb, Andrea Clucerescu aus Rumänien, Iwona Mickiewicz und Radek Knapp (ein gebürtiger Warschauer) aus Polen, Youngsook Kim aus Südkorea, Yoko Tawada aus Japan). Hier liegt ein gewaltiges literarisch-interkulturelles Potential brach, das sicherlich noch ungenügend genutzt wird.

### 3. Überlegungen zum Unterricht

Bei den nachstehend diskutierten Texten handelt es sich um kurze Ausschnitte aus folgenden Werken:

(i) *Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich*, von Dilek Güngör, geboren 1972 in Schwäbisch-Gmünd, Tochter von türkischen Immigranten; sie erzählt mit liebenswürdiger Selbstironie Szenen aus dem Familienleben ihrer deutsch-türkischen Familie. Dilek Güngör arbeitete nach ihrem Studium für die Berliner Zeitung, schloss in England ein Masterstudium ab und erhielt 2007 das Stipendium der Kunststiftung Baden-Württemberg. Sie lebt in Berlin und veröffentlichte 2007 ihren ersten Roman „Das Geheimnis meiner türkischen Großmutter“.

(ii) *Herrn Kukas Empfehlungen*, von Radek Knapp (geboren 1964 in Warschau), einem preisgekrönten Schriftsteller, der als Jugendlicher nach Wien kam und dort seine schriftstellerische Karriere begann. Dieses Werk wurde (in polnisch-österreichischer Koproduktion unter dem polnischen Titel *Lekcje Pana Kuki*) 2008 verfilmt. Sein literarischer Durchbruch gelang ihm 1994 mit seinem Erzählband „Franio“. Er verfasste auch seine „Empfehlungen“ für diejenigen, die nach Polen reisen: *Gebrauchsanweisung für Polen*.

(iii) *Zwischenlandung*, von Youngsook Kim, einer Südkoreanerin (geb. 1966), die Germanistik studierte. Später studierte sie in Innsbruck, danach war sie zwei Jahre Lektorin an ihrer Stammuniversität in Südkorea, bevor sie aufgrund eines Forschungsstipendiums an die Universität Wien kam. Seit 1992 lebt sie in Wien.

(vi) *Knob* von Rafik Schami, aus: ders.: *Das letzte Wort der Wanderratte*. 1946 in Damaskus geboren, lebt er seit 1971 in der Bundesrepublik. Erst nach längerer Fabriks- und Baustellenarbeit wurde er 1982 freier Schriftsteller. Er schrieb

viele Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten (z.B. *Der erste Ritt durchs Nadelöhr*), aber auch Erzählungen der Arbeitsemigranten (*Die Sehnsucht fährt schwarz. Geschichten aus der Fremde*).

Obwohl die Texte einen jeweils völlig unterschiedlichen Blickwinkel auf den Anderen und das Fremde vermitteln, ist ihnen aber etwas gemeinsam: die Wahrnehmungsperspektive des/der Fremden (vgl. U. Reeg 2008:119). Es handelt sich um narrative Texte, die sicherlich z.T. autobiographisch geprägt sind. Literatur wird, wie so oft, eine Inszenierung von Selbsterlebtem und bietet dadurch den Lesenden den Anreiz, dieses mit persönlichen Erfahrungen zu vergleichen und über Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten nachzudenken: „Es liegt auf der Hand, dass im Unterricht eine solche In-Bezug-Setzung zu den Texten nicht nur motivierend wirkt, sondern auch produktiv für ein gezieltes Sprachtraining genutzt werden kann. (...) Besonders die Tatsache, dass hier auch Autorinnen und Autoren nicht-deutscher Herkunftssprache aus einer Außenperspektive Fremdheitserfahrungen literarisieren, ist als Identifikationspotential für Lernende von Deutsch als Fremdsprache zu veranschlagen, wird ihnen doch vorgeführt, dass es möglich ist, in der Fremdsprache literarisch virtuos zu schreiben. Lernende werden zu eigenen Schreibversuchen angeregt, d.h. ihre eigene Fremdheit zu versprachlichen und Sprachidentitäten zu erproben“ (U. Reeg 2008:119).

Die Texte haben – wie auch die Leser/innen – unterschiedliche Zugänge zu Kultur, zu Literatur, zu Autobiographischem. In den Texten lassen sich unterschiedliche Stile analysieren, aber auch die affektive Dimension von Fremdheit erleben. Damit können über damit verbundene Phänomene wie Orientierungslosigkeit, Vorurteile, konflikträchtige Situationen weiter diskutiert werden bzw. für letztere Problemlösungsstrategien entwickelt werden. Die Lernenden übernehmen fremdkulturelle Perspektiven und erweitern ihren kulturellen und literarischen Horizont.

Die Lernenden sollen beim Lesen der Texte erkennen, dass das Interpretieren von literarischen Texten etwas Individuelles darstellt, jede/r kann den Text auf dem Hintergrund seiner/ihrer lebensweltlichen Erfahrungen individuell deuten. Gedanklich können auch andere Verhaltensmuster bzw. Konfliktlösungsstrategien (vgl. U. Reeg, 2008:122) entwickelt werden. Die Sprachhandlungskompetenz hingegen kann durch das improvisierte oder mehrmals geübte Nachspielen der Szenen oder durch das Simulieren einer sich möglicherweise daraus entwickelten Szene gefördert werden. In Anlehnung an U. Reeg (2008:123) bestehen die vorgeschlagenen Lernaktivitäten aus vier Phasen:

1. Motivation: Denkanstoß, Brücken schlagen zu eigenen Erfahrungen, Erkennen der Bedeutung für *sich*.
2. Orientierung: Leitfragen zum Text, Problematisieren der Perspektive und der Situation, eventuell Eingehen auf charakteristische Sprachformen und auf für die interkulturelle Kontaktsituation relevante Interaktionsmuster.
3. Imagination: Entwerfen eines veränderten Handlungsverlaufs.
4. Handlung: Rollenspiel, Simulieren von ähnlichen/ anderen Situationen, Personen erfinden, Dialoge schreiben.

#### 4. Texte und Vorschläge zu deren didaktischer Verwendung

Im Folgenden möchte ich die vier oben erwähnten Textbeispiele und deren mögliche didaktische Aufarbeitung präsentieren. Diese bildet nur einen Ansatz, einen Vorschlag, ein beispielhaftes Vorgehen, an dem Literaturdidaktiker bzw. auch Translationsdidaktiker ansetzen und später selbständig weiterarbeiten können.

(i) Dilek Güngörs *Der Sprachkurs, aus: Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich.* (Seite 77)

Meine Schwester hat einen Freund. Das allein ist noch keine Neuigkeit. Die Neuigkeit ist, dass sie bald ein halbes Jahr mit ihm zusammen ist. Mein Vater sagt, es könne nicht mehr lange dauern, bis Lars ausgewechselt würde. Es sei eigentlich schon höchste Zeit. Meine Schwester denkt gar nicht daran, Lars auszuwechseln. Lars lernt jetzt sogar Türkisch. Seine ersten Stunden hat er hinter sich. Er kann jetzt sagen: Merhaba, adim Lars, soyadim Stütz. Sizin adiniz ne? Das heißt, guten Tag, mein Name ist Lars. Mein Nachname ist Stütz. Wie heißen Sie? Er kann auch sagen: Afedersiniz, anlamadim, tekrar söyleyin lütfen. Also: Entschuldigen Sie, ich habe es nicht verstanden, bitte wiederholen Sie. Mein Vater sagt, wenn Lars weiter in diesem Tempo lerne, spreche er bald besser Türkisch als meine Schwester.

In Lars' Sprachkurs sind vierzehn Leute, außer Lars sitzt dort nur noch ein weiterer Mann, alles andere sind Frauen. „Verliebte Frauen“, sagt Lars. Der Sozialpädagoge lerne Türkisch für seine Arbeit. Die Frauen aber seien mit türkischen Männern verheiratet oder hätten einen türkischen Freund. Tante Hatice sagt, Lars übertreibe jetzt ein wenig. Auch Menschen, die nicht verliebt seien, erlernten mit viel Freude und Fleiß die türkische Sprache. (...) Lars lächelt Tante Hatice zu, nickt zustimmend und schiebt sich noch ein bisschen Brot in den Mund. „Und du bist der einzige Mann im Kurs, der eine türkische Freundin hat, da bist du ja etwas ganz Seltenes“, sagt Onkel Ömer. (...) „Ich bin keine türkische Frau“, protestiert meine Schwester. „Bitte, verschone uns heute mit dieser Diskussion“, sagt meine Mutter. (...) Tante Hatice sagt zu meiner Schwester, dass Lars extra für sie und ihre gemeinsame Zukunft türkisch lerne, das sei doch ein großer Liebesbeweis. „Weißt du denn auch schon, was ‚Ich liebe dich‘ heißt?“, fragt sie ihn. Lars lächelt verlegen und schaut meine Schwester an. (...*das Pärchen geht*) Am Tisch wird es still. Tante Hatice räuspert sich, dann sagt sie: „Also, wenn der Junge schon extra Türkisch für sie lernt“. Sie hat vor Aufregung ganz rote Bäckchen. „Hatice hört schon die Hochzeitsglocken läuten“, sagt Onkel Ömer. „Da kannst du lange warten,“, sagt mein Vater. „Seine Zeit ist um, ich habe da ein Gespür dafür.“ Onkel Ömer legt beschwichtigend die Hand auf Tante Hatices Arm. „Sei nicht traurig, Türkisch wird heutzutage immer wichtiger. Er kann es vielleicht auch in seinem Beruf brauchen.“

- Motivation: Was sind Ihre Erfahrungen mit dem Deutsch-Lernen? Welche Wörter konnten Sie schon als Kind, welche haben Sie zuerst gelernt? Womit hatten

Sie in der Anfangsphase die größten Schwierigkeiten? Hatten Sie vielleicht Kontakt mit einer „exotischen„ Sprache?

- Orientierung: Wie könnte sich Lars in der türkischen Familie fühlen? Welche Lebenseinstellung erkennen Sie aus den Aussagen der einzelnen Mitglieder der Familie?
- Imagination: Was für einen Eindruck von den Türken bekommt Lars? Was denken die Türken über Lars?
- Handlung: Improvisieren Sie diese Szene oder eine Szene, wo es um eine andere Sprache geht.

(ii) Radek Knapp: *Herrn Kukas Empfehlungen*. (Seite 37)

Herr Kuka hatte recht. Uns Ostler faszinieren Dinge, die nicht in den Reiseführern stehen. Als unser Bus zwei Stunden später in Wien einfuhr, stach mir als erstes die Sauberkeit ins Auge. Dabei bin ich kein Sauberkeitsfanatiker wie meine Mutter, die jedem neuen Besen einen menschlichen Namen gibt, aber auf der Straße lag nichts, nicht einmal ein zufällig fallen gelassenes Papiertaschentuch. Als wäre gerade vor einem Moment ein riesiger Staubsauger vorbeigefahren und hätte alles, was nicht niet- und nagelfest war, in sich aufgesaugt. Als nächstes fielen mir die Bäume auf, die entlang der Straße wuchsen. Sie waren gerade wie Laternen, und um jeden Baum herum war im Asphalt fein säuberlich ein Quadrat ausgeschnitten, in dem Erde und Dünger lagen, damit sich der Baum fühlte, als sei er im Wald. Daß aber diese Bäume nie einen Wald gesehen hatten, merkte man allein an ihren Ästen. Sie standen im rechten Winkel vom Stamm, was so ungefähr jedem Naturgesetz widersprach. Dafür aber fügten sie sich ideal in die allgemeine Symmetrie der Häuser, Schilder und Litfaßsäulen.

- Motivation: Wie war Ihr erster Eindruck von einer Stadt in einem deutschsprachigen Land? Was haben Sie erlebt? War dies ein großer Gegensatz zu Ihrem Heimatland?
- Orientierung: Welche kulturellen Bilder werden hier entworfen/ vermittelt? Wie würde ein Wiener Ihre Heimatstadt (Warschau) beschreiben?
- Imagination: Formulieren Sie eine Beschreibung für folgende Städte: Hongkong, Moskau, Paris, München, Rom.
- Handlung: Spielen Sie eine Szene, wo jemand ins Ausland fährt und durch etwas Außergewöhnliches in Staunen versetzt wird.

(iii) Youngsook Kim: *Zwischenlandung* (aus: Ch. Stippinger 1997: 56f.).

Das Studium in Europa, das nicht jedem koreanischen Mädchen erlaubt wurde, konnte jetzt beginnen, und überhaupt das Leben; das ganze Leben war, so schien es mir, hinter der Glastür der Abflughalle. Die Angst war wunderbar bodenlos und abgesichert von der maßlosen Begeisterung und Neugier. Die Standortbestimmung war an den vertrockneten Reisresten in meiner Frühstücksschale zu Hause gelassen, und ich dachte, als ich den besonnten Flugplatz überquerte, so leicht läßt sich's in die Fremde ziehen, wie ein Spaziergang oder wie ein Rendezvous...

(...) Ich lege mich auf das Bett des Hotelzimmers und versuche zu schlafen. Der Lärm dieser Großstadt ist aber so greifbar nah, daß es dumpf ans Fenster schlägt. Wie eine Verbannte starre ich die Jalousien an, durch die das Licht der bläulichen Straßenlaternen dringt. Etwas hat begonnen, was mich später immer, mein Leben lang, beschäftigen sollte; das Heimweh, dieses von Banalität vergiftete Ding. Wann hat es aber angefangen, hat es nicht vielleicht schon mit meiner kindlichen Sehnsucht nach einem anderen Mutterland, Europa, angefangen, mit dem Verlangen, die Heimat zu verlassen, um dort anzukommen? Oder ist die Heimat nicht immer ein anderes Land, wo ich gerade nicht bin, nach dem ich mich aber verzehre, und das andere Land, die Fremde, nichts anderes als ein Bild der versprochenen Heimat? (...) Ich weiß, nur am Horizont gibt es eine Ahnung von Heimat, aber sie ist unerreichbar, und doch so unwiderstehlich, dieses eine Wort.

- Motivation: Stellen Sie sich vor, Sie würden in ein deutschsprachiges Land auswandern: was würde Sie reizen? Was wäre schwierig?
- Orientierung: Wovor hat die Ich-Erzählerin Angst? Worüber denkt sie nach? Warum „verfolgt“ sie das Wort *Heimat*?
- Imagination: Was würden Sie denken, wenn Sie zum ersten Mal in Spanien/ Ägypten/ Schottland/ Kenia/ Australien/ in der Schweiz wären?
- Handlung: Schreiben Sie den Text für den nächsten Tag, an dem Frau Kim Deutsche trifft. Spielen Sie das erste Zusammentreffen mit Deutschen.

(iv) Rafik Schami: *Knob* (S. 16), aus: *Das letzte Wort der Wanderratte*.

Die Hochzeitsfeier sollte sieben Tage und sieben Nächte dauern. Am ersten Hochzeitstag trafen sich Freund und Feind beim tiefenden Hammel und genossen mit der gleichen Gier den Schmaus. Als der letzte Gast in der Morgendämmerung lallend das Haus verlassen hatte, eilte Snob voller Lust und Ungeduld ins Gemach seiner Frau. Er stieß die Tür auf und war verdutzt, denn seine schöne Frau mit den langen goldenen Haaren saß auf einem kleinen Hocker vor dem Spiegel und heulte bitterlich. Als er sie nach dem Grund fragte, winselte sie:

„Der Spiegel antwortet nicht.“

„Was? Was soll der Spiegel denn antworten?“

„Seit Stunden frage ich ihn, wer die Schönste im Land sei. Er antwortet aber nicht!“, schluchzte sie.

„Du bist doch die Schönste im Land“, antwortete Snob und streichelte ihr die goldenen Locken.

„Du lügst, nur um mich zu trösten. Wenn das die Wahrheit wäre, hätte der Spiegel geantwortet.“

Einen Augenblick lang glaubte Snob, dass der Wein seine Sinne benebelt hätte.

„Ein Spiegel kann doch nicht reden!“

„Doch, früher hat er immer geantwortet, wenn ich ihn fragte. Jetzt tut er es nicht. Ich bin häßlich geworden“, und sie brach erneut in lautes Gejammer aus.

Verzweifelt eilte Snob zu seiner Schwiegermutter und war über ihre Gelassenheit überrascht. Sie erzählte ihm, daß sie einen Diener hinter den Spiegel gestellt

hatte, der Tag für Tag die Frage der Tochter beantwortet hatte, bis sie in den Schlaf fiel. (...) [Sie] versuchte Snob zu überreden, einen blinden Diener hinter den Spiegel zu stellen. Snob lenkte erst am siebten Tage ein. Er ließ heimlich den von der Mutter ausgesuchten jungen Diener in das Schlafgemach seiner Frau bringen.

„Nun kannst du den Spiegel befragen“, rief er ihr fröhlich zu.

Sie saß im Schatten des Granatapfelbaumes, eilte aber sofort entzückt in ihr Schlafzimmer.

„Wer ist...“, fragte sie ganz außer Atem, „wer ist die schönste im Land?“,

„Du bist die Allerschönste im Land“, antwortete der Diener wie vereinbart. Die Frau wiederholte begierig die Frage und erfreute sich an der warmen Stimme des Spiegels.

„Siehst du? Oh, wie erleichtert ich bin!“ rief sie strahlend und fiel Snob um den Hals.

- Motivation: Können Sie sich vorstellen, ein Prinz/ eine Prinzessin zu sein? Sind äußerliche Attribute (Schönheit) für Sie wichtig? Welche Märchen gibt es, wo die Schönheit eine Rolle spielt?
- Orientierung: Wer lügt in der Geschichte? Womit belügen *wir* uns ständig?
- Imagination: Was denkt die Mutter der Braut über das junge Paar? Was könnte der Bräutigam von seiner Schwiegermutter halten?
- Handlung: Schreiben Sie das Märchen zu Ende. Spielen Sie die verschiedenen Szenen nach (Tag der Hochzeit, siebter Tag nach der Hochzeit).

#### 4. Schlussfolgerungen

Wenn wir uns mit *Interkulturellem Lernen* beschäftigen, so bietet uns gerade die Literatur von nicht-deutschstämmigen Autoren, die in Deutschland/ Österreich auf Deutsch schreiben, die großartige Chance, uns in Personen mit fremdem kulturellen Hintergrund hineinzusetzen und mit dem Arbeiten an den Texten in uns einen fruchtbaren Dialog mit dem Fremden zu beginnen. Es geht um die Reflexion der Multi- und Interkulturalität (Näheres dazu vgl. R. Utri, 2010a), es geht um die Verbindung zur eigenen inneren Wirklichkeit, denn: „Sprache ist wie ein Brückenschlag zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit. Solange dieser Brückenschlag gemacht ist, ist der Sprachunterricht tragfähig, mit-teilsam. Aber: Welche Welten werden mit-geteilt und *miteinander* geteilt? Daran entzündet sich die soziale Thematik eines wirksam pädagogisch verantworteten Sprachunterrichtes“ (P. Stöger 1996:85).

Wir können also feststellen, dass die mononationale Literatur - analog zur Sprachwissenschaft, wo „nun die traditionelle monolinguale Ausgangsperspektive (...) durch eine polylinguale ersetzt werden [muss],“ (F. Grucza 1993:164), durch multinationale literarische Texte zu ersetzen sind. Das Bewusstsein, in einer multilingua-

len und multikulturellen Welt zu leben, wird durch die bunte Bereicherung durch Texte von Autoren fremdländischer Provenienz noch gestärkt. Solch ein Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht kann die „Grundlage eines fortwährenden, neugierigen, verantwortungsbewussten und lustbetonten Umgangs mit dem Eigenen und dem Fremden bilden“ (I. Gogolin 1996:42). Die Erarbeitung solcher literarischer Texte bedeutet auch, Kulturgrenzen zu überwinden. Mit so einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht helfen wir den Schülern und Studierenden, so U. Kaunzner (2008:24f.), „den Blick zu heben und über die Grenzen hinwegzusehen, diese jedoch nicht zu ignorieren. Wir müssen in der Lage sein, den Schülern und Studierenden Hilfen und Mittel an die Hand zu geben, mit denen sie zu mündigen, selbstkritischen, toleranten Weltbürgern werden, die sich auf dem ‚fremden Territorium‘ sicher bewegen und sich dabei vorurteilsfrei eigenständig weiterentwickeln können.“

Dies lässt hoffen, dass ähnliche Ansätze verstärkt in die Fremdsprachendidaktik Eingang finden und in Zukunft im methodischen Gesamtkonzept des DaF-Unterrichts entsprechend ausgeweitet und ausgebaut werden.

## BIBLIOGRAPHIE

- GÜNGÖR, Dilek, 2007. *Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich*. München: Piper Verlag.
- KIM, Youngsook, 1997. *Zwischenlandung*, in: Christa Stippinger: *Schreiben zwischen den Kulturen. Eine Anthologie*. Wien: edition exil, 56-64.
- KNAPP, Radek, 1999. *Herrn Kukas Empfehlungen*. München u.a.: Piper.
- SCHAMI, Rafik, 1987. *Das letzte Wort der Wanderratte*. München: dtv.
- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH, L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2006), *Bilder und Musik. Zum intertextuellen, intermedialen und interkulturellen Potential künstlerischer Medien in der Ausbildung von Deutschlehrern und Germanisten*. In: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska: *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa, Wyd. Euro-Edukacja, 117-129.
- BALCERKIEWICZ, M. (2005), *Możliwości wykorzystania tekstów literatury interkulturowej na zajęciach języka obcego*. In: M. Mackiewicz (Hg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej.
- GAUß, K.-M. (1997), *Das Europäische Alphabet*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- GOGOLIN, I. (1996), *Modelle der Erziehung zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz*, in: D. Heindler, J. Huber, Martina Huber-Kriegler: *Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Wien, BM für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, Graz, 41-52.
- GRUCZA, F. (1993), *Zum Begriff der interkulturellen Verständigungskompetenz und über die Notwendigkeit ihrer Pflege*. In: Th. V. Gamkrelidze (Hg.): *Brücken*, Festgabe für Gert Hummel zum 60. Geburtstag, Tbilisi: Verlag der Djawachischwili, Konstanz, Universitätsverlag.

- GRUCZA, F., T. NAMOWICZ, W. HEINEMANN, G. ANTOS (Hgg.) (1994), *Vorurteile zwischen Deutschen und Polen*. Materialien des deutsch-polnischen wissenschaftlichen Symposiums 9. Bis 11. Dez. 1992 Görlitz – Zgorzelec.
- GRUCZA, S. (1996) *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. In: *Języki Specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, 30-49.
- KAUNZNER, U. (2008), *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*. In: dies. (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann Verlag, 11-26.
- KULCZYŃSKA, A. (2009), *Czytanie w języku obcym: rola wiedzy kulturowej*. In: *Przegląd glottodydaktyczny*, tom 26, Warszawa, KJS i KTJiAJ Uniwersytetu Warszawskiego, 41-60.
- MYCZKO, K. (2007), *Intermedialität im Fremdsprachenlernen und -lehren*. In: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska: *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa, Wyd. Euro-Edukacja, 175-182.
- REEG, U. (2008), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: U. A. Kaunzner (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster et al.: Waxmann Verlag, 117-133.
- RIEGER, M. (2008), *Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen*; in: U. A. Kaunzner (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster et al.: Waxmann Verlag, 83-98.
- RÖSCH, H. (2001), *Migrantenliteratur: Entwicklungen und Tendenzen*. In: G. Helbig/ G. Lutz/ G. Henrici/ H.-J. Krumm: *Deutsch als Fremdsprache, Teilband 2. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 1353-1360.
- STÖGER, P. (1996), *Ayşe und Fritz – eine pädagogisch-anthropologische Überlegung zur Sprach- und Kulturerziehung*, in: D. Heindler, J. Huber, Martina Huber-Kriegler: *Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Wien, BM für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, Graz, 70-96.
- UTRI, R. (2007), *Interkulturalität und Fremdsprachenlernen in Österreich, Deutschland und Polen vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union*. Dissertation, Universität Warschau.
- UTRI, R. (2008), *Filmy jako możliwość interkulturowego uczenia się - na podstawie amerykańskiego filmu „Moje wielkie greckie wesele” i austriackiego filmu „I love Vienna”*; in: *Przegląd Glottodydaktyczny*, Warszawa, tom 25, 107-116.
- UTRI, R. (2009a), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität in Europa und die Bedeutung der Medien*, in: *Komunikacja Specjalistyczna*, tom 1, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, 2009, 53-58.
- UTRI, R. (2009b), *Minderheiten in Österreich: Recht auf Muttersprache?* in: *Studien zur Germanistik. Roczник germanistyczny*, numer 3, rok 2009, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 137-147.
- UTRI, R. (2010a), *Interkulturalität – Reflexion der Kultur und Mentalität – Schlussfolgerungen für die Glottodidaktik*, in: K. Myczko (Hg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdspracheendidaktik, Posener Beiträge zur Germanistik*, Band 27, Frankfurt a. Main, 153-168.
- UTRI, R. (2010b), *Das kreativ-interkulturelle Potenzial von Drama-Techniken in der Glottodidaktik*, in: *Studia Niemcoznawcze (Studien zur Deutschkunde)*, tom XLIII, Warszawa 2010, 509 -518.

### **Migrant Literature in teaching German as a Foreign Language: Potential for the Intercultural Learning**

Intercultural Learning is practiced within many subjects, in many ways. A new approach to it in teaching German as a foreign language is working with migrant literature. There are already quite a lot of foreign (e.g. Turkish, Polish) writers in Germany/Austria who write mainly in German for German readers. Their topics often reflect their personal experiences as immigrants in Germany/Austria. Some of them compare elements of two cultures. In this paper didactic examples are given from four writers of different, not German origin, whose literary works can fertilize the development of intercultural learning in the language classroom.