

EWA TURKOWSKA

Multikulturalität und Interkulturalität als Themen des deutschsprachigen Literaturunterrichts in Polen

Artykuł podkreśla wagę tematu wielokulturowości i międzykulturowości dla procesu kształcenia literackiego. Na wstępie wymieniono powody, dla których ta tematyka powinna być uwzględniona na lekcji literatury niemieckojęzycznej. Następnie wyróżniono 4 grupy tematyczne, istotne dla polskich uczniów, oraz omówiono kryteria wyboru tekstów na lekcję. Główną część artykułu poświęcono przedstawieniu treści i omówieniu zalet dydaktycznych proponowanych lektur.

Im Artikel wird die Wichtigkeit der multikulturellen und interkulturellen Problematik im literarischen Bildungsprozess hervorgehoben. Zuerst werden Gründe für die Berücksichtigung dieser Thematik im deutschsprachigen Literaturunterricht erwähnt. Im Weiteren werden 4 Themenkreise genannt, die für polnische Verhältnisse relevant sind und Kriterien für die Auswahl der Texte für den Unterricht präsentiert. Im Hauptteil des Artikels werden mehrere Lektüren für die Unterrichtsarbeit vorgeschlagen und ihre didaktischen Vorteile besprochen.

The article emphasizes the importance of the intercultural and multicultural aspects for the process of literary education. It starts with giving reasons why this subject should be included in German language literature lessons, then distinguishes 4 thematic groups important for Polish students and describes criteria of choosing texts for the lessons. The main part of the article presents the contents and discusses didactic qualities of the proposed books.

Multikulturalität und interkulturelle Begegnungen gehören zum Alltag in der heutigen, von der Globalisierung geprägten Welt. Sie haben auch die Entwicklung der Literaturwissenschaft beeinflusst. Besondere Aufmerksamkeit schenkt man allen Erscheinungsformen der Multikulturalität, Interkulturalität und Hybridisierung in der Literatur: der Migranten-, Minderheiten- und postkolonialen Literatur sowie der historischen und gegenwärtigen Literatur aus

multikulturellen Regionen Europas. Literatur als interkulturelle Erfahrungsquelle wird in der gegenwärtigen Literaturdidaktik viel beachtet, interkulturelles Lernen mit Literatur bildet einen ihrer wichtigsten Forschungsbereiche. Die Rezeption der interkulturellen Literatur seitens der Literaturdidaktik in Polen ist aber zwiespältig: Während sie an manchen germanistischen Instituten ein etablierter Lehrgegenstand ist, bleibt sie andernorts, insbesondere im berufsorientierten Bachelor-Studium und im schulischen Deutschunterricht, ein immer noch vernachlässigter Bereich. Deswegen besteht nach wie vor Bedarf an ihrer Verbreitung. Dieser Artikel ist ein Versuch, zur interkulturellen Literaturdidaktik einen kleinen Beitrag aus polnischer Perspektive zu leisten. Das Ziel des Artikels besteht darin, die für den deutschsprachigen Literaturunterricht in Polen relevanten Themenkreise der interkulturellen Literatur zu erfassen und ein Panorama von Titeln darzustellen, die sowohl im fortgeschrittenen Deutschunterricht als auch im Literaturunterricht eingesetzt werden können, um bei den Lernenden die interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

1. Multikulturalität, Interkulturalität, interkulturelles Lernen

Die Begriffe ‚Multikulturalität‘ und ‚multikulturelle Gesellschaft‘ beziehen sich auf die soziale Organisationsstruktur von Industriestaaten, die im Zuge der neueren Migrations- und Fluchtbewegungen zunehmend von kultureller und ethnischer Vielfalt geprägt sind. Multikulturalität bedeutet, dass eine Lebenswelt aus Angehörigen mehrerer Kulturen besteht. Mit den beiden Begriffen wird häufig auch die Dynamik zwischen dominanter Kultur und diskriminierten kulturellen Traditionen der Einwanderer mit zur Sprache gebracht. Der Begriff ‚multikulturelle Gesellschaft‘ soll nach Axel Schulte drei Sachverhalte verdeutlichen: die dauerhafte Niederlassung von Ausländern, den Prozess einer kulturellen Diversifizierung in den Aufnahmeländern und die spezifische Lebenssituation der Einwanderungsminderheiten in den Aufnahmeländern, vor allem besondere Formen der sozialen Ungleichheit (NICK 2003:59f.). Die deutsche Gesellschaft wird in diesem Sinne seit den 1980er Jahren als ‚multikulturell‘ bezeichnet. Mit dem Begriff ‚Interkulturalität‘ werden nicht die soziale Struktur, sondern die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen, ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen bezeichnet. ‚Interkulturell‘ ist etwas, was sich zwischen zwei Lebenswelten ereignet (BOLTEN 2007:22). Der Begriff bringt auch das ‚Dazwischen‘ zum Ausdruck, das zustande kommt, wenn Eigen-

kultur und Fremdkultur aufeinandertreffen, den Mehrwert, der über die bloße Addition beider Kulturmerkmale hinausgeht. Interkulturelle Erfahrungen zeigen, dass vermeintlich feste Wertungen fließend sind: Gewohnheiten und Verhaltensmuster erweisen sich als nicht zwangsläufig und können durch andere ersetzt werden (NICK 2003:15, 20). Sie tragen wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei, können aber auch Orientierungslosigkeit verursachen, Identitätsfragen aufwerfen oder zu Aggressionen führen. Deswegen ist die ‚interkulturelle Kompetenz‘ eine Schlüsselkompetenz, die die Mitglieder der multikulturellen Gesellschaften zum Miteinanderleben befähigt. Damit bezeichnet man die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen friedlich zusammenzuleben: Menschen aus fremden Kulturen vorurteilsfrei zu begegnen, ihre Mentalität, Wahrnehmungsmuster und Verhaltensweisen zu erfassen und zu begreifen. Diese Fähigkeit muss im Bildungsprozess gezielt gefördert werden. Begriffe wie ‚interkulturelle Bildung‘, ‚interkulturelles Lernen‘ bestimmen gegenwärtig die Didaktik in multikulturellen Gesellschaften Europas, auch in Deutschland. Zur interkulturellen Kompetenz gehören als Teilkompetenzen bzw. Teilziele des interkulturellen Lernens: ein Bewusstsein der kulturellen Verankerung von Wahrnehmungsmustern und der eigenen kulturellen Determiniertheit durch Enkulturation, Akzeptanz für andere Kulturen und ein kritischer Umgang mit Stereotypen, Fremdverstehen, Toleranz (BOLTEN 2007:29-62). Eine wichtige Rolle in der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz spielen der Fremdsprachenunterricht und der Literaturunterricht.¹ Interkulturelles Lernen mit Literatur ist heute der wichtigste Ansatz der Literaturdidaktik in Deutschland. Literarische Schilderungen interkultureller Erfahrungen werden für eine wichtige Wissensquelle über multikulturelle Gesellschaften gehalten. Der Ansatz ist deswegen auf die Wahl der passenden Lerninhalte (literarische Texte mit multikultureller Thematik) und ihrer Interpretation im Hinblick auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als das wichtigste affektive Ziel des Literaturunterrichts ausgerichtet.

Die Kategorisierung und Besprechung literarischer Texte nach inhaltlich-mimetischen Gesichtspunkten erweckten früher Zweifel bezüglich ihrer In-

¹ Zu den beiden Themen existiert eine kaum überschaubare Fülle von Fachliteratur. Als Beispiele zum interkulturellen Fremdsprachenlernen s. BERTELS (2007), eine empirische Studie bringt HU (2003). Zur Literatur als interkulturelle Erfahrungsquelle vgl. HONNEF-BECKER (2007), DAWIDOWSKI / WROBEL (2006), BREDELLA (2002), BREDELLA / MEIBENER / NÜNNING / RÖSLER (2000); unterrichtspraktische Hinweise geben BÜKER / KAMMLER (2003).

strumentalisierung und Reduzierung auf Abbildqualitäten. Kontextorientierte Literaturtheorien, die Literatur auf ihren mimetischen Wert hin befragen, gibt es viele, z. B. New Historicism, marxistische, feministische, gender-orientierte, postkoloniale Literaturforschung. Sie suchen in der Literatur nach gesellschaftlichen Phänomenen, meistens ohne zwischen dem öffentlichen Diskurs der Sachtexte (Soziologie, Psychologie, Geschichte) und dem ästhetisch kodierten literarischen Diskurs zu unterscheiden.² Neopragmatiker wie S. Fisch, R. Rorty und W. C. Booth plädieren für einen uneingeschränkten „Gebrauch“ der Literatur für eigene Interpretationszwecke.³ Der Ansatz ‚Landeskunde mit Literatur‘ (BISCHOF / KESSLING / KRECHEL 1999) und das Konzept des interkulturellen Lernens knüpfen an diese Entwicklung an und sind ebenso auf eine inhaltlich-thematische Fragestellung fokussiert. Literatur als Dokument der Zeitgeschichte aufzufassen, ihren Erkenntniswert zu betonen und ihren Realitätsbezug zu untersuchen, ist also ein legitimes literaturtheoretisches und literaturdidaktisches Vorgehen. Belletristik ist eine wertvolle Wissensquelle, denn sie vermittelt Informationen auf indirekte, ansprechende Weise, engagiert Emotionen und Wertungen. Auf der ästhetischen Ebene literarischer Texte sind Erkenntnisse kodiert, die Sachtexten fehlen. Deshalb ist Literatur den Sachtexten überlegen und wird zur Ergänzung des Weltwissens hinzugezogen. Das Konzept ‚interkulturelles Lernen mit Literatur‘ entstand für den Einsatz an deutschen Grund- und Oberschulen in einer konkreten

² Ein Beispiel, typisch für viele Fälle: In dem Aufsatz über Schulromane der Moderne unterscheidet der Autor nicht zwischen der fiktiven Welt der Literatur und der gesellschaftlichen Realität, wenn er feststellt: „Nach dem Männerbild in den Schultexten um 1900 zu fragen heißt demnach, Einblick in die Binnenbefindlichkeit einer Gesellschaft zu nehmen. Dabei erweist sich die Schule als ein kleines gesellschaftliches Modell.“ (LUSERKE-JAQUI 2002:50)

³ Rorty will literarische Texte zu eigenen, beliebigen Zielen benutzen. „Insofern plädiere ich dafür, die Distinktion zwischen Gebrauchen und Interpretieren einfach fallen zu lassen, um nur zwischen den Nutzungsmöglichkeiten für verschiedene Menschen mit abweichenden Motiven zu unterscheiden.“ (Rorty zit. nach GLAZINSKI / BLEIKERTZ 2008:88f.). Diese Art der Interpretation nennt J. Culler „symptomatisches Interpretieren“. Der Text wird als Symptom von etwas Nicht-Textuellem angesehen, „sei es nun die Psyche des Autors oder die gesellschaftlichen Spannungen der Epoche oder die Angst der bürgerlichen Gesellschaft vor der Homosexualität“ (CULLER 2002:100f.). Symptomatisches Interpretieren interessiert sich nicht für die spezifischen Eigenschaften des literarischen Textes – dieser ist nur ein Zeichen für etwas anderes. CULLER (2002:101) räumt ein, dass das symptomatische Interpretieren hermeneutisch weniger befriedigend ist, aber es kann für die Erklärung der kulturellen Praxis nützlich sein.

gesellschaftspolitischen Situation. Unter diesen Bedingungen und für diese Zielgruppen mag es sinnvoll sein, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz über die Entwicklung der literarischen Kompetenz zu stellen. Die Zielsetzung an vielen polnischen Bildungseinrichtungen ist aber umgekehrt: Die literarische Kompetenz geht vor. Die Textanalyse und die Interpretation müssen in diesen Fällen um ästhetische Fragestellungen erweitert werden.

2. Bedeutung der Multikulturalität für den deutschsprachigen Literaturunterricht in Polen

Die kulturelle Vielfalt, typisch für viele europäische Staaten, kommt in Polen nicht vor. Spannungen aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen, Bräuche, Religionen, Verständigungsprobleme wegen Sprachschwierigkeiten, didaktische Probleme in mehrsprachigen und multikulturellen Schulklassen bleiben bei uns unbekannt. Es ist also nicht die akute lebenspraktische Notwendigkeit, die uns veranlassen kann, dem Problem der Multikulturalität im fremdsprachlichen Literaturunterricht Aufmerksamkeit zu schenken. Die Gründe dafür liegen vielmehr in der geopolitischen Lage, der Geschichte, der gegenwärtigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung Polens. Große Teile Polens bilden Gebiete, die vor 1945 eine reiche Kulturtradition besaßen: Ober- und Niederschlesien, das westliche Großpolen, Pommern, Masuren, das Karpatenvorland, das östliche Grenzland. Sie wurden von Deutschen, Litauern, Weißrussen, Ukrainern und Juden bewohnt. Im sozialistischen Polen wurde ihr Anteil am gemeinsamen Kulturerbe nur ungern erwähnt. Bezeichnenderweise gibt es unter den berühmtesten deutschsprachigen Schriftstellern viele, die gerade aus diesen Gebieten stammen: Grass, Lenz, Koeppen, Ernst Wiechert, Bobrowski, Kirst, Bienek, Janosch, Christa Wolf – um nur einige Beispiele zu nennen. Sie haben die komplizierte Geschichte polnisch-deutscher Grenzgebiete in der deutschsprachigen Literatur festgehalten. Es ist für Polen wichtig, sie kennenzulernen, weil das Klima für die Darstellung der multikulturellen Vergangenheit der ‚wiedergewonnenen Gebiete‘ in der polnischen Literatur vor 1989 ungeeignet war. Literatur stand im Dienste der Propaganda und wurde zensiert. Die ideologisierten Auftragswerke sollten die These von dem historisch begründeten polnischen Anspruch auf die ‚wiedergewonnenen Gebiete‘ untermauern, deswegen schilderten sie ihre slawische Vergangenheit oder bedienten sich des Motivs des wilden, von polnischen Pionieren eroberten Landes. Die deutsche Präsenz wurde tabuisiert. Der Kontakt mit dem früheren geistigen

Leben dieser Territorien wurde auf diese Weise abgebrochen. (FLINIK 2009:337-338)⁴ Diese Lücke in der polnischen Literatur können deutschsprachige Texte ausfüllen. Ihre Behandlung im deutschsprachigen Literaturunterricht bedeutet die Abschaffung weißer Flecke im historischen Gedächtnis unserer Nation, die Anerkennung der kulturellen und historischen Rolle anderer Nationalitäten und einen Beitrag zur Verbesserung der Verhältnisse zwischen Deutschen, Polen, Litauern, Weißrussen, Ukrainern und Juden, die von der schwierigen Geschichte des 20. Jhd.s beschattet wurden.⁵ Die komplizierte Geschichte der Nachbarvölker wirkt bis heute nach. Kinder- und Enkelgenerationen entdecken ihre Herkunft und bereisen auf der Suche nach eigener Identität die ‚verlorene Heimat‘ ihrer Vorfahren. Literarische Darstellungen ihrer Begegnungen mit der neuen polnischen Realität vor dem Hintergrund der eigenen Familiengeschichte, als Erinnerungsliteratur oder regionale Literatur bezeichnet, bedeutet zugleich eine Begegnung der Kulturen und hat deswegen Bezugspunkte zum Problem der Interkulturalität.

Deutschland ist für Polen ein wichtiges Nachbarland. Im Alltag stößt man oft auf Spuren der Vergangenheit. Probleme wie die Regelung der Besitzverhältnisse der Spätaussiedler oder der Bau des Zentrums gegen Vertreibungen beherrschen immer wieder die Schlagzeilen der Zeitungen, machen die Geschichte lebendig und verursachen ein waches Interesse der polnischen Durchschnittsbürger an Deutschland. Dies ist auch den Deutschlernenden eigen, und der Deutschunterricht ist eine besonders gute Gelegenheit, sie über die Geschichte und Gegenwart der polnisch-deutschen Beziehungen zu informieren. Die Begegnung bzw. das Zusammenleben von Polen und Deutschen und die daraus resultierende Konfrontation der unterschiedlichen Mentalitäten, geschichtlichen Perspektiven, Wertungen und Stereotype sind für die Literatur in beiden Ländern nach wie vor interessant. Die Bewältigung der gemeinsamen Vergangenheit von früheren und heutigen Generationen ist

⁴ Nach der Wende meldete sich die Generation der Kinder und Enkel der Neusiedler in der polnischen Literatur zu Wort, die ihre Suche nach Identität und Entdeckung der kulturellen Vergangenheit ihrer Heimat sowie die Gemeinsamkeit des historischen Schicksals der alten und neuen Bewohner darstellen, z. B. Inga Iwasiów, Artur Daniel Liskowacki, Ewa Kujawska, Dariusz Bitner (FLINIK 2009:340); diese Thematik behandeln auch Paweł Huelle und Stefan Chwin.

⁵ Eindrucksvolle Schilderungen der jüdischen Präsenz findet man in der polnischen Literatur, z. B. Joanna Olczak-Roniker: *W ogrodzie pamięci* ([Im Garten der Erinnerung], 2004), deswegen wurde die deutsche Literatur darauf hin nicht untersucht.

dabei nur ein Thema unter anderen. Interesse erwecken auch geschichtlich unbelastete Begegnungen, die gegenwärtige gesellschaftliche und wirtschaftliche Realität zum Hintergrund haben: Polen als Händler, Gastarbeiter bzw. Auswanderer im deutschsprachigen Ausland, das Leben der Deutschen in Polen. Zum landeskundlichen Wissen über das gegenwärtige Deutschland gehört die Kenntnis seiner gesellschaftlichen Situation, die vom Zusammenleben von Deutschen, Türken, Libanesen, Italienern, Russen, Polen und anderen Nationalitäten geprägt ist. Literarische Schilderungen von Alltagsproblemen, Bedrohungen, aber auch Chancen und Hoffnungen, die die kulturelle Vielfalt mit sich bringt, sind aus diesem Grund für die Unterrichtsarbeit besonders empfehlenswert. Sie erfüllen auch eine wichtige erzieherische Rolle für polnische Lerner. Die Gleichberechtigung aller EU-Bürger im vereinigten Europa in Bezug auf die Wahl des Wohn-, Lern- und Arbeitsortes trägt zum Wachstum des Ausländeranteils in Polen bei. Unsere Gesellschaft wird sich zu einer multikulturellen entwickeln, worauf unsere Bürger mental vorbereitet werden müssen. Dementsprechend kann man vier Gruppen von literarischen Texten mit interkultureller Problematik erwähnen, deren Einsatz im Deutsch- und Literaturunterricht von Bedeutung ist:

- die kulturelle Vielfalt Polens vor 1945,
- die Auseinandersetzung mit der multikulturellen Geschichte Polens seitens der heutigen jungen Generationen,
- geschichtlich unbelastete interkulturelle Begegnungen von Polen und Deutschen,
- die multikulturelle Gesellschaft im heutigen Deutschland.

Germanistik und Polonistik auf beiden Seiten der Oder beschäftigen sich seit Jahren mit der Literatur der Grenzregionen zwischen Polen und Deutschland, wo mehrere Sprachen und Kulturen repräsentiert waren. Sie ist Gegenstand einer breit angelegten komparatistischen Forschung, Imagologie (Polenbilder in der deutschen Literatur, Deutschlandbilder in der polnischen, Stereotypenforschung), Rezeptionsforschung, Stoff- und Motivgeschichte mit den Schwerpunkten Heimatproblematik, Aussiedlung, Wahrnehmung, Erinnerung. Die polnische Germanistik leistet dabei einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dieser Disziplin in Richtung interkulturelle Germanistik (WIERLACHER 1985) bzw. der Germanistik der Nachbarschaft (JOACHIMSTHALER 2006), in denen die nationale Forschungsperspektive zugunsten der internationalen verschoben wird. Viel seltener ist diese Literatur Gegenstand literaturdidaktischer Erwägungen (KLIN 1993; CZABAN 2009; MARUCK 2009).

3. Textauswahl: didaktische Wertung

Für die Behandlung im Literaturunterricht muss eine Wahl nach Kriterien der didaktischen Wertung vorgenommen werden. Die Basis für die didaktische Wertung bildet die literarische Wertung.⁶ Im nächsten Schritt werden Texte gewählt, die für vorausgesetzte literarische bzw. sprachliche Bildungsprozesse geeignet sind. Ausgangspunkte für die didaktische Wertung bilden die vom Schultyp abhängigen rahmenorganisatorischen Bedingungen des Lehrgangs, seine Zielsetzung und die Voraussetzungen der Zielgruppe. Deutschsprachige Literatur wird systematisch in Literaturlehrgängen an Hochschulen mit dem Ziel behandelt, die literarische Kompetenz der Studierenden zu entwickeln. Den zweiten Einsatzbereich bildet der DaF-Unterricht, sowohl an Hochschulen im Lehrgang Sprachpraxis als auch an Lyzeen (vor allem in bilingualen Klassen und Klassen mit erweitertem Deutschprogramm), Gymnasien und Grundschulen. Die Entwicklung der Sprachkompetenz, das primäre Ziel des Sprachunterrichts, wird von der Entwicklung der literarischen und landeskundlichen Kompetenz begleitet. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist in allen Bildungseinrichtungen wünschenswert. In der Literaturdidaktik hat sich das Modell der didaktischen Wertung von MÜLLER-MICHAELS (1981, 1993) etabliert. Er erwähnt drei Kriterienpaare, die sich auf den Text, seine Rezeption und den didaktischen Prozess beziehen: Historizität vs. Aktualität, Strukturalität vs. Anschaulichkeit, Wissen vs. Handeln, daneben Exemplarität (Repräsentativität) und Wirkungsmächtigkeit. Demnach sollten im Literaturunterricht Texte behandelt werden, die sich durch epochentypische Repräsentanz, dichterisch-ästhetische Originalität, motiv-, form- und stilgeschichtliche Relevanz, zeitlos exemplarischen Sinn- und Problemgehalt auszeichnen. Diese Kriterien, für den muttersprachlichen Literaturunterricht erarbeitet, sind auch für den fremdsprachlichen Literaturunterricht relevant. Für die Textwahl für den DaF-Unterricht gelten drei Kriteriengruppen: 1. lernerbezogene Kriterien (Niveau der Sprachbeherrschung, altersgemäße Interessen und Erfahrungshorizont der Lerner), 2. textbezogene Krite-

⁶ Als hochwertige, kanonfähige Literatur gelten nach HEYDEBRAND / WINKO (1996:222-223) Werke, die in der Gesellschaft durch folgende Wertungshandlungen tradiert werden: dauerhafte Präsenz am Markt, Aufnahme in Klassikerreihen, Gesamtausgaben, insbesondere Kritische Ausgaben, anhaltende Pflege in den literaturvermittelnden Institutionen (Schule, Universität, Literaturkritik, literarische Gesellschaften), regelmäßige und ausführliche Behandlung in Literaturgeschichten, Lexika, wiederholte Verarbeitung durch nachfolgende Autoren.

rien (geringer Umfang, einfache Struktur, Handlung, ansprechende Figuren, leicht erkennbare Problematik) und 3. auf den Unterrichtsprozess bezogene Kriterien (Erweiterung des geschichtlichen und landeskundlichen Wissens, Anlass zur mündlichen und schriftlichen Textproduktion, Möglichkeit unterschiedlicher Interpretationen, Anlässe zur kreativen Textumgestaltung). Die Lerner sollten imstande sein, die dargestellte Welt des Textes auf ihre Lebenserfahrung zu beziehen, sich mit Figuren zu identifizieren, ihre Probleme nachzuvollziehen, ihre Entscheidungen einzuschätzen. Der Text sollte von den Lernern als attraktiv und lesenswert erfahren werden. Das erfüllt auch eine motivierende Funktion. Literarische Texte sollten die Realisierung von affektiven Zielen ermöglichen: zum Lesen motivieren, gesellschaftlich nützliche Haltungen propagieren, interkulturelle Kompetenz entwickeln.⁷ Wegen der nachlassenden Sprachkenntnisse der Studierenden muss die Entwicklung der literarischen Kompetenz im Literaturunterricht an Hochschulen von der Entwicklung der Sprachkompetenz begleitet werden. Die Kriterien für die Textwahl für den DaF-Unterricht spielen deswegen eine Rolle auch für den hochschulischen Literaturunterricht. Passende Texte sind neben der kanonfähigen Belletristik auch unter kürzeren Romanen und Erzählungen der Unterhaltungsliteratur zu suchen. Weitere geeignete Gattungen sind Reportagen, Reiseberichte, Kurzgeschichten, Hörspiele, Einakter, sowohl in Druckform als auch als Hörbuch. Neben etablierten Autoren sind herausragende Autoren der jüngeren Generation zu berücksichtigen, deren Schaffen repräsentativ für neue Tendenzen der Gegenwartsliteratur ist.

4. Lektürevorschläge

Anhand der oben erwähnten Kriterien wurde nach Texten gesucht, deren Problematik für polnische Lerner relevant ist (s. Abschnitt 2). Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie ließe sich mühelos um weitere Namen wie Dariusz Muszer, Adam Soboczynski, Janusz Rudnicki, Jurij Tifonow und viele andere (vgl. Anm. 17 und 19) ergänzen. Es sind exemplarische Texte, die für literarisch wertvoll, interessant für Lerner und geeignet für den (handlungsorientierten) Literaturunterricht gehalten werden. Wegen der Vielzahl der erwähnten Werke muss auf eine eingehende Schilderung ihrer Problematik und ihrer ästhetischen Aspekte verzichtet werden. Dem Thema und der Zielsetzung des Artikels gemäß werden zunächst inhaltliche

⁷ Zur genauen Besprechung der Kriterien vgl. TURKOWSKA (2006:77-91).

Aspekte dargestellt, d.h. historische bzw. gesellschaftliche Realien, die über die Zugehörigkeit der Texte zu den genannten Themenkreisen entscheiden. Aus diesem Grund mangelt es an Platz und Möglichkeit, die ästhetischen und didaktischen Vorteile der Werke detailliert zu schildern. Ihre vielseitige Problematik und ihr ästhetischer Wert können nur stichwortartig signalisiert werden. Dennoch muss betont werden, dass im Literaturunterricht immer auf die literarische Qualität des Textes und seine ästhetische Kodierung (vertiefte Interpretation der Problematik, narratologische Aspekte wie Erzählform, Erzählhaltung, Figurenkonzeption, Sprache, Gattung u. a. m.) eingegangen werden sollte. Dies ist im Literaturunterricht obligatorisch, im Deutschunterricht vorteilhaft, aber oft nur ansatzweise möglich. Im Unterricht sollte stets die Ausgewogenheit zwischen der Arbeit an thematischen und ästhetischen Aspekten des Werkes angestrebt werden. Konkrete Entscheidungen müssen von den Lehrenden individuell im Hinblick auf die vom Schultyp abhängige Zielsetzung des Lehrgangs sowie die Voraussetzungen der Zielgruppe getroffen werden. Aus diesem Grund muss auf konkrete didaktische Vorschläge für die Unterrichtsarbeit verzichtet werden. Viele der präsentierten Texte sind universell, unter einer entsprechenden Fragestellung können sie sowohl in einem Seminar an der Universität als auch (auszugsweise) im fortgeschrittenen Deutschunterricht besprochen werden. Entsprechend dem didaktischen Umfeld können in der Interpretationsarbeit unterschiedliche Probleme hervorgehoben werden. Deswegen wird im Weiteren nur kurz auf Interpretationsfragen, den Schwierigkeitsgrad der Texte und potentielle Adressatengruppe(n) hingewiesen. Die notgedrungen allgemeinen Einschätzungen der Werke bedürfen der Ergänzungen um die detaillierte Analyse ihrer literarischen und didaktischen Qualitäten in separaten Artikeln. Auf bestehende (bzw. mangelnde) Fachliteratur wird an entsprechenden Stellen hingewiesen.

4.1 Multikulturelle Vergangenheit Polens

Ein buntes Panorama der multikulturellen Vergangenheit der polnisch-deutschen Grenzgebiete schildert die ‚Erlebnisgeneration‘ älterer Schriftsteller, die Augenzeugen ihrer kulturellen Vielfalt waren. Diese Literatur hat eine lange Tradition, wobei das Jahr 1945 eine Zäsur bildet. Während davor eine umfangreiche Heimat- bzw. Grenzlandliteratur entstand (vor allem Dorf- und

Gutsgeschichte bzw. -roman, daneben Familienroman⁸, Grenzlandroman), wurden danach zahlreiche Flucht- und Vertreibungsromane sowie Verlustveduten aus der Opferperspektive geschrieben, Ankunftsromane, die Erfahrungen am neuen Lebensort nach der Aussiedlung thematisieren, sowie eine große Zahl von Autobiographien, Kindheits- und Jugenderinnerungen. Vor und nach 1945 entstehen Landschaftsprosa und -lyrik.⁹ Thematische Schwerpunkte der Nachkriegsprosa betreffen Erinnerungen an eine idyllische Kindheit, die Flucht vor der Roten Armee bzw. ihr Einmarsch und die kurze Zeit des Zusammenlebens mit Polen zuerst unter sowjetischer, dann polnischer Verwaltung, die Aussiedlung und Ankunft am neuen Lebensort und die schwierige Eingliederung in die bundesdeutsche Gesellschaft sowie die Wiederbegegnung mit der alten Heimat. Diese Themen fanden schon bald nach 1945 Eingang in die deutsche Literatur. In den 1970er Jahren wurden zahlreiche Kindheitserinnerungen aus der verlorenen Heimat veröffentlicht, gesättigt durch die sogenannte Heimwehtouristik, die seit der Normalisierung der politischen Beziehungen zu der BRD möglich war. Diese Thematik wird auch nach der politischen Wende in Europa fortgesetzt (FLINIK 2009:335).

Zur Behandlung im hochschulischen Literaturunterricht werden ästhetisch hochwertige Texte der Nachkriegsliteratur gewählt. Zu den altbewährten Klassikern gehören *Die Blechtrommel* (1959) von Grass, Bobrowskis *Levins Mühle* (1964) und das *Heimatmuseum* (1978) von Lenz. Seltener behandelt man Romane von Horst Bienek (*Die erste Polka*, 1975; *Septemberlicht*, 1977; *Zeit ohne Glocken*, 1979; *Erde und Feuer*, 1982) oder den autobiographischen Roman *Zeit meines Lebens* (1984) des Lyrikers Heinz Piontek. Die zunehmende Unfähigkeit der Studierenden zur Rezeption von umfangreichen, ästhetisch anspruchsvollen, strukturell und problematisch komplexen Ganzschriften zwingt die Lehrenden zur Suche nach Alternativen. Die erste ergibt sich aus der Reduktion des Umfangs. Statt Großromanen werden oft Erzählungen behandelt, z.B. statt *Heimatmuseum – So zärtlich war Suleyken* (1955), statt der *Blechtrommel – Katz und Maus* (1961). Eine andere Möglichkeit liegt in der Behandlung von Texten mit einfacherer Struktur, z.B. Unterhaltungsromanen. Sie stehen dem einfachen, meistens an populärer Literatur und Filmserien geschulten Geschmack der Lernenden näher und

⁸ Diese Subgattungen treten auch in der Nachkriegsliteratur auf, z. B. im Schaffen von Brückner, s. unten.

⁹ Vgl. die eingehende Darstellung der ostpreußischen Literatur mit ihrer Differenzierung in Entwicklungsphasen und Subgattungen von ORŁOWSKI (2003) mit zahlreichen Beispielen für Autoren und Titel.

sind leichter in der Rezeption. Die Lerner äußern sich zu populären Texten viel öfter und engagierter als zu anspruchsvollen, die sie überfordern. Die Unterhaltungsliteratur erfüllt deswegen eine wichtige Motivationsfunktion. Populäre Romane und Erzählungen eignen sich vor allem zur Einführung in die Behandlung von Literatur im Unterricht: an Hochschulen zu Beginn eines Literaturkurses, in den Fächern Leseverstehen oder integrierte Sprachfertigkeiten (sprachpraktische Übungen) sowie im fortgeschrittenen Deutschunterricht. Ansprechende Texte kann man auch unter Autobiographien, Kindheits- und Jugenderinnerungen, den älteren Dorf- und Gutsgeichten etablierter und weniger namhafter Autoren finden. Die Zahl derartiger Texte ist unermesslich, im Folgenden können nur einige Beispiele erwähnt werden.

In der masurischen Kulisse spielen sich die Romane von Arno Surminski (*Polninken oder Eine deutsche Liebe*, 1984; *Damals in Poggenwalde*, 1992) und Herbert Reinoß (*Licht über Masuren*, 2001) ab. Das Pommern der Vorkriegszeit tritt in dem erfolgreichen Gutsroman von Christine Brückner *Jauche und Levkojen* (1975) auf. Der erste Teil der sogenannten „Poenichen-Trilogie“ endet mit der Vertreibung. (Weitere Teile *Nirgendwo ist Poenichen*, 1977 und *Die Quints*, 1985, thematisieren entsprechend die Ankunft am neuem Lebensort und die Wiederbegegnung mit der alten Heimat nach jahrelanger Abwesenheit). Eine analoge schlesische Trilogie stammt von Leonie Ossowski: *Weichselkirschen* (1976), *Wolfsbeeren* (1987), *Holunderzeit* (1991). Einzelne Romane beider Trilogien sind allerdings sehr umfangreich (bis zu 400 Seiten) und für die Behandlung im Unterricht eher in Auszügen geeignet. Erinnerungen an Schlesien spielen im Schaffen von Monika Taubitz eine wichtige Rolle. 1973 erschien *Schlesien – Tagebuch einer Reise*, wo neben der Reisebeschreibung auch Gedichte zu lesen sind. Erinnerungen an die Kindheit in Schlesien 1944-46 bringt *Durch Lücken im Zaun* (1977). Ihr neuer Roman ist *Abstellgleis* (2007), in dem sich eine alte Frau aus Schlesien im Pflegeheim in langen inneren Monologen an ihr früheres Leben erinnert. Der autobiographisch gefärbte Roman *Schlesisches Himmelreich* (1990) von Rotraud Schöne erzählt vom Leben einer kinderreichen bürgerlichen Familie aus Görlitz von den späten 1920er Jahren bis zum Kriegsende. Neben Texten anerkannter Autoren gibt es auch unzählige Kindheits- und Jugenderinnerungen nichtprofessioneller Schriftsteller, mit denen sie die Zeitgeschichte dokumentieren, z.B. *Erinnerungen eines alten Ostpreußen* (2006) von Alexander Fürst zu Dohna-Schlobitten, dem letzten Erben der mächtigsten Grundbesitzer in Ostpreußen, oder *Menschen, Pferde,*

weites Land (1983) von Hans Graf von Lehndorff, der vom Leben auf den Gestüten Graditz und Trakehnen erzählt.¹⁰

Den Begriffen ‚Erinnerung‘ und ‚Migration‘ wird eine große Bedeutung in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung zugeschrieben. Besonders interessant ist die Frage nach dem Verhältnis der Erinnerung zur Migrationserfahrung: Wie wird die Migration erinnert, durch welche stilistischen und rhetorischen Mittel wird die private Auswanderungs- und Einwanderungsgeschichte wiedergegeben und bewertet? Wird die Migration als ein Bestandteil des Austausches der Kulturen oder als Festigung der Stereotype angesehen? In welchem Verhältnis steht die öffentliche kollektive Erinnerung an und von Migranten zur privaten Familiengeschichte? Interessant ist die Frage nach Erinnerungsorten: Was wird erinnert oder literarisch erinnerungsfähig gemacht? (FLINIK 2009:333-334) Von dieser Fragestellung kann auch die Interpretation der Erinnerungsliteratur im Literaturunterricht geleitet werden.

Einen besonders interessanten Forschungs- und Lehrgegenstand bilden Vertreibungsromane. Ihre Mehrheit kann den sogenannten Verständigungstexten zugeordnet werden, einer seit den 1970er Jahren verbreiteten autobiographischen Subgattung, die auf die Verständigung zwischen Lesern und Autoren über gemeinsame traumatische Erlebnisse ausgerichtet ist. Ihre Popularität basiert auf der Betroffenheit der Leser durch die mitgeteilten, betont authentischen Erfahrungen. Typisch dafür ist die Konzentration auf das Befinden und Empfinden des autobiographischen Ich-Erzählers. Zum Maßstab der Qualität wird nicht die Literarität, sondern das in ihnen organisierte Erfahrungsmaterial erhoben (SCHNELL 1993:403-404). Vielen Vertreibungsromanen ist eine kurzsichtige Perspektive in der Darstellung der historischen Situation eigen. Der Blickwinkel wird auf das Unglück der Deutschen eingeengt, was sie in die Reihe der Kriegsoffer stellt. Das Leid der Nachbarvölker gerät aus dem

¹⁰ Weitere Textbeispiele für Literatur über Ostpreußen erwähnt ORŁOWSKI (2003), schlesische Literatur präsentieren unter anderen BIAŁEK / BUCZEK / ZIMNIAK (2005); BIAŁEK / ZIMNIAK (2009, 2010); ZIMNIAK (2007), deutsche und polnische Literatur über Hinterpommern präsentiert FLINIK (2009). Hier findet man mehrere Anregungen für Interpretationen. Hochwertige wie populäre Romane werden von polnischen Literaturwissenschaftlern unter zahlreichen Aspekten intensiv erforscht, Beispiele für ihren Einsatz im deutschsprachigen Literaturunterricht sind mir allerdings bisher unbekannt.

Blickfeld. Das Geschehen wird oft aus der Kindperspektive geschildert.¹¹ Die Wahl des naiven, unwissenden Erzählers erlaubt es, historische Kontexte zu umgehen. Über die politischen Ursachen der Vertreibung wird daher nicht reflektiert. Die Vertreibung wird als eine tragische Schicksalsfügung geschildert, nicht als eine unmittelbare Konsequenz des von den Nazis entfesselten Eroberungskrieges, der sich unter der deutschen Bevölkerung einer breiten Unterstützung erfreute. Diese Literatur wurde in Polen lange Zeit nur von einem engen Kreis von Fachleuten rezipiert, sie fand keinen Eingang weder in die breite Öffentlichkeit noch in den Literaturunterricht. Das Verschweigen dieser Problematik ist aber der Vergangenheitsbewältigung nicht dienlich. Gerade das Germanistikstudium ist die beste Gelegenheit, sich im Rahmen der „Philologie der Nachbarschaft“ mit den schwierigen Kapiteln der gemeinsamen Geschichte auseinanderzusetzen. Die ideologiekritische Literaturdidaktik im Deutschland der 1970er Jahre hat Verfahrensweisen für die Behandlung der klischeehaften, dem Trivialen nahestehenden Texte erarbeitet und gezeigt, wie man dank dem ‚Gegen-den-Strich-Lesen‘ die Lerner auf ihre Machart aufmerksam machen kann. Anregungen für Interpretationsverfahren kann man auch in der Dekonstruktion und Diskurstheorie suchen (Aufdecken der Ursachen einer Nicht-Repräsentanz von bestimmten Themen, Zerlegung der scheinbar stimmigen Erklärungen, Bloßstellung der Stereotype und Klischees).

Ein Roman, der von den obigen Schwächen weitgehend frei ist, ist *Die polnische Hochzeit* (2004) von Hans-Christian Kirsch. Die Handlung spielt sich auf drei Zeitebenen ab. In der Rahmenhandlung fährt der Protagonist, ein 67-jähriger Journalist, nach Wrocław, um von Konzerten eines polnisch-deutschen Jugendorchesters zu berichten, in dem auch seine Enkelin spielt. Bei dieser Gelegenheit wollen die beiden ein schlesisches Dorf besuchen, in dem Martin Pelzer (so heißt der Journalist) seine Kindheit verbracht hat, bevor dort seine Familie vertrieben wurde. Die Rückblenden mit seinen Kindheits-erinnerungen bilden die Binnenhandlung auf der zweiten Zeitebene. In fragmentarischen Bildern werden Kriegszeit und Vertreibung geschildert. Die zweite Binnenhandlung auf der dritten, noch früheren Zeitebene wird mittels Memoiren des Vaters von Martin erzählt, eines Polizisten im Breslau der Nazizeit, dann Wehrmachtoffiziers. Martin liest sie auf seiner Polenreise. In die Familiengeschichte Pelzers sind die komplizierten deutsch-jüdischen,

¹¹ Kindliche Protagonisten treten in Arno Surminskis *Jokehenen oder Wie lange fährt man von Ostpreußen nach Deutschland* (1974) und Ursula Höntsch' *Wir Flüchtlingskinder* (1985) auf.

jüdisch-polnischen und deutsch-polnischen Beziehungen hineingewoben. Pelzer wurde von seinem jüdisch-polnischen Schwiegervater wegen politischer Kontroversen aus der Familie verbannt, seine Enkelin hat einen polnischen Verlobten. Beide Familien lehnen wegen der Erlebnisse in der Kriegszeit die Heiratspläne der jungen Leute ab. Zu den Stärken des Romans gehören die eindrucksvolle Schilderung der polnisch-jüdisch-deutschen Beziehungen und die historische Kontextualisierung der Vertreibung der Deutschen. Sie wird mit der Vertreibung der Polen aus Lemberg, der Judenvernichtung, der Zwangsarbeit von Polen und Russen im KZ Auschwitz konfiguriert. Pelzers Erinnerungen an seine verlorene Heimat werden mit Kollektiverinnerungen anderer Figuren konfrontiert, die ein Gegengewicht zur Vertreibung der Deutschen bilden. Aus ihren Familiengeschichten resultiert klar die Kausalität der Vertreibung: Die Opfer sind zugleich Täter! Pelzer ist sich dessen bewusst: „Man sollte nicht vergessen, wer diesen Krieg angefangen hat.“ (Kirsch, zit. nach RATAJCZAK 2008:181, hier eine eingehende Interpretation des Romans). Diese historische Perspektive, die offene Auseinandersetzung mit schmerzhaften Einzelschicksalen, Familiengeschichten und der privaten wie kollektiven Schuld ist in der deutschen Literatur erst seit kurzem präsent. Viele Jahre mussten vergehen, um die nötige Distanz zum Trauma der Nazi-Zeit zu schaffen. Auch Polen müssen bisher tabuisierte Kapitel ihrer Geschichte bewältigen. Literatur macht dies nicht nur für einen engen Kreis von Wissenschaftlern, sondern auch für die breite Öffentlichkeit möglich. Die Beschäftigung mit dem Problemfeld „Krieg und seine Folgen“ verfolgt im Unterricht ein wichtiges affektives Ziel. Die Schlussfolgerung, „Im Krieg gibt es keine Gewinner und Verlierer, sowohl Aggressoren als auch Überfallene sind am Ende dem gleichen Leid ausgesetzt“, hat eine pazifistische, stets aktuelle Aussage.

Eine besondere Stellung unter den Texten über das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturtraditionen auf deutsch-polnischen Grenzgebieten nehmen Romane von Janosch ein, die das Schlesien der 1930er Jahre zum Hindergrund haben: *Cholonek oder der liebe Gott aus Lehm* (1970) und *Von dem Glück, Hrdlak gekannt zu haben* (1994). Die Romane zeichnen sich durch ihre problematische Komplexität aus, sie werfen Fragen nach der Stereotypbildung, den Erinnerungsorten, der Rolle des Katholizismus und den Männlichkeitskonstrukten auf. Sie sind von akzeptablem Umfang, strukturell und sprachlich einfach, bieten didaktisch interessante Anhaltspunkte und sind deswegen als beachtenswerter Gegenstand des

Literaturunterrichts anzusehen.¹² Für die Behandlung im weniger fortgeschrittenen Deutschunterricht ist die Erzählung von Koeppen *Es war einmal in Masuren* (1991) wegen ihrer Kürze, Prägnanz und der sprachlichen Einfachheit und Möglichkeit der handlungsorientierten Arbeit im Unterricht empfehlenswert (für die Unterrichtsarbeit ist die zweisprachige Ausgabe, 1998, besonders gut geeignet). Das Gleiche gilt für die Erzählungen von Arno Surminski, z.B. aus den Erzählensammlungen *Aus dem Nest gefallen* (1976), *Die Reise nach Nikolaiken* (1991), *Die masurischen Könige* (1999), *Die masurische Eisenbahnreise* (2010). Für den Einsatz im Anfängerunterricht eignen sich kurze Erzähltexte, z.B. die Sammlung *Ostmärkische Sagen* (1909) von O. Knoop.¹³ Märchen und Sagen aus Schlesien findet man im Schaffen von Jochen Hoffbauer (*Die schönsten Sagen aus Schlesien*, 1964; *Schlesisches Weihnachtsbuch*, 1965; *Schlesische Märchenreise*, 1969; *Glut aus der Asche. Schlesische Erzählungen*, 2002). Schlesische Weihnachtsgeschichten erzählt Rotraud Schöne. Es sind frei erfundene (nicht gesammelte) Friedens- und Kriegsgeschichten über kleine Leute und Adlige. Die *Schlesische Weihnacht* gibt es als Druck- und Hörbuch auf CD, was ihren Einsatz auch zum Hörverstehen ermöglicht. Die Sammlung ist zuerst (1991) unter dem Titel *Bunzlauer Weihnachtsteller* erschienen. Derartige Texte erlauben es, in der fächerübergreifenden Projektarbeit den Literaturerwerb mit dem Fremdsprachen- und Geschichtserwerb zu vereinbaren.

4.2 Zur Geschichte im Blick der Nachfolgenerationen

Ansprechend für heutige Lerner ist die Auseinandersetzung der jungen Generationen, Kinder und Enkel der deutschen Aussiedler mit ihrer Familiengeschichte, die von der großen politischen Geschichte geprägt wurde. Es gibt in der deutschsprachigen Literatur eine Fülle von Erzähltexten, in denen Protagonisten die Heimat ihrer Vorfahren auf der Suche nach ihren Wurzeln besuchen und die gegenwärtige Realität mit verdrängten, tabuisierten Erinnerungen der Eltern oder Großeltern an ihre Jugend vergleichen. Solche

¹² Der genauen Besprechung der literarischen und didaktischen Werte von Janoschs Romanen sind meine Artikel gewidmet: *Von dem Glück, Janosch gelesen zu haben* und *Marginalisierte Männlichkeit. Männlichkeitskonstrukte bei Janosch* (in Vorbereitung).

¹³ Einige davon, die den didaktischen Kriterien für die Behandlung im Deutschunterricht am besten entsprechen, befinden sich auf meiner Literaturdidaktik-Internetseite: www.literaturdidaktik.republika.pl.

Texte bilden einen interessanten Unterrichtsstoff wegen der zeitgenössischen Perspektive auf die schmerzhafteste Geschichte, die Distanz erlaubt, und der Hauptfiguren. Es sind meist junge Menschen, die sich mit ihrer Familiengeschichte auseinandersetzen und den Einfluss der politischen Geschichte auf das Privatleben des Einzelnen am eigenen Beispiel erfahren. Heutige Leser können sich mit ihnen gut identifizieren, ihren Blickwinkel auf Gegenwart und Vergangenheit nachvollziehen. Die berühmtesten Texte dieser Thematik sind zweifelsohne Grass' *Im Krebsgang* (2002) und Tanja Dücker's *Himmelskörper* (2003), beide inzwischen ein beliebter Forschungsgegenstand (BEYERSDORF 2006; STRÜBEN 2006). Stattdessen werden andere Texte vorgestellt, die auch interessant sind: Olaf Müllers *Schlesisches Wetter* (2003) und *Die Zeit der Stinte* (2006) von Artur Becker. Außer den oben genannten Vorteilen zeichnen sie sich durch geringen Umfang und eine überschaubare Textstruktur aus (einsträngige, linear-progressive Handlung mit deutlich markierten Rückblenden), was sie zu einer relativ leichten Lektüre macht.

Die Hauptfigur von *Schlesisches Wetter* ist ein gescheiterter Journalist namens Schynoski. Der Einladung polnischer Journalisten folgend, fährt er nach Polen, um die alte Heimat seiner Familie, das Dorf Biskupice, aufzufinden zu machen. Dort angekommen, trifft er eine Frau und bleibt bei ihr in einem alten Bauernhaus, das möglicherweise früher im Besitz seiner Familie war. Der Roman bietet einige interessante Anhaltspunkte für den Literaturunterricht. An die alte Heimat erinnern sich Bürger der ehemaligen DDR, was einen Tabubruch bedeutet. Im Text wird mehrmals betont, dass der Protagonist und seine Familienangehörigen lebenslang von der Angst begleitet waren, über ihre Herkunft und Aussiedlung zu sprechen.¹⁴ Das gibt Anlass, die Einstellung des kommunistischen DDR-Regimes zur Nazi-Vergangenheit Deutschlands und zur Vertreibung zu problematisieren, die weitaus seltener zur Rede gebracht wird als dasselbe Problem in der BRD. Der Text vermittelt Ansätze zum Vergleich der deutschen und polnischen Kriegsschicksale (obwohl die letzteren nur flüchtig angesprochen werden) sowie zur Besprechung der Befürchtungen polnischer Bewohner der ‚wiedergewonnenen Gebiete‘ angesichts der deutschen Heimattouristik. Die Figur des Protagonisten, eines passiven Dulders, gibt Anlass zum Nachdenken über Männerbilder und die Rolle des Anti-Helden in modernen Romanen. Die kalte,

¹⁴ Zu Integrationsproblemen der Aussiedler in der DDR vgl. eingehend SCHWARTZ (2005).

abstoßende Erzählhaltung veranlasst zu Reflexionen über deren Einwirkung auf die Textrezeption.

In Artur Beckers Novelle *Die Zeit der Stinte* (2006) ist es die Enkelgeneration, die sich mit der Familiengeschichte in der Nazi-Zeit auseinandersetzt. Chrystian, ein polnischer arbeitsloser Spätaussiedler, und Mona, eine jüdisch-polnische Amerikanerin, reisen gemeinsam nach Masuren, um dort ein Familiengeheimnis auszuleuchten, das ihre Familien verbindet. Der Großvater von Chrystian hat während des Krieges in einem KZ-Außenlager gearbeitet. Sein Kommandant wurde kurz nach dem Kriegsende von drei ehemaligen KZ-Häftlingen in einem Waldversteck getötet. Einer der Mörder war Monas Großvater. Die Spurensuche wird allerdings nur halbherzig betrieben, sie bringt keine neue Erkenntnis und keine Befreiung von der Last der Vergangenheit, die Schuldfrage bleibt offen. Der Text verdient Aufmerksamkeit wegen seiner gelungenen Darstellung des Milieus polnischer und russischer Aussiedler in Deutschland, zu denen Chrystian, seine Familie und Freunde gehören, der Schilderung der Polenreise und kaum lösbaren Fragen nach Schuld, Strafe, Rache bzw. Gerechtigkeit. Er wirft die Frage auf, wie das historische Erbe uns in der Gestaltung unserer Gegenwart und Zukunft bestimmt. Die Novelle ist auch wegen der Person des Autors für den Literaturunterricht beachtenswert: Artur Becker (geb. 1968 in Bartoszyce, Masuren) ist Spätaussiedler, der erst 1985 nach Deutschland kam, inzwischen ein etablierter Autor und Träger des Adalbert-Chamisso-Preises 2009.

Die Problemfelder (traumatische) Erinnerung, privates vs. kollektives Gedächtnis, Vergangenheitsbewältigung mittels Erzählen und das Topos der Heimat sind von Bedeutung für die Interpretation der Texte dieser Gruppe. Das Motiv der Polenreise erlaubt es, Stereotype in der Darstellung von Polen aufzuspüren und über ihre Entstehung zu diskutieren. Die Texte lassen auch Überlegungen zu Problemen der Identitätsbildung zu und der Rolle, die dabei die private Familiengeschichte und die öffentliche Geschichte spielen.

4.3 Geschichtlich unbelastete interkulturelle Begegnungen von Polen und Deutschen

Diese Gruppe von Texten thematisiert Begegnungen von Polen und Deutschen, die sich auf Gegenwärtiges konzentrieren, ohne auf eine traumatische Vergangenheit zu rekurrieren. In *Samuels Reise* (2005) von Gernot Wolfram fährt der Ich-Erzähler, ein namenloser Übersetzer englischer Literatur, mit Samuel, dem zwölfjährigen Sohn seiner Freundin, nach Kraków zu Besuch bei dem Großvater des Jungen. Samuel ist begeistert von den Sciencefiction-

Büchern eines weltberühmten polnischen Schriftstellers und träumt davon, ihn kennenzulernen. Bei der persönlichen Begegnung entdeckt der Junge, dass der vermeintliche Schriftsteller ein Doppelgänger ist, bestellt von seinem Großvater bei einer befreundeten Doppelgängeragentur, die Imitatoren von Prominenten anbietet (wie dem Papst, Lech Wałęsa, Bill Clinton). Empört flüchtet er aus dem Hotel, sein Begleiter begibt sich auf die Suche nach ihm in das unberechenbare, verwirrende Polen der Nachwendezeit. Für den Übersetzer wird die Erfahrung der Fremde zu einem Umbruch im eigenen Leben: Er wird seine früheren Gewohnheiten los, öffnet sich für neue Erlebnisse, lernt Spontaneität, Improvisation und erlebt eine neue Liebe. Obwohl die identitätsbildende Funktion einer Reise ein verbrauchtes Motiv ist und einige Details von einem Landeskundigen als falsch erkannt werden, ist der Roman als ein Beispiel für das deutsche Interesse an der neuesten Geschichte Polens beachtenswert. Der Autor hat wegen seiner Umsiedlung aus der DDR nach Westdeutschland selbst die Erfahrung der Fremdheit gemacht, die Schilderung der befremdenden polnischen Realität ist deswegen überzeugend ausgefallen. Die Darstellung der Wendezeit in diesem grotesken Zerrbild wirkt erfrischend im Vergleich mit der sonst seriösen Behandlung dieser Thematik im Innland. Für polnische Leser kann der Text wegen der Schilderung eines Wendepunktes polnischer Geschichte aus der Perspektive eines Außenstehenden interessant sein. Der Text ist ein guter Anlass, um über kulturell bedingte Wahrnehmungsmuster, Stereotype, Stereotypenbildung und Identitätsbildung nachzudenken. Mögliche Interpretationsfragen sind: Wie sehen uns die Deutschen? Was fällt ihnen an unserer Realität auf? Wodurch ist das bedingt? Welche kulturellen Faktoren spielen eine Rolle?

In *Polski Blues* (1991) von Janosch reist Staszek, ein polnischer Filmregisseur aus Paris, in das kommunistische Polen, um in dem oberschlesischen Dorf Kuźnice seinen Jugendfreund, den Jazztrompeter Zdenek, zu besuchen. Dieser hat den Klarinettenisten Zbigniew nach Kuźnice mitgebracht, der sich als Priester ausgibt und von der Dorfbevölkerung verehrt wird. Die Besucher lernen einfache Menschen kennen, die die Lebenskunst trotz ihrer Armut meisterhaft beherrscht haben. Die deutsche Kritik hat den kleinen Roman als eine Liebeserklärung Janoschs an seine nunmehr polnische Heimat gefeiert, in Polen wurde er vor allem im Hinblick auf Stereotype über Polen untersucht (SZMORHUN / ZIMNIAK 2010). Tatsächlich lebt der Text von der humorvollen Mischung primitivster Klischeebilder über Polen: Armut, Dreck, Schnaps, Katholiken, polnische Gastfreundlichkeit, Gier nach westlichen Waren... Die grotesken Übertreibungen und Verzerrungen verleihen der Darstellung einen Zug des Märchenhaften und dadurch zugleich eine ironisch-

liebevolle Distanz, die allerdings vom naiven Leser leicht übersehen werden kann. Die Kluft zwischen dem, was gesagt wird, und dem, wie es gesagt wird, verursacht, dass man in Janoschs Polenbild je nach der Art der Wahrnehmung entweder ein Schreckbild oder ein Märchenbild sehen kann. Der Text kann als ein Beispiel für die Rolle der Erzählform und der Erzählhaltung bei der Rezeption dienen, was ihn für die Unterrichtsarbeit sehr interessant macht.¹⁵ Ähnlich wie in anderen Romanen kommen zwei für Janosch typische Motive vor: die Traumatisierung durch den Katholizismus und das Motiv des Einsiedlers.

Bei der Beschäftigung mit dem Thema ‚Stereotype‘ darf Radek Knapps *Herrn Kukas Empfehlungen* (1999) nicht unberücksichtigt bleiben. Waldemar, ein junger Pole, fährt im Bus mit Händlern nach Wien, um dort westlichen Wohlstand zu erleben. Nach vielen Abenteuern profitiert er am Ende von den Empfehlungen seines Mentors, findet eine Arbeitstelle, neue Freunde und lebt sich ein. Der Roman operiert mit lauter Klischees, sowohl in der Darstellung der polnischen Wahrnehmung von Österreich als auch im Umgang der Österreicher mit Polen. Der Weg Waldis durch den Dschungel von Vorurteilen ist mit viel Witz gezeichnet, was über den Erfolg des Romans entschied (Verfilmung 2007, Regie Dariusz Gajewski). Der Text ist in gesellschaftlicher Hinsicht aktuell, präsentiert ansprechende Figuren, die Identifizierungsmöglichkeiten ebenso wie eine kritische Distanz zulassen und ermöglicht Reflexionen über die Stereotypenbildung und ihre Funktion im Alltagsleben und in der Literatur, kann als Sprech- und Schreibenanlass dienen, präsentiert einen wichtigen Autor der Gegenwartsliteratur. Das macht ihn zu einem empfehlenswerten Unterrichtsstoff (vgl. die Didaktisierung von CZABAN 2009). Außer dem Problem ‚Stereotypenbildung‘ ist der Prozess der männlichen Reifung angesprochen. Der Text ist eine aktuelle Form des Schelmenromans, er kann daher einen Anlass zur Behandlung der langen Geschichte dieser Romangattung bilden.

Poetische Land- und Reisebeschreibungen findet man in den Büchern Tina Stroheckers *Polnisches Journal* (1998), *Pommes Frites in Gleiwitz. Eine poetische Topographie Polens* (2003), *Lodzer Wörterbuch* (2005). Der letztere Text ist ein ABC-Darium, in dem Episoden und Eindrücke aus ihrem Lodz-Aufenthalt als Stipendiatin gesammelt werden. Das Leitmotiv der Texte ist

¹⁵ Mir ist allerdings nur ein Beispiel für seinen Einsatz im Literaturunterricht am Fremdsprachenkolleg in Opole bekannt, worüber in einem Seminar des Goethe-Instituts in den 1990ern berichtet wurde.

die multikulturelle Vergangenheit der Textilstadt, in der Polen, Juden, Deutsche und Russen zusammen gelebt haben. Die Geschichte und der Alltag vermischen sich zu einem eindrucksvollen Ganzen. Das Buch ist zweisprachig, neben dem deutschen Ausgangstext gibt es eine polnische Übersetzung. Die Texte sind für den Deutschunterricht empfehlenswert, sie bilden einen Anlass zur Auseinandersetzung mit dem Problem der Multikulturalität in einem handlungsorientierten, fächerübergreifenden Unterricht (Deutsch mit Geschichte), in dem die Erweiterung der Fremdsprachen- und zugleich der Geschichtskenntnisse angestrebt wird.

Im Deutschunterricht kann man viel von der Arbeit mit dem Text von Steffen Möller *Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen* (2008) profitieren. Der Autor wurde in Polen dank dem populären Fernsehprogramm *Europa da się lubić* [Europa lässt sich mögen] bekannt. Er schildert seinen Aufenthalt in Polen mit viel Witz und Sympathie, widmet sich dabei der Darstellung von Unterschieden in der Wahrnehmung und Denkweise zwischen Polen und Deutschen und der Zerlegung von Stereotypen über ‚typisch deutsch‘ und ‚typisch polnisch‘. Der Text bildet keine fortlaufende Handlung, einzelne Episoden können daher im Unterricht separat behandelt werden. Wegen des Humors und seiner Aktualität ist der Text eine angenehme Lektüre und deswegen eine wichtige Motivation für das Deutschlernen und Lesen deutscher Bücher. Viele Erkenntnisse ergeben sich aus dem Vergleich zwischen Möllers *Viva Polonia* und Kerim Pamuks *Allah verzeiht, der Hausmeister nicht* (2009). In beiden Texten wird das Aufnahmeland (jeweils Polen und Deutschland) mit den Augen eines Ausländers betrachtet und der Zusammenstoß zweier unterschiedlicher Sichtweisen auf ‚Gott und die Welt‘ ausgespielt. Beide Autoren sind Kabarettisten, es fehlt daher nicht an Witz und zugleich treffenden Bemerkungen, die zum Nachdenken über die ‚nationale Mentalität‘ anregen und Ansätze für einen motivierenden Sprach- und Literaturunterricht schaffen.

4.4 Interkulturelle Literatur im heutigen Deutschland

Der große Anteil der Ausländer an der bundesdeutschen Bevölkerung¹⁶ findet sein Abbild in der Literatur. Ein Phänomen der 1960er und 1970er Jahre war

¹⁶ Neben offiziell anerkannten nationalen Minderheiten (Sorben, Dänen, Friesen, Sinti, Roma und Juden) leben in Deutschland deutschstämmige Aussiedler, die in den 60er Jahren angeworbenen Gastarbeiter und ihre Nachkommen, Flüchtlinge aus vielen Ländern, Menschen ohne legalen Status und „Afrodeutsche“ mit schwarzer Hautfarbe, aber deutschen Vorfahren (ROMMELSPACHER 2002:177).

die ‚Gastarbeiterliteratur‘. Ihre typischen Themen waren Sprachschwierigkeiten, die Erfahrung der Fremde und das Heimweh. Die zweite Entwicklungsphase bildete die Migrantenliteratur der 1970er und 1980er Jahre, die kulturbedingte Schwierigkeiten im alltäglichen Zusammenleben von Immigranten und Einheimischen thematisierte. Seit etwa 2000 spricht man von der inter- bzw. multikulturellen Literatur. Mit diesen Begriffen werden Texte von Autoren bezeichnet, deren Sichtweise von mindestens zwei Kulturen geprägt ist. Ihr Werk zeugt von Widersprüchlichkeiten und Brüchigkeiten der als statisch aufgefassten nationalen Identitäten. Da es die Züge zweier oder mehrerer literarischer Traditionen trägt, wird es auch als ‚hybride Literatur‘ bezeichnet. Sie wird heutzutage als ästhetisch avanciert und von exotischer erzählerischer Üppigkeit aufgenommen und von Lesern wie Kritikern sehr positiv bewertet.¹⁷ Die jüngsten Vertreter der interkulturellen Literatur sind kaum noch als Fremde anzusehen, sondern als ein Teil der internationalen transkulturellen Postmoderne (vor allem im populären Literaturbetrieb von Slam Poetry oder Rap: Władimir Kaminer, Jaromir Konecny, vgl. ESSELBORN 2009:43-45). Gegenwärtig nimmt die interkulturelle Literatur einen prominenten Platz im deutschsprachigen Literaturbetrieb ein und erfreut sich eines großen Interesses seitens der Literaturkritiker, Literaturwissenschaftler (Komparatistik, interkulturelle Literaturwissenschaft) und deutscher Literaturdidaktiker.¹⁸

1998 gab es laut dem Statistischen Bundesamt 7,3 Mio. Menschen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, das ist ein Ausländeranteil von 8,9%. Mit den Aussiedlern der Nachkriegszeit gerechnet, ist etwa ein Drittel der Bevölkerung in Deutschland heute aufgrund der Einwanderung multikulturell.

¹⁷ Die zunehmende Bedeutung der zwischen zwei Kulturen stehenden Autoren in der deutschsprachigen Literatur fand ihren Ausdruck in der Erstellung des Adalbert-Chamisso-Preises im Jahre 1985. Er wird an Autoren nichtdeutscher Sprachherkunft von der Robert-Bosch-Stiftung verliehen. Zu den Preisträgern gehören unter anderen Aras Ören, Rafik Schami, Yüksel Pazarkaya, Yoko Tawada, Natascha Wodin, Emine Sevgi Özdamar, Ilma Rakusa, Feridun Zaimoglu, Sasa Stanisic, Artur Becker (2009) und 2010 Terezia Mora. Migrantenliteratur der 1980er Jahre wurde noch als eine Randerscheinung aufgefasst und von dem Mainstream der Literaturkritik und -wissenschaft in ästhetischer Hinsicht nicht hoch geschätzt. Der Umbruch in der Rezeption dieser Literatur erfolgte 1991, als Emine Sevgi Özdamar der Bachmann-Preis verliehen wurde.

¹⁸ In der Didaktik des deutschsprachigen Literaturunterrichts und des DaF-Unterrichts in Polen ist diese Thematik dagegen selten. Das einzige mir bekannte Beispiel für den Einsatz von derartigen Texten ist die Didaktisierung eines Auszugs

Den zentralen Begegnungsraum mit dem Interkulturellen in Deutschland bildet die deutschsprachige türkischdeutsche Literatur der zweiten Migrantengeneration der 1990er Jahre: Zafer Senocak, Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoglu. Für ihr Schaffen ist eine eigenständige Perspektive charakteristisch, sie schöpfen produktiv aus ihren biographischen und gesellschaftlichen Erfahrungen, ohne ihre Texte auf Autobiographisches zu reduzieren. Dank einer Konstellation des Hybriden (eines dritten Ortes) machen sie ihre Texte zu einem aufschlussreichen Paradigma für die interkulturelle Literatur und ihre Wissenschaft (ESSELBORN 2009:55). Hybride Literatur ist auch wegen ihrer sprachlichen Leistungen interessant: *Kanak Sprak* (1995) von Feridun Zaimoglu ist eine Spitzenleistung in dieser Hinsicht. Daneben gibt es auch arabischdeutsche (z.B. Rafik Schami) und mitteleuropäische Autoren, die (oft nach der Wende) nach Deutschland bzw. Österreich emigriert sind. Aus polnischer Sicht ist ihr Schaffen besonders interessant, weil es einen breiteren Kontext für polnischdeutsche Autoren wie Radek Knapp oder Artur Becker bildet. Texte von Autoren mitteleuropäischer Herkunft lassen auffallende Ähnlichkeiten in der Problematik und der Sicht auf die Gegenwart und Einstellung zur Geschichte erkennen.¹⁹

Berühmte Romane mit türkischdeutscher Problematik sind *Die Brücke vom Goldenen Horn* (2002) von Emine Sevgi Özdamar oder *Selam Berlin* (2003) von Yadé Kara. Neben diesen umfangreichen Werken ist Zafer Senocaks kurzer Roman *Gefährliche Verwandtschaft* (1998) wegen der Komplexität der Problematik zur Behandlung im Literaturunterricht empfehlenswert. Sein Protagonist, der in München aufgewachsene Schriftsteller Sascha Muhteschem, stammt aus einer Familie mit mehrfacher kultureller Zugehörigkeit: Seine deutschjüdische Mutter flüchtete vor der Nazi-Verfolgung nach Istanbul, sein Vater war ein großbürgerlicher, europäisch geprägter Türke. Nach einem dreijährigen Aufenthalt in den USA kehrt Sascha in das Deutschland

aus R. Herrmanns Roman *Wir sind doch nicht vom Mond* (1975) in meinem Buch (TURKOWSKA 2006:208-224).

¹⁹ Dimitre Dinev (gebürtiger Bulgare, Romane: *Engelszungen*, 2003, Erzählungen *Ein Licht über dem Kopf*, 2005) schildert wie Radek Knapp das Wien der Immigranten, die täglich um ihre Existenz kämpfen müssen. Vgl. auch *Heimatroman oder Wie mein Vater ein Deutscher wurde* (2006) des Kroaten Nicol Ljubic. Zu anderen bekannten Autoren, die die neue Emigration darstellen, gehören Jaromir Konecny (Erzählungen *Zurück nach Europa*, 1996, *Das Geschlechtsleben der Emigranten*, 1998, *Fifi poppt den Elch*, 2010), Terezia Mora (gebürtige Ungarin, Roman *Alle Tage*, 2004, Erzählungen *Seltsame Materie* 1999), Libuse Monikva.

der Nachwendezeit zurück, wobei die Abwesenheit während der politischen Umwälzungen in ihm die Frage entstehen lässt, ob er noch zum nationalen Kollektiv der Deutschen gehört. Weitere Zweifel an seiner Identität ergeben sich aus der Erforschung seiner Familiengeschichte, wozu er wegen des Unfallstodes seiner Eltern veranlasst wird. Er erbt das alte Familienhaus der Mutter, das während der Nazizeit von der Hitlerjugend genutzt wurde, und Tagebuchnotizen seines türkischen Großvaters aus den Jahren 1916-36. Der Großvater war in den türkischen Armenier-Mord verwickelt, was vermutlich auch die Ursache für seinen Suizid war. Die Aufzeichnungen lassen viele Zusammenhänge offen. Sascha versucht, sie mit eigenen Vermutungen und Konstruktionen zu ergänzen. Er lernt Türkisch und türkische Geschichte kennen und entwickelt neue Erkenntnisse: über die Juden in der Türkei und in Deutschland, über die Deutschen in der Türkei, über das deutsch-türkische Verhältnis. Der Roman zeichnet sich durch eine besonders starke Kondensierung der interkulturellen Problematik aus: Suche nach Identität, Fragen nach dem kollektiven Gedächtnis und dessen Einfluss auf Familiengeschichte und Einzelschicksal, nach dem Opfer-Täter-Verhältnis, Einordnung zur Nationalität, Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und Verwicklung in die Zeitgeschichte.²⁰ In kurzer Form, Betroffenheit auslösend, stellt der Autor beunruhigende Fragen und zwingt zur Revision gängiger Denkmuster: Die Zugehörigkeit zu einer Nationalität ist kein ausreichender Faktor der Identitätsbildung, die nationale Identität ist nicht statisch, sondern prozesshaft und veränderlich. In der Flut von Unterhaltungsliteratur sind Texte, die wie Senocaks Roman ernsthafte moralische Fragen aufwerfen, immer seltener. Das macht ihn zu einem wertvollen Gegenstand des Literaturunterrichts.

In dem Jugendroman *Seidenhaar* (2007) von Aygen-Sibel Çelik werden Unterschiede innerhalb der türkischdeutschen Bevölkerung am Beispiel der aktuellen Kopftuch-Problematik dargestellt: Die Heldinnen sind zwei Gymnasiastinnen. Sinem stammt aus einer assimilierten, westorientierten Familie. Seitdem ihre frühere Freundin Canan freiwillig ihre Haare bedeckt, meiden sich die beiden Mädchen. Nach einem Streitgespräch über das Kopftuchverbot verschwindet Canan, und Sinem sucht nach ihr in der Koranschule. Sie entdeckt das progressive Gesicht des Islam und sieht sich gezwungen, ihre Vorurteile zu revidieren. Im Text werden einige wichtige Glaubensgrundsätze des Islams, religiöse Begriffe und türkische Ausdrücke

²⁰ Senocaks Roman wurde daher durch die interkulturelle Literaturwissenschaft intensiv erforscht, vgl. EIGLER (2005:63-102); DAYIOĞLU-YÜCEL (2005:88-122); DÖRR (2009:59-76).

erläutert und der Koran auf eine aufgeklärte Weise ausgelegt. Der Kulturenkonflikt, der Einfluss der religiösen Normen auf das Individuum, die Vorurteile und Stereotype werden auf eine ergreifende, dem jungen Rezipienten zugängliche Weise dargestellt. Die literarische Qualität des Romans wurde von der Kritik hoch geschätzt, er hat auch sofort den Weg in den Deutschunterricht gefunden.²¹ Der Roman ist für die Behandlung im fortgeschrittenen Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe geeignet.

Außer Schilderungen schwieriger, konfliktbeladener Eingliederung in die westliche Konsumgesellschaft findet man auch heitere Bilder des kulturellen Dualismus in türkischdeutschen Familien. Sie kommen in Familienchroniken junger, mustergültig integrierter, emanzipierter Frauen, die im Westen fest verankert sind und ihre Herkunft nicht verleugnen, zum Vorschein. Neben Titeln wie *Einmal Hans mit scharfer Soße* (2005) von Hatice Akyün und *Candlelight Döner* (2005) von Asli Sevindim ist Iris Alanyalis *Die blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie* (2007) wegen einer tieferen Darstellung des Sachverhalts beachtenswert. Die Autorin, Feuilleton-Redakteurin der *Welt*, erzählt die Geschichte ihrer Familie. Einen Wendepunkt in ihrem Leben bringt der lang andauernde Besuch der Mutter und Tante des Vaters aus der Türkei. Ihre Anwesenheit lässt die Erzählerin Kulturkontraste erfahren und sich mit dem türkischen Kulturerbe auseinandersetzen. Die im Titel genannte Reise entlang der türkischen Küste wird für Iris zum verständnisfördernden Schlüsselerlebnis. Das Buch ist eine angenehme, nicht allzu umfangreiche Lektüre und bedeutet für Deutschlernende eine heitere Einführung in die interkulturelle Problematik der türkischen Parallelgesellschaft und ihrer Intergrations(un)willigkeit. Der Text lässt sich leicht in kleinere Abschnitte zerlegen, so dass einzelne Szenen separat präsentiert werden können. Das macht ihn auch für die Behandlung im schulischen Deutschunterricht geeignet.

Darstellungen dieser Problematik findet man auch bei Autoren nichttürkischer Herkunft. Barbara Frischmuth, Österreicherin und studierte Turkologin, schreibt in ihren Romanen mit Kriminalintrigen im Hintergrund (*Die Schrift des Freundes*, 1998; *Der Sommer, in dem Anna verschwunden war*, 2004) über das konfliktreiche Zusammenleben von Türken und Österreichern und schafft dabei brisante Frauenfiguren, die aufschlussreiche Erwägungen über Gender und Ethnizität zulassen (HORVATH 2007:101-156). Das Interesse an

²¹ Vgl. die Didaktisierung: http://www.jungeforschung.de/kjl_migration/celik/1.%20Buchvorstellung.html (20.11.2010).

dem Assimilationsprozess der Türken hat die scheinbar längst assimilierte jüdische Minderheit aus dem Blickfeld verdrängt. Dabei ist die jüdische Anwesenheit in Deutschland nach der Shoah so konfliktbeladen wie nie zuvor. Ein literarisches Zeugnis über die jüdische Assimilations- und Dissimilationsgeschichte legt Barbara Honigmann in ihren Werken *Roman von einem Kinde* (1986), *Eine Liebe aus nichts* (1991), *Damals, dann und danach* (2002) vor. Die Autorin wuchs in Ost-Berlin auf, wohin ihre jüdischen Eltern aus dem englischen Exil zurückgekehrt waren, um am Aufbau des kommunistischen Deutschlands teilzuhaben. Der Roman *Eine Liebe aus nichts* fiktionalisiert die autobiographischen Fakten. Er erzählt vom dreifachen Abschied: von den Eltern (das Begräbnis des Vaters eröffnet den Roman, die Mutter ist vor Jahren nach Bulgarien zurückgekehrt, woher sie stammt), vom Sozialismus und von der Heimat (in die die Protagonistin emigriert). Im Mittelpunkt steht die Vater-Tochter-Beziehung, die vor dem Hintergrund der DDR-Realität geschildert wird, und die Wiederentdeckung der von den Eltern geleugneten, verschütteten jüdischen Identität. Der Roman behandelt ein Tabuthema: Juden in der DDR durften und wollten, ähnlich wie Aussiedler, ihre Identität weder zeigen noch pflegen, denn in der öffentlichen Propaganda wurde der kommunistische Internationalismus forciert. Das Besondere des Romans ist das konfliktträchtige Geflecht von Politik, kultureller Zugehörigkeit und Identitätsbildung durch Assimilation und dann Dissimilation. Romane von Honigmann, vom Umfang her handliche Taschenbücher, sind sprachlich einfache, angenehme Lektüren, die dank der weiblichen Protagonistin Identifikationsmöglichkeiten für Leserinnen schaffen. Sie können sowohl im fortgeschrittenen Deutschunterricht als auch im Literaturunterricht eingesetzt werden.

Für Jugendliche kann die Autobiographie von Samy Deluxe (eigentlich Samy Sorge) eine interessante Lektüre sein. Der Sohn eines Sudanese, einer der erfolgreichsten deutschen Rapper, hat mit seinem dritten Album *Dis wo ich herkomm* die gleichnamige Autobiographie *Dis wo ich herkomm: Deutschland Deluxe* (2009) herausgebracht. Er blickt in ihr auf seine vaterlose Kindheit zurück, reflektiert über Schulabbruch, Karriere, sein Verhältnis zu seinem Heimatland, Rassismus usw. Der Text ist sehr persönlich, manchmal vergnüglich und vor allem authentisch, er zeigt ohne Verschönerung ein Stück deutscher Realität. Für den Unterricht können passende Ausschnitte ausgewählt und zusammen mit den Rap-Songs der CD, die gleiche Themen behandeln, präsentiert werden. Ein solcher DaF-Unterricht hat eine hohe Motivationsfunktion und verbindet die Landeskunde mit der Entwicklung aller Sprachfertigkeiten: des Leseverstehens, Hörverstehens, des kreativen

Schreibens (Rap-Songs sind eine gute Vorlage zur Gestaltung der Paralleltex-te) und des freien Sprechens (Kommentare, Stellungnahme, Diskussion). Texte aus dieser thematischen Gruppe reflektieren die Fragen nach der identitätsbildenden Rolle der kulturellen und nationalen Zugehörigkeit. Dabei erweist sich, dass die nationale Identität und Alterität einander nicht ausschließen: Identität ist kein Monolith, sondern eine brüchige Konstruktion. Besonders anziehend an derartigen Texten ist ihre Hybridität, die sich im produktiven Umgestalten zweier Erzähltraditionen, der des Herkunfts- und des Aufenthaltslandes, manifestiert. Das Konzept des interkulturellen Lernens mit Literatur sensibilisiert für die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz und macht auf die multikulturelle Literatur aufmerksam. Es sollte allerdings, besonders im Hochschulbereich, um die Einbeziehung der ästhetischen Qualität literarischer Werke in die Textanalyse und Interpretation ergänzt werden.

Literatur

BERTELS, URSULA (2007): *Fremdes lernen: Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Münster.

BEYERSDORF, HERMANN (2006): *Günter Grass' „Im Krebsgang“ und die Vertreibungsdebatte im Spiegel der Presse*. In: BESLICH, BARBARA / GRÄTZ, KATHARINA / HILDEBRAND, OLAF (eds.): *Wende des Erinnerens? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlin, 157-168.

BIAŁEK, EDWARD / BUCZEK, ROBERT / ZIMNIAK PAWEŁ (eds.) (2005): *Eine Provinz in der Literatur. Schlesien zwischen Wirklichkeit und Imagination*. Wrocław.

BIAŁEK, EDWARD / ZIMNIAK PAWEŁ (eds.) (¹/2009 / ²2010): *Silesia in Litteris servata. Paradigmen der Erinnerung in Texten schlesischer Autoren nach 1945*. Dresden.

BISCHOF, MONIKA / KESSLING, VIOLA / KRECHEL, RÜDIGER (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin u. a.

BOLTEN, JÜRGEN (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.

BREDELLA, LOTHAR (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen.

BREDELLA, LOTHAR / MEISSENER, FRANZ-JOSEPH / NÜNNING, ANSGAR/ RÖSLER, DIETMAR (eds.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen.

BÜKER, PETRA / KAMMLER, CLEMENS (eds.) (2003): *Das Fremde und das Andere: Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim und München.

CULLER, JONATHAN (2002): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart.

CZABAN, TOMASZ (2009): *Radek Knapps Text Herrn Kukas Empfehlungen im DaF-Unterricht – ein Didaktisierungsvorschlag*. In: BIAŁEK, EDWARD/ HUSZCZA, KRZYSZ-

- TOF (eds.): *Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich*. Wrocław/Dresden, 109-132.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN / WROBEL, DIETER (2006): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Hohengehren.
- DAYIOĞLU-YÜCEL, YASEMIN (2005): *Von der Gastarbeit zur Identitätsarbeit: Integritätsverhandlungen in türkisch-deutschen Texten von Senocak, Özdamar, Agaoglu und der Online-Community raybee!* Göttingen.
- DÖRR, VOLKER C. (2009): *Third Space vs. Diaspora. Topologien transkultureller Literatur*. In: SCHMITZ, 59-76.
- EIGLER, FREDERIKE (2005): *Gedächtnis und Geschichte in Generationenromanen seit der Wende*. Berlin.
- ESSELBORN, KARL (2009): *Neue Zugänge zur inter/transkulturellen deutschsprachigen Literatur*. In: SCHMITZ, 43-58.
- FLINIK, JOANNA (2009): *Migration und Erinnerung. Hinterpommern in der deutschen und polnischen Prosa nach 1945*. In: *Pilologische Ostsee-Studien*:333-343.
- GLAZINSKI, BERND / BLEIKERTZ, TORBEN (2008): *Metapher, Wahrheitstheorie, Korrespondenztheorie*. In: GLAZINSKI, BERND / KRAMER, JOSEF (eds.): *Kairos. Berichte des Instituts für angewandte Managementforschung*. Köln, 66-105.
- HEYDEBRAND, RENATE VON / WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik, Geschichte, Legitimation*. Paderborn.
- HONNEF-BECKER, IRMGARD (ed.) (2007): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Hohengehren.
- HORVATH, ANDREA (2007): „Wir sind anders“: *Gender und Ethnizität in Barbara Frischmuths Romanen*. Würzburg.
- HU, ADELHEID (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen.
- JOACHIMSTHALER, JÜRGEN (2006): *Philologie der Nachbarschaft. Erinnerungskultur, Literatur und Wissenschaft zwischen Deutschland und Polen*. Würzburg.
- KLIN, EUGENIUSZ (1993): *Interkulturelle Germanistik oder Komparatistik? Methodologische und literaturdidaktische Überlegungen*. In: NAYHAUSS GRAF, HANS-CHRISTOPH VON / KUCZYŃSKI, KRZYSZTOF A. (eds.): *Im Dialog mit der interkulturellen Germanistik*. Wrocław, 257-263.
- LUSERKE-JAQUI, MATTHIAS (2002): „Dieses grausame, entartete, wilde Geschlecht“. *Über die literarische Darstellung der Schule als Ort männlicher Sozialisation*. In: TEBBEN, KARIN (ed.): *Abschied vom Mythos Mann: kulturelle Konzepte der Moderne*. Göttingen, 49-64.
- MARUCK, MAGDALENA (2009): *Sagen im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Texten aus der Region Görlitz*. In: BIAŁEK, EDWARD / HUSZCZA, KRZYSZTOF (eds.): *Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich*. Wrocław / Dresden, 191-203.

Multikulturalität und Interkulturalität

- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1981): *Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanon-Diskussion*. In: MÜLLER-MICHAELS, HARRO (ed.): *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980*. Königstein, 136-148.
- (1993): *Was bleibt? Zur Kanon-Diskussion vor und nach der Wende*. In: BREMERICH-VOS, ALBERT (ed.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt (M.), 59-68.
- NICK, PETER (2003): *Ohne Angst verschieden sein: Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt (M.).
- ORLOWSKI, HUBERT (2003): *Das Bild Ostpreußens in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts*. In: WEBER, MATTHIAS (ed.): *Preußen in Ostmitteleuropa: Geschehensgeschichte und Verstehensgeschichte*. Oldenburg, 259-282.
- RATAJCZAK, MARTA (2008): *Facetten von Autorschaft. Hans-Christian Kirsch zwischen Phantastik und Biographie*. Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/6865/pdf/RatajczakMarta-2009-02-12.pdf>. (20.11.2010).
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt (M.).
- SCHMITZ, HELMUT (2009): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam.
- SCHNELL, RALF (1993): *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart/Weimar.
- SCHWARTZ, MICHAEL (2005): *Vertriebene als Fremde. Integrationsprobleme deutscher Zwangsmigranten in der SBZ/DDR*. In: MÜLLER, CHRISTIAN TH. / POUTRUS, PATRICE G. (eds.): *Ankunft, Alltag, Ausreise: Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*. Köln, 135-173.
- STRÜBEN, JENS (2006): *Erfragte Erinnerung – entsorgte Familiengeschichte. Tanja Dückers' „Wilhelm-Gustloff“-Roman „Himmelskörper“*. In: BESSLICH, BARBARA / GRÄTZ, KATHARINA/ HILDEBRAND, OLAF (eds.): *Wende des Erinnerns? Geschichtskonstruktionen in der deutschen Literatur nach 1989*. Berlin, 169-190.
- SZMORHUN, ARLETTA / ZIMNIAK, PAWEŁ (2010): *Polski Blues. Zur literarischen Polenwahrnehmung bei Janosch*. In: BIAŁEK / ZIMNIAK, 109-122.
- TURKOWSKA, EWA (2006): *Literarische Texte im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Radom.
- WIERLACHER, ALOIS (ed.) (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München.
- ZIMNIAK, PAWEŁ (2007): *Niederschlesien als Erinnerungsraum nach 1945. Literarische Fallstudien*. Wrocław/Dresden.