

Freie Universität Berlin

Zentralinstitut für Lehrkräftebildung, Dahlem School of Education

Sommersemester 2016

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Fachdidaktik Spanisch

**Zum didaktischen Potential szenischer Verfahren
für den Perspektivenwechsel.**

**Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen im
Spanischunterricht.**

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari

2. Prüferin: Katharina Kräling

Vorgelegt von:

Anna Laura Bierle

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht	6
2.1 Durch interkulturelles Lernen zu interkultureller Kompetenz – eine Annäherung	6
2.2 Perspektivenwechsel als zentrale Dimension interkulturellen Lernens	8
2.2.1 Perspektivenwechsel aus fremdsprachendidaktischer Sicht	8
2.2.1.1 Verortung des Perspektivenwechsels im Modell von BYRAM (1997)	9
2.2.1.2 Perspektivenwechsel – ein unscharfes Konzept	11
2.2.2 Perspektivenwechsel aus entwicklungs- und sozialpsychologischer Sicht	22
2.2.2.1 Perspektivenwechsel und Empathie	23
2.2.2.2 Modell des sozialen Verstehens nach SELMAN (1984)	25
2.3 Zwischenfazit – Konzeptualisierung des Perspektivenwechsels und fremdsprachendidaktische Konsequenzen	28
3. Szenische Verfahren im Fremdsprachenunterricht	32
3.1 Forschungsüberblick	36
3.2 Szenische Interpretation – zentrale Begriffe und Konzepte	40
3.3 Phasen der szenischen Interpretation	44
3.4 Zwischenfazit und erste Hypothesen	47
4. Förderung des Perspektivenwechsels anhand szenischer Verfahren im Fremdsprachenunterricht	48
4.1 Perspektivenwechsel und Merkmale der szenischen Interpretation	48
4.2 Kompetenzbereiche beim Perspektivenwechsel und szenische Verfahren	53
5. Der Roman <i>La tierra de las papas</i> von Paloma BORDONS – Analyse und Weiterentwicklung des Unterrichtsvorschlag von RÖSSLER (2007)	63
5.1 Inhalt und Struktur des Romans	63
5.2 Zum didaktischen Potential des Romans für interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel	66
5.3 Kritische Analyse des Unterrichtsvorschlags von RÖSSLER (2007)	69
5.4 Überlegungen zum Einsatz szenischer Verfahren für Perspektivenwechsel	77
6. Fazit und Ausblick	85
Literaturverzeichnis	89
Anhang	101
- Überblick über verschiedene szenische Verfahren nach SCHELLER (2004)	101
- Zuordnungsvorschlag: Kompetenzbereiche beim Perspektivenwechsel und szenische Verfahren	105
- Unterrichtsvorschlag von RÖSSLER (2007)	109

1. Einleitung

Seit den 1990er Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik intensiv mit interkulturellen Aspekten der fremdsprachlichen Kommunikation und des fremdsprachlichen Lernens. Konzepte wie ‚interkulturelles Lernen‘, ‚interkulturelle Kompetenz‘¹, ‚interkulturelle Handlungs- bzw. Kommunikationsfähigkeit‘ und ‚Fremdverstehen‘ rücken dabei in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion.² Die Gründe hierfür sind unter anderem die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung der Welt, das hohe Maß an Mobilität über nationale Grenzen hinweg sowie Migration und die dadurch entstehenden multikulturellen Gesellschaften (vgl. Hu 2010: 75). Aufgrund der kulturellen Vielfalt heutiger Gesellschaften und der Zunahme direkter Kontakte zwischen verschiedenen Kulturen³ erweisen sich interkulturelle Verständigung und interkulturelle Erziehung für Ziele der Friedenssicherung als besonders bedeutsam.

Angesichts dieser Tatsache ist es erfreulich, dass das Leitziel der interkulturellen Kompetenz, die durch interkulturelles Lernen entwickelt werden soll,⁴ als übergeordneter und fächerübergreifender Bildungsauftrag der Schulen verstanden wird und sowohl in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz als auch in den

¹ Eine einheitliche Definition interkultureller Kompetenz liegt aktuell nicht vor. Einer der zahlreichen Definitionsversuche findet sich bei VOLKMANN (2002), der erklärt, interkulturelle Kompetenz ließe sich „allgemein als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen“ (ebd.: 12).

² Eine Sichtung der Sekundärliteratur macht deutlich, dass in vielen Fällen keine klare Abgrenzung zwischen den verschiedenen Begrifflichkeiten vorgenommen wird und demnach eine uneinheitliche Terminologie vorherrscht (vgl. z. B. BREDELLA 2010a: 120, BURWITZ-MELZER 2003: 42). Das interkulturelle Lernen und das Fremdverstehen sind dabei besonders umstrittene Konzepte. Für einen Überblick über die geführte Diskussion siehe HU (1999).

³ Die Debatte um den Kulturbegriff hat Konjunktur – im Rahmen dieser Arbeit kann auf jene allerdings nicht näher eingegangen werden. Nur so viel sei gesagt: Wurde das Konzept von ‚Kultur‘ früher vor allem als homogene Kultur einer Nation verstanden, beschreibt man Kulturen heute als heterogene, vielschichtige, offene und diskursive Konstrukte einer Gesellschaft. Kulturen werden dabei als selbstgesponnene Bedeutungsgewebe gesehen, in die Menschen verstrickt sind. Man geht davon aus, dass Kulturen generell textuell verfasst sind, weswegen sie auch als Ensemble von Texten und Kontexten verstanden werden (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2013: 232ff.).

⁴ RÖTTGER (1996) nimmt im Hinblick auf ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ folgende Unterscheidung vor, die hier übernommen wird: „Interkulturelles Lernen ist der Weg, interkulturelle Kompetenz in interkultureller Kommunikation das Ziel“ (ebd.: 157). Dass sich im Kontext des Fremdsprachenlernens allmählich der Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘ durchsetzt, ist meiner Meinung nach auf die Standard- und Output-Orientierung im Bildungswesen zurückzuführen.

Berliner Rahmenlehrplänen Spanisch für die Sekundarstufe I und II zu finden ist (vgl. KMK 2003: 6, KMK 2012: 13, SBJs 2006a: 10, SBJs 2006b: 10).⁵

In zahlreichen fremdsprachendidaktischen Publikationen wird darauf verwiesen, dass Perspektivenwechsel⁶, also die Fähigkeit, sich in andere Personen und deren Blickwinkel hineinzusetzen, zentraler Bestandteil interkulturellen Lernens ist (vgl. z. B. BECHTEL 2003: 67f., BURWITZ-MELZER 2000: 43f., NÜNNING 2000: 109, SCHINSCHKE 1995a: 39). Aufgrund des abstrakten und komplexen Charakters von Perspektivenwechsel sind jedoch eine begriffliche und konzeptuelle Ausdifferenzierung sowie konkrete unterrichtspraktische Anbindungen eine Herausforderung. Zentral sind in diesem Zusammenhang die Fragen danach, wie Perspektivwechsel zu definieren ist, welche Aspekte und Teilprozesse bei Perspektivenwechsel eine Rolle spielen, wie diese Prozesse zusammenwirken und zuletzt, welche konkreten Förderungsmöglichkeiten sich für den Fremdsprachenunterricht anbieten.

Die ‚szenische Interpretation‘ nach SCHELLER (1996, 2004), die den literarischen Text in den Mittelpunkt rückt, kann im Hinblick auf letztgenannte Fragen einen entscheidenden Beitrag leisten. SCHELLERS Ansatz erscheint aufgrund seiner Merkmale *Textorientierung*, *Erfahrungsorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Ganzheitlichkeit* besonders dafür geeignet, eine andere Kultur – und eben auch eine fremdkulturelle Perspektive – am eigenen Körper sinnlich-konkret erfahr- und erlebbar zu machen. Außerdem ist anzunehmen, dass das dort aufgeführte Methodenensemble an szenischen Verfahren dazu prädestiniert ist, verschiedene Teilbereiche beim Perspektivenwechsel zu schulen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werde ich den oben aufgeführten Fragestellungen und Annahmen nachgehen. Zielsetzung ist es zum einen, den Begriff und das Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘ im Kontext interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu definieren und ausdifferenzieren. Zum anderen sukzessive das Potential szenischer Verfahren für Perspektivenwechsel aufzuschlüsseln und konkrete Einsatzmöglichkeiten für den Spanischunterricht zu diskutieren.

⁵ Zur Kritik an den Berliner Rahmenlehrplänen, die die Entwicklung der interkulturellen fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit als additiven Prozess vorsehen, siehe CASPARI/SCHINSCHKE (2007).

⁶ In der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur werden die Begriffe ‚Perspektivwechsel/Perspektivenwechsel‘ und ‚Perspektivübernahme/Perspektivenübernahme‘ meistens synonym gebraucht. Ich verwende in der vorliegenden Arbeit den Begriff des ‚Perspektivenwechsels‘. Zur Begründung siehe Kapitel 2.2.1.2.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich wie folgt: In Kapitel zwei wird zunächst eine kurze Annäherung an die Felder ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ stattfinden (Kapitel 2.1). Im Anschluss wird Perspektivenwechsel aus fremdsprachendidaktischer Sicht betrachtet und im wissenschaftlichen Diskurs verortet (Kapitel 2.2.1). Eine Analyse der Sekundärliteratur wird eine begriffliche und konzeptuelle Unschärfe zeigen. Um diesem Problem beizukommen, werden im weiteren Verlauf die Darlegungen zum Untersuchungsgegenstand aus entwicklungs- und sozialpsychologischer Perspektive zur Rate gezogen (Kapitel 2.2.2). Im Mittelpunkt werden dabei sowohl die Begriffe ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘ als auch das Modell des sozialen Verstehens von SELMAN (1984) stehen, in dem die Entwicklungsschritte eines Kindes hin zur Perspektivenkoordination dargestellt sind.

Die daraus gewonnenen Einsichten werden anschließend in der vorliegenden Arbeit auf den fremdsprachendidaktischen Kontext übertragen und verschiedene Teilkompetenzen beim Perspektivenwechsel herausgearbeitet (Kapitel 2.3). Diese Ausdifferenzierung wird konkrete Antworten darauf liefern, wie Perspektivenwechsel gefördert werden kann. Im Zentrum des dritten Kapitels werden neben einem Forschungsüberblick zu szenischen Verfahren im Fremdsprachenunterricht (Kapitel 3.1) das Prinzip der ‚szenischen Interpretation‘ und seine zentralen Begrifflichkeiten, Konzepte und Phasen stehen (Kapitel 3.2, 3.3). Das vierte Kapitel wird die Blöcke zwei und drei zusammenführen und die folgenden Forschungsfragen in den Mittelpunkt rücken: Wo liegt das Potential szenischer Interpretation für Perspektivenwechsel? Welche Teilkompetenzen dieser Fähigkeit können anhand welcher szenischen Verfahren geschult werden?

Die gesammelten Erkenntnisse werden in Kapitel fünf anhand des Romans *La tierra de las papas* (2004 [1996]) von Paloma BORDONS und dem Unterrichtsvorschlag von RÖSSLER (2007) angewandt. Nach einer Vorstellung des Inhalts und der Struktur des Romans sowie seines didaktischen Potentials für interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel werden die Ausführungen von RÖSSLER (2007) kritisch analysiert und reflektiert (Kapitel 5.1, 5.2, 5.3). Vor der Folie ihres Vorschlags werden im weiteren Verlauf Überlegungen zum Einsatz szenischer Verfahren zur Förderung von Perspektivenwechsel angestellt (Kapitel 5.4). Dabei wird sich zeigen, dass der vielfältige und funktionale Einsatz szenischer Verfahren zahlreiche Schulungsmöglichkeiten be-

reithält. Im letzten Kapitel werden die Erkenntnisse dieser Arbeit abschließend zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftigen Forschungsbedarf gegeben.

2. Interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht

2.1 Durch interkulturelles Lernen zu interkultureller Kompetenz – eine Annäherung

Zielsetzung eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht ist es, die Lernenden durch die systematische Förderung der kommunikativen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen darauf vorzubereiten, in interkulturellen Begegnungssituationen sprachlich angemessen zu kommunizieren und zu interagieren. Fremdsprachenunterricht bietet sich für interkulturelle Lernprozesse besonders an, da Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind. Denn „[o]hne Sprache können wir soziale Handlungen nicht ausführen und ohne Teilhabe an einer bestimmten Kultur könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben“ (BREDELLA 2002: 129). Sprachenlernen ist also *per se* (inter-)kulturelles Lernen, weil es sich stets in einem konkreten kulturellen Kontext vollzieht (vgl. BLEYHL 1994: 9, 11; BREDELLA 1999: 88; SCHUMANN 2009: 214).

Dem dynamischen Wechselverhältnis zwischen Sprache und Kultur wird im aktuellen Fremdsprachenunterricht durch die Orientierung am Ideal des *intercultural speaker* Rechnung getragen. Dieser Begriff entstammt dem Modell von BYRAM (1997) zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das bis heute weitreichenden Einfluss auf die Fremdsprachendidaktik hat.⁷ Dort wird die Abkehr vom Leitbild des Touristen und des *native* bzw. *near-native speaker* postuliert, das vor allem in den 1970er Jahren im Rahmen des kommunikativen Ansatzes dominierte. An dessen Stelle tritt die Bezugsnorm des Migranten bzw. des interkulturellen Sprechers. Dieser beherrscht die Fremdsprache nicht unbedingt perfekt, ist jedoch in der Lage, sich mit anderen Menschen in interkulturellen Kommunikationssituationen adäquat zu verständigen (vgl. BREDELLA 1999: 90-98, JÄGER 2011: 31).

Mit dem beschriebenen Wechsel geht auch ein verändertes Kulturverständnis einher: Während im kommunikativen Ansatz vor allem die Vermittlung und der Erwerb von landeskundlichem, nicht sprachgebundenem Faktenwissen über die Zielspra-

⁷ BYRAM (1997) definiert den *intercultural speaker* wie folgt: „[T]he more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages – which may be the interlocutors’ native language or not“ (ebd.: 12).

chenkultur vorherrschte, veränderte sich diese Praxis Anfang der 1980er Jahre mit den *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* (vgl. ROBERT BOSCH STIFTUNG/DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT 1982).⁸ Im Zuge einer „Revision des Landeskunde-Begriffs“ (RADDATZ 1996: 245) fand hier eine Weiterentwicklung und Erweiterung des traditionellen Landeskundeunterrichts hin zu einer kulturvergleichenden und -relativierenden Betrachtung statt, die Grundlage für das heutige Verständnis von interkulturellem Lernen ist (vgl. BECHTEL 2003: 45).⁹ Dieses fußt auf einem erweiterten und mehrdimensionalen Kulturbegriff, der sich nicht nur auf die Oberflächenstruktur der Zielkultur beschränkt, sondern auch die nicht sichtbaren Phänomene wie das Wahrnehmen, Urteilen und Handeln einer bestimmten kulturellen Gruppe miteinbezieht (vgl. CASPARI 2007: 71, RADDATZ 1996: 246). Im Vergleich zum landeskundlichen Ansatz werden neben der kognitiven Aneignung von kulturellem Wissen auch affektive Lernziele wie Neugier, Offenheit, Toleranz und Empathie gegenüber anderen Kulturen formuliert. Die Entwicklung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Strategien zur angemessenen Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen sowie der sensible und vergleichende Umgang mit den eigenen- und fremdkulturellen Wirklichkeitsbereiche rücken zudem in den Vordergrund (vgl. z. B. CASPARI 2007: 71, HU 2010: 76, HU/LEUPOLD 2008: 67, RADDATZ 1996: 246, RÖSSLER 2010: 13, VENCES 2007: 14). Entscheidend ist dabei der Perspektivenwechsel – „Herzstück“ (BURWITZ-MELZER 2000: 61) des interkulturellen Lernens und zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lässt sich grob umschreiben als Vermögen eines Individuums, sich in andere Menschen hineinzusetzen, ihren Blickwinkel nachzuvollziehen, kritisch zu hinterfragen und mit der eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt zu koordinieren. Das oben formulierte Lernziel der interkulturellen Kompetenz lässt sich in die Dimensionen ‚Einstellungen‘, ‚Fähigkeiten‘ und ‚Wissen‘ einteilen, die eng zusammenwirken. Der Teilbereich ‚Einstellungen‘ meint unter anderem die Bereitschaft, sich neugierig, offen und tolerant gegenüber fremden Kulturen und ihren Angehörigen zu zeigen. Die ‚Fähigkeiten‘ beziehen sich vor allem auf das Vermögen, mit anderen

⁸ In den *Stuttgarter Thesen* wird das Ziel einer transnationalen Kommunikationsfähigkeit formuliert (vgl. KRUMM 2007: 139f.).

⁹ Auf einen ausführlichen historischen Überblick verzichte ich in diesem Rahmen. Detaillierte Darstellungen finden sich z. B. bei BECHTEL (2003: 44ff.), GRÜNEWALD/KÜSTER/LÜNING (2012: 49ff.), JÄGER (2011: 25ff.), KESSLER (2008: 14ff.) und RADDATZ (1996).

Kulturen konstruktiv umzugehen und im Zielsprachenland sprachlich angemessen zu interagieren. Die Wissensdimension verweist auf die Aneignung von kulturellem Faktenwissen (vgl. CASPARI 2007: 71). Nicht eindeutig geklärt ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis zwischen Wissen und den anderen Teilbereichen. In der Fachliteratur wird kontrovers darüber diskutiert, ob der Erwerb von Kenntnissen als Grundlage bzw. Voraussetzung für interkulturelles Lernen anzusehen ist oder nicht (vgl. CASPARI 2008: 27, CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 84).¹⁰

Im Allgemeinen ist die Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit ein komplexes Unterfangen, das viele verschiedene Lernziele unter sich vereint und weit über sprachliches Können hinausgeht, denn auch angemessenes Sozialverhalten, ethische Werte sowie Persönlichkeitsbildung und kulturelle Identität der Lernenden stehen im Fokus.¹¹

2.2 Perspektivenwechsel als zentrale Dimension interkulturellen Lernens

2.2.1 Perspektivenwechsel aus fremdsprachendidaktischer Sicht

„Grundlegend für die so definierte interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/Empathie“ (SCHINSCHKE 1995a: 39). Die Autorin bringt hier auf den Punkt, worauf in zahlreichen fremdsprachendidaktischen Publikationen verwiesen wird: Der Perspektivenwechsel erweist sich als konstitutiv für die Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. BECHTEL 2003: 67f.; BREDELLA et al. 2000: XXXVIII; CASPARI 2000: 81, 2007: 71; CHRIST 1994: 34; HERBST 2004: 95; IMBACH 2013: 32; JÄGER 2011: 41; NÜNNING 2007: 134; RÖSSLER 2007: 81; SCHINSCHKE 1995b: 97; SURKAMP 2007a: 134). Bezeichnenderweise lässt sich an dem Zitat auch die unscharfe begriffliche Konzeptualisierung ablesen, die in der Forschung vorherrscht. Der von der Autorin gesetzte Schrägstrich setzt Perspektivenwechsel und Empathie gleich und lässt auf eine nicht eindeutige Positionierung der Begriffe im Kontext interkulturellen Lernens schließen.

Begriff und Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘ wurden in der Fremdsprachendidaktik maßgeblich von den Arbeiten des Gießener Graduiertenkollegs *Didaktik des*

¹⁰ In den Bildungsstandards und den Berliner Rahmenlehrplänen wird der Teilbereich des Wissens (eher) als Voraussetzung für die Anbahnung der anderen interkulturellen Lernziele verstanden (vgl. CASPARI 2008: 27, CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 83f.).

¹¹ Spiegel dieser Komplexität ist zweifelsohne auch das Problem der Evaluation interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. RÖSSLER 2010: 12). Da die Lernziele „sehr allgemein und abstrakt formuliert sind“ (CASPARI 2008: 29), gestaltet sich eine Überprüfung als schwierig.

Fremdverstehens geprägt. Dort wird Perspektivenwechsel vor allem im Zusammenhang mit dem Potential von Literatur für Fremdverstehensprozesse diskutiert und gemeinhin als „Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren“ (NÜNNING 2000: 109) definiert. Als oberstes Ziel wird Perspektivenkoordination angegeben, die die Fähigkeit umschreibt, „aus einer übergeordneten Perspektive gleichzeitig die eigenen und die fremde(n) Perspektive(n) sehen und begründen zu können [...] oder die Korrektur der eigenen ursprünglichen Position und den Gewinn einer neuen Position durch das Verstehen“ (CASPARI 2000: 81) vornehmen zu können.

So zahlreich die Veröffentlichungen zu diesem Thema sind, so verschieden gestaltet sich auch der Umgang mit dem Begriff des ‚Perspektivenwechsels‘. Im Allgemeinen wird zwischen kognitivem und affektiv-emotionalem Perspektivenwechsel sowie dem Begriff der ‚Empathie‘ bzw. ‚Empathiefähigkeit‘ unterschieden, wobei in nur wenigen Arbeiten der Ansatz einer Ausdifferenzierung zu finden ist (vgl. hierfür BECHTEL 2003: 67-73; BURWITZ-MELZER 2000: 47-49, 2003: 89-92, 96-100; NÜNNING 2000: 108-111, 2007: 134ff.).

Um das Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘ näher in den Blick zu nehmen, wird im Folgenden die einschlägige fremdsprachendidaktische Literatur zu diesem Thema vorgestellt. Dabei werde ich mich vor allem auf Beiträge aus dem Bereich *Didaktik des Fremdverstehens* konzentrieren, wobei ich vorab einen groben Überblick über das Modell von BYRAM (1997) zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz geben, das als Grundlage für die Ausformulierung der interkulturellen Kompetenz in den Bildungsstandards und den Rahmenlehrplänen dient und aus diesem Grund betrachtet werden muss.

2.2.1.1 Verortungen des Perspektivenwechsels im Modell von BYRAM (1997)

In seinem Modell unterscheidet BYRAM (1997) zwischen ‚interkultureller Kompetenz‘ und ‚interkultureller kommunikativer Kompetenz‘. Der Autor (1997: 70f.) versteht unter interkultureller Kompetenz das Vermögen eines Individuums, sich in seiner eigenen Sprache mit Menschen anderer Kulturen zu verständigen. Interkulturelle kommunikative Kompetenz bezieht die fremdsprachliche Komponente mit ein, was

bedeutet, dass dem Individuum erfolgreiche Interaktion in einer Fremdsprache möglich ist.¹²

Nach BYRAM (1997: 73) entfaltet sich interkulturelle kommunikative Kompetenz im Zusammenspiel von linguistischer, soziolinguistischer, diskursiver und interkultureller Kompetenz. Sie wird durch die drei Dimensionen *knowledge*, *attitudes* und *skills* bestimmt, denen der Autor fünf verschiedene Lernbereiche bzw. Teilkompetenzen zuordnet: *savoirs* (Wissen), *savoir être* (Einstellungen/Haltungen), *savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire* (Fähigkeiten) (vgl. BYRAM 1997: 33ff.).¹³ Den Lernbereich des *savoir s'engager*, bei dem bildungserzieherische und politische Aspekte interkultureller Kompetenz und die Ausbildung einer *critical cultural awareness* im Mittelpunkt stehen, lagert er aus.

Einzelne Elemente, die Perspektivenwechsel bedingen, finden sich in einigen von BYRAM (1997) formulierten Feinzielen im Bereich der *attitudes* wieder (vgl. auch JÄGER 2011: 42):

- readiness to suspend disbelief and judgment with respect to others' meanings, beliefs and behaviours (BYRAM 1997: 34)
- willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviours and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging. This is an ability to 'decentre' which [...] is fundamental to understanding other cultures (BYRAM 1997: 34)
- interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures (BYRAM 1997: 50)
- willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment (BYRAM 1997: 50)
- The intercultural speaker actively seeks the other's perspectives and evaluations of phenomena in the intercultural speaker's environment [...] and takes up the other's perspectives in order to contrast and compare with the dominant evaluation in their own society. (BYRAM 1997: 58)

BYRAM (1997) verweist zum einen auf die zentrale Rolle, die die Bereitschaft spielt, sich mit anderen (fremdkulturellen) Perspektiven und mit verschiedenen subjektiven

¹² JÄGER (2011: 38) macht zurecht darauf aufmerksam, dass sich der Begriff der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz‘ in der Fremdsprachendidaktik nicht durchgesetzt hat. Tatsächlich ist in den meisten Publikationen lediglich von interkultureller Kompetenz die Rede. Der Konvention folgend, benutze ich in dieser Arbeit interkulturelle Kompetenz stets im Sinne der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach BYRAM (1997).

¹³ Als Reaktion darauf, dass der fremdsprachlichen Dimension interkultureller Kompetenz bis dato zu wenig Beachtung geschenkt wurde, erweitern CASPARI/SCHINSCHKE (2007) BYRAMS Modell und ordnen in ihrem integrativen Modell den Bereichen Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten vier kompetenzbezogene Dimensionen zu: die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)strategische und die persönlich-psychologische (vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2007: 92). Das ‚fremd‘ in Klammern verweist dabei auf die Tatsache, „dass sich die jeweiligen Dimensionen auf die Bereiche des Fremden und des Eigenen wie auch auf Allgemeines oder Übergreifendes beziehen“ (ebd.: 93).

Interpretationen kultureller Erscheinungen auseinanderzusetzen. Auch eine differenzierte Einstellung zur eigenen und zur fremden Kultur erscheint ihm unerlässlich. Das Individuum müsse befähigt werden, sich von seiner eigenen Kultur zu distanzieren und der fremdkulturellen Welt vorurteilsfrei entgegen zu treten. Diese ‚ability to decentre‘ erlaube es ihm, sich in eine andere Perspektive hineinzusetzen und diese kritisch nachzuvollziehen. Bei diesem Prozess solle jedoch auch die eigene Kultur mit den Augen eines anderen betrachtet und hinterfragt werden, damit abschließend ein reflektierter Abgleich zwischen den Perspektiven stattfinden könne.

Die beschriebenen Komponenten ermöglichen einen ersten Eindruck vom Konzept des ‚Perspektivenwechsels‘. In Frage zu stellen ist jedoch, dass BYRAM (1997) jene der Dimension der ‚Einstellungen‘ zuordnet. Meiner Meinung nach handelt es sich beim aktiven Hineinversetzen in eine andere Person um eine Fähigkeit, die sich auf Basis von verschiedenen Haltungen entwickelt (vgl. auch JÄGER 2011: 42). Auch wenn die verschiedenen Teilbereiche interkultureller kommunikativer Kompetenz zweifelsohne eng zusammenhängen, halte ich eine eindeutige Zuordnung des Perspektivenwechsels zur Dimension der ‚Fähigkeiten‘ für unabdingbar.

Das Modell von BYRAM (1997) liefert eine wertvolle und ausführliche Grundlage, die es ermöglicht, die verschiedenen Teilkompetenzen interkultureller Lernprozesse zu erfassen und zu strukturieren. Die Formulierung der Lernziele gestaltet sich bisweilen jedoch recht abstrakt und vernachlässigt konkrete Hinweise zur Umsetzung im Fremdsprachenunterricht. Zudem wird der Untersuchungsgegenstand des Perspektivenwechsels nicht als einheitliches Konzept definiert, sondern im Bereich der *attitudes* in einzelnen Komponenten aufgeführt. Das Modell liefert so lediglich eine Annäherung, bildet jedoch nicht die Grundlage für weitere Ausführungen.

2.2.1.2 Perspektivenwechsel – ein unscharfes Konzept

An dieser Stelle ist von Interesse, wie Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik gefasst wird. Folgende Fragestellungen sind zentral: Welche Bedeutung hat Perspektivenwechsel für interkulturelle Lernprozesse? Wie genau wird Perspektivenwechsel definiert und konzeptualisiert? Welche Ebenen und Aspekte spielen bei Perspektivenwechsel eine Rolle? Über welche Teilkompetenzen müssen die Lernenden verfügen, um einen Perspektivenwechsel erfolgreich vornehmen zu können?

Perspektivenwechsel in den bildungspolitischen Dokumenten

Sowohl in den Bildungsstandards als auch in den Rahmenlehrplänen gibt es konkrete Hinweise zum Perspektivenwechsel als wesentlichem Bestandteil interkulturellen Lernens.¹⁴ Im Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I findet sich die ausführlichste Beschreibung dieses Prozesses. Dort heißt es, dass Perspektivenwechsel dann erreicht sei,

wenn es den Schülerinnen und Schülern gelingt, sich in andere Menschen hineinzusetzen, Gegensätze zur eigenen Vorstellungswelt und zu eigenen Erfahrungen auszuhalten und die eigene Kultur sowie die eigene soziale Rolle mit Distanz zu betrachten. Kulturspezifische Gefühle, Argumente und Handlungsweisen von anderen Menschen können dann bewusst wahrgenommen und vor dem historischen und soziokulturellen Hintergrund verstanden werden. (SBJs 2006a: 11)

Bei diesen Zielbeschreibungen zeigt sich zweifelsohne der Einfluss des Modells von BYRAM (1997). Auffällig ist, dass der Erwerb von kulturellem Wissen und differenzierten Einstellungen als Voraussetzung für Perspektivenwechsel angesehen wird – es wird angenommen, dass sich die Fähigkeit in einer linearen Progression entwickelt.¹⁵ Die konkreten Schritte, die die Lernenden bei Perspektivenwechsel durchlaufen müssen, bleiben allerdings vage. Diese verkürzte Darstellung des Untersuchungsgegenstands reicht für die Überlegungen der vorliegenden Arbeit nicht aus, weshalb ich an dieser Stelle die Arbeiten im Umfeld der *Didaktik des Fremdverstehens* zu Rate ziehe.

Das Eigene und das Fremde durch Perspektivenwechsel annähern

CASPARI (2000) definiert den Perspektivenwechsel als „Versuch, vom Eigenen zu abstrahieren und virtuell die fremde Perspektive einzunehmen“ (ebd.: 81). Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die Begriffe ‚eigen‘ und ‚fremd‘, die die Autorin verwendet, um Perspektivenwechsel zu beschreiben. Die hier formulierte Dichotomie zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist in der Fachliteratur nicht unumstritten. In Frage gestellt wird nicht nur die Kategorie der ‚Fremdheit‘ an sich, sondern auch die Möglichkeit, Fremdes überhaupt zu verstehen (vgl. BECHTEL 2003: 65) – das heißt etwas anderes bzw. einen anderen aus einer Innenperspektive heraus zu betrachten.

¹⁴ Vgl. hierfür KMK 2003: 10, 16; KMK 2012: 20; SBJs 2006b: 9.

¹⁵ Im Kontrast dazu steht die Annahme CASPARIS (2000: 82), dass Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination zyklisch ablaufende Prozesse seien.

Wie BREDELLA (1999: 111, 2010a: 121f., 2010b: 35) – einer der zentralen Vertreter des Fremdverstehens – in zahlreichen Aufsätzen darlegt, kritisieren SkeptikerInnen¹⁶, dass die Aufteilung in ein Eigenes und ein Fremdes einen essentialistischen Charakter der Kategorien impliziere, da von einem feststehenden Eigenen und Fremden ausgegangen werde.¹⁷ Diese Tatsache führe dazu, dass Grenzen zwischen den verschiedenen Kulturen gezogen würden. Zudem finde Verstehen immer vor der eigenkulturellen Folie statt, wodurch eine Reduzierung des Fremden auf das Bekannte stattfinde. Der Versuch des Verstehens einer anderen Kultur sei demnach immer auch eine Form der Beherrschung des Fremden, die auf die Erhöhung der eigenen Kultur abziele. KritikerInnen würden daraus folgern, dass Fremdverstehen grundsätzlich nicht möglich sei.

VertreterInnen des Fremdverstehens weisen diese Vorwürfe zurück. Sie gehen davon aus, dass es menschliche Erfahrungen gibt, die jedem Individuum gleich sind und die demnach Grundlage zum Verstehen bieten. Diese Gemeinsamkeiten führen dazu, dass (Fremd-)Verstehen als möglich angesehen wird (vgl. BECHTEL 2003: 65). Zudem geben sie an, dass jedes Verstehen zunächst Verstehen eines Fremden ist (vgl. BREDELLA et al. 2000: XII). Jede Begegnung und Auseinandersetzung mit etwas Neuem und Unbekanntem sei eine Fremdheitserfahrung für ein Individuum, die sich in eigen- oder fremdkulturellen Kontexten vollziehen könne. Neben den Gemeinsamkeiten werden aber auch die Differenzen zwischen Eigenem und Fremdem als Voraussetzung für Verstehensprozesse angesehen. Erst der Unterschied zwischen eigenen und fremden Auffassungen mache Verstehen notwendig (vgl. BREDELLA 2010a: 122). Dabei vollziehe sich dieser Prozess immer vor dem individuellen Verstehens- und Erfahrungshorizont, wobei durchaus Grenzen des Verstehens – in Form des Nichtverstehens – gegeben seien (vgl. BREDELLA 1994: 26). Durch das dialogische Inbeziehungsetzen der beiden Kategorien könne jedoch das Eigene an das Fremde angenähert werden. Grundlegend hierfür sei, dass jemand oder etwas nicht fremd

¹⁶ In dieser Arbeit wird bei Bezeichnungen von Personengruppen die oben aufgeführte Schreibweise mit Binnen-I gewählt.

¹⁷ Kritische Stimmen zur *Didaktik des Fremdverstehens* kommen unter anderem von VertreterInnen des transkulturellen Ansatzes. Diese fordern die Auflösung der Grenzen zwischen den Kulturen, weil diese „inhärent rassistisch“ (BREDELLA 2010b: 23) seien. Da der Perspektivenwechsel maßgeblich im Kontext des interkulturellen Ansatzes diskutiert wird, schenke ich der Transkulturalität im Rahmen dieser Arbeit keine weitere Beachtung. Für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Problemfeld ‚Interkulturalität versus Transkulturalität‘ siehe BREDELLA (2010b).

an sich, sondern immer in Bezug auf uns selbst sei (vgl. BREDELLA/CHRIST 1995: 11). Damit einhergeht auch, dass man das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden finden könne. Es handle sich somit um relationale Kategorien, die nicht feststehend seien, sondern sich im Verstehensprozess veränderten (vgl. z. B. CHRIST 1994: 31; BREDELLA 1999: 101, 2010a: 122, 2010b: 35). Dem Individuum werde bei diesem dynamischen Vorgang nicht nur das Fremde vertrauter, sondern es hinterfrage und relativiere auch das Eigene, was eine Standpunktveränderung bzw. -erweiterung zur Folge habe (vgl. CHRIST 1994: 31, 33). Ziel sei es nicht, „das Fremde als solches aufzuheben [...] sondern, es [...] sowohl vertraut werden wie anders bleiben“ (CHRIST 1994: 33) zu lassen.

Den DidaktikerInnen des Fremdverstehens folgend liegt dieser Arbeit das oben beschriebene Verständnis von Eigenem und Fremdem zugrunde. Denn auch wenn ein Mensch immer eine Innenperspektive von sich aus einnimmt, bedeutet das nicht, dass das Eigene und das Fremde nicht angenähert und der individuelle Erfahrungs- und Verstehenshorizont nicht verändert werden kann. Zugegebenermaßen gestaltet sich dieser Prozess beim interkulturellen Lernen als durchaus komplex, da die SchülerInnen dort mit drei Ebenen der Fremdheit konfrontiert sind: Mit der fremden Sprache, der fremden Kultur und den fremden Menschen aus der Zielsprachenkultur (vgl. BECHTEL 2003: 67, BURWITZ-MELZER 2003: 42). Die Distanz zwischen Eigenem und Fremdem ist beim interkulturellen Verstehen somit größer als beim intrakulturellen, da mehr sprachliche und kulturelle Barrieren überwunden werden müssen (vgl. BREDELLA 2010a: 120). Perspektivenwechsel kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Eigene und das Fremde anzunähern und Fremdverstehen zu ermöglichen (vgl. CHRIST 1994: 32).

Perspektivenwechsel zwischen Innen- und Außenperspektive

Das Ziel, den Abstand zwischen Eigenem und Fremdem zu verringern, wird durch das Sich-Hinein-Versetzen in eine fremdkulturelle Perspektive ermöglicht. Dieser Prozess ist durch zwei Lernmomente bedingt: Das Einnehmen einer Innenperspektive und das Einnehmen einer Außenperspektive. Eine Innenperspektive einzunehmen bedeutet, aus dem Bezugsrahmen der eigenen Kultur herauszutreten und die Welt aus den Augen der Angehörigen der fremden Kultur zu betrachten (vgl. BREDELLA 1999: 111). Voraussetzung für die Rekonstruktion der fremden Perspektive ist die zeitweise Suspendierung der eigenkulturellen Sichtweisen und Wert-

vorstellungen. Durch diesen Prozess der Dezentrierung rücken die Lernenden vom eigenen Orientierungssystem ab und verstehen den Referenzrahmen der fremden Kultur in seinen inneren Sinnesbezügen (vgl. BECHTEL 2003: 68). Traditionen, Normen und Wert der anderen Kultur sollen dabei differenziert erfasst werden. Damit einhergehen auch die Bewusstmachung der eigenen kulturellen Bedingtheit und die Infragestellung vertrauter Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Bei der Begegnung mit dem Fremden werden die Lernenden immer auch mit alternativen kulturellen Interpretationen konfrontiert, die die eigenen Weltanschauungen ins Wanken bringen können. Es muss darauf verwiesen werden, dass es nicht nur eine einzige Innenperspektive gibt, da Kulturen heterogen sind. Lernende müssen somit immer mehrere Perspektiven einnehmen, um Kulturen differenziert zu verstehen (vgl. BREDELLA et al. 2000: XX).

Fremdverstehen beschränkt sich jedoch nicht auf das Nachvollziehen einer Innenperspektive. Die Lernenden müssen stets ihre eigenkulturelle Position ins Spiel bringen, indem sie eine Außenperspektive einnehmen (vgl. BREDELLA 1999: 113). Sie betrachten die fremde Kultur aus ihrem eigenen kulturellen Bezugsrahmen heraus. Dieser Prozess ermöglicht es ihnen, die fremdkulturellen Phänomene aus einer gewissen Distanz zu betrachten, zu deuten und zu hinterfragen – denn Verstehen bedeutet nicht zwangsläufig Einverständnis (vgl. BREDELLA et al. 2000: XXII). Auch wenn es möglich ist, bestimmte fremdkulturelle Einstellungen aus einer Innenperspektive heraus zu verstehen, muss man nicht mit diesen einverstanden sein. Es geht also darum, das innere Bezugssystem der fremden Kultur zu begreifen – dieses jedoch einer kritischen Reflexion von außen zu unterziehen. BECHTEL (2003) gibt in diesem Zusammenhang eine Definition, um den Prozess des Perspektivenwechsels zwischen Innen- und Außenperspektive zu fassen. Für ihn bedeutet einen Perspektivenwechsel vorzunehmen,

ausgehend von meiner eigenen Außenperspektive (wie ich den anderen "von außen" sehe, wie ich die fremde Kultur von meinem Standpunkt aus deute) [...], mich in den anderen hineinzusetzen, die Perspektive des anderen, seine Innenperspektive (wie der andere sich mit seinen Augen sieht) und auch seine Außenperspektive (wie der andere mich mit seinen Augen sieht) zu übernehmen, d.h. ihn "von innen", in seinen eigenen Sinnzusammenhängen zu verstehen sowie seinen Blick auf mich kennenzulernen. (ebd.: 72)

BECHTEL (2003) beschreibt ein Wechselspiel zwischen Innen- und Außenperspektive, das aufgrund seiner Komplexität auf eine Reflexionsebene gehoben werden muss.

Ziel dessen ist die Perspektivenkoordination. Nach SCHINSCHKE (1995a) ermöglicht es das dialogische Inbeziehungsetzen der Innen- und Außenperspektive, „die eigene und fremde Perspektive [zu] erfassen, miteinander [zu] vergleichen und zwischen ihnen [zu] vermitteln“ (ebd.: 42). Dabei muss aus einer übergeordneten Position – der Meta-Ebene – eine Integration unterschiedlicher Perspektiven und/oder eine Gewinnung einer ‚dritten Perspektive‘ stattfinden (vgl. BREDELLA et al. 2000: XXVI, XXIX). KRAMSCH (1993) hat die Metapher des Fremdsprachenunterrichts als ‚dritten Ort‘ zwischen Eigenem und Fremdem geprägt, in dem es den SchülerInnen möglich ist, die eigene und fremde Kultur von außen und von innen zu betrachten. Sie sollen auf diese Weise zu einem differenzierten Selbst- und Fremdverständnis gelangen und die eigene Identität erweitern, ohne sie jedoch aufzugeben (vgl. BREDELLA 1999: 98).

Perspektivenwechsel als Mittel für den sensiblen Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen

Beschäftigt man sich mit interkulturellem Lernen und Perspektivenwechsel, so kommt man nicht umhin, sich auch mit den Chancen bzw. Gefahren von Stereotypen und Vorurteilen auseinanderzusetzen. Die Tatsache, dass sowohl positive als auch negative Einstellungen gegenüber der fremden Kultur das Kommunikationsverhalten maßgeblich beeinflussen, verweist auf den wichtigen Stellenwert, der dem sensiblen Umgang mit Voreingenommenheiten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht zukommt. Herausforderungen sind dabei, dass zum einen der Fremdsprachenunterricht trotz eingeschränkter Ressourcen einen Eindruck von der Zielsprachenkultur vermitteln soll und aus diesem Grund verallgemeinern muss und zum anderen, dass bereits jede und jeder Lernende über gewisse, individuell geprägte Vorstellungen über die fremde Kultur verfügt, die sie oder er in den Unterricht einbringt (vgl. BECHTEL 2003: 77).

Die Begriffe ‚Stereotypen‘ und ‚Vorurteile‘ sind nicht präzise voneinander abgrenzbar und werden oftmals uneinheitlich benutzt (vgl. CASPARI 2012: 15, HU 1995: 406).

Stereotypen bezeichnen gemeinhin ein

gleichbleibendes oder häufig vorkommendes Muster. Sie äußern sich in generalisierenden Meinungen insbesondere über Gruppen, z. B. den Schwierigkeitsgrad einer Fremdsprache, Gegenstände, z. B. die Qualität bestimmter Marken oder gesellschaftliche Praktiken. (CASPARI 2012: 15)

Differenziert wird neben positiven und negativen Stereotypen auch zwischen Heterostereotypen (Fremdbilder) und Autostereotypen (Eigenbilder). Vorurteile unterscheiden sich nur geringfügig von Stereotypen. Sie sind negativ konnotiert und zeichnen sich „durch einen höheren Grad an Veränderungsresistenz aus“ (CASPARI 2012: 16). Im Gegensatz zu Stereotypen, die der Abgrenzung von Gruppen dienen, zielen Vorurteile auf die Aufwertung der eigenen und die Abwertung der fremden Gruppe ab (vgl. CASPARI 2012: 16).

Doch wie genau soll mit Stereotypen und Vorurteilen im Fremdsprachenunterricht umgegangen werden? Zu dieser Problematik gibt es zwei unterschiedliche Positionen. Zum einen wird die Meinung vertreten, dass Voreingenommenheiten den Blick auf die Realität verstellen würden und deswegen abgebaut werden müssten. Erst dann sei eine objektive und neutrale Wahrnehmung der fremden Kultur möglich (vgl. HU 1995: 406f.). Zum anderen gelten insbesondere Stereotypen „als unabdingbare Voraussetzungen menschlicher Wahrnehmung [...], ohne die eine Orientierung innerhalb der Komplexität sämtlicher Umweltreize gar nicht möglich wäre“ (HU 1995: 407). Sie werden demzufolge als Resultat einer Komplexitätsreduktion angesehen und stellen ein wichtiges Mittel dar, um sich in unserer vielfältigen und teilweise unübersichtlichen Welt zurechtzufinden (vgl. CASPARI 2012: 15).

Tatsache ist, dass Stereotypen und Vorurteile Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind und aus diesem Grund ein produktiver Umgang mit ihnen anzustreben ist. Meiner Meinung nach stellen sie wertvolle Anknüpfungspunkte im interkulturellen Lernprozess dar und müssen explizit zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Mögliche Voreingenommenheiten seitens der Lernenden dürfen nicht ausgeklammert, sondern sollten hinterfragt und gegebenenfalls überdacht werden. Stereotypen und Vorurteile können Anstöße zu einer aktiven und kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit der fremden, aber auch der eigenen Kultur geben.

Im Fremdsprachenunterricht muss darauf geachtet werden, dass bei der Beschäftigung mit Voreingenommenheiten, diese nicht gar erst generiert bzw. verfestigt werden (vgl. CASPARI 2012: 15). Der dynamische Prozess des Perspektivenwechsels zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Innen- und Außenperspektive bietet hierfür ausgezeichnete Möglichkeiten.

Perspektivenwechsel – ein Problemfeld von begrifflicher und konzeptueller Unschärfe

Während in der Fachliteratur weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass die Bereitschaft zur Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem Fremden sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zentrale Lernziele bei interkulturellem Lernen sind (vgl. CASPARI/SCHINSCHKE 2000: 469), gestalten sich eine präzise Konzeptualisierung dieser Fähigkeiten und die Überführung in konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten als Herausforderung. Dies zeigt sich nicht nur an den verschiedenen Definitionsversuchen der Schlüsselbegriffe ‚Perspektivenwechsel‘, ‚Perspektivenkoordination‘ und ‚Empathie‘, sondern auch an den unterschiedlichen Modellierungsversuchen der Ebenen, Aspekte und Teilschritte, die bei Perspektivenwechsel eine Rolle spielen.

Die verschiedenen Annäherungen werden im Folgenden dargestellt, analysiert und reflektiert, um definatorische Unstimmigkeiten bzw. Lücken aufzuzeigen. Die vorliegende Arbeit erhebt dabei nicht den Anspruch, eine definitive Beschreibung des komplexen Phänomens des Perspektivenwechsels zu geben, denn hierfür wäre meiner Ansicht nach auch eine empirische Forschungsgrundlage notwendig. Es wird vielmehr auf eine Schärfung des Begriffs und eine sinnvolle Konzeptualisierung *im Kontext dieser Arbeit* abgezielt.

Die nicht immer eindeutige Abgrenzung zwischen den verschiedenen Begriffen und Konzepten beginnt bereits bei der oftmals unklaren Verwendung der Begriffe ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Perspektivenübernahme‘. In einigen Arbeiten findet sich nur jeweils einer der Begriffe (vgl. z. B. CASPARI 2000, KESSLER 2008, SCHINSCHKE 1995a, SURKAMP 2007a), in anderen werden sie synonym verwendet, ohne explizit voneinander abgegrenzt zu werden (vgl. z. B. BECHTEL 2003; BURWITZ-MELZER 2000, 2003; JÄGER 2011; NÜNNING 2000, 2007). Dies ist erstaunlich, wenn man sich vor Augen führt, dass das jeweils zweite Substantiv der Komposita unterschiedliche Vorgänge bezeichnet (vgl. auch HARDER 2014: 34). Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff der ‚Übernahme‘ eine Aneignung. Wie ich bereits herausgearbeitet habe, ist es jedoch nicht Ziel des Perspektivenwechsels, sich die fremde Perspektive anzueignen, sondern sie zeitweise nachzuvollziehen – also temporär zu wechseln – und kritisch zu reflektieren (vgl. auch VENCES 2007: 14). Wenn BECHTEL (2003) angibt, dass Fremdverstehen die „Fähigkeit [...] zur *Perspektivenübernahme*, zu einem *temporären, versuchsweisen Hineinversetzen* in den anderen und dem Verstehen des fremden Ori-

entierungssystems von 'innen' heraus" (ebd.: 70, Herv. LB) erfordere, so scheint dieser Definitionsversuch wenig geglückt. Nach den vorangegangenen Überlegungen zu urteilen, widersprechen sich die ‚Übernahme‘ und das ‚zeitweise Versuchen‘ an dieser Stelle. Meiner Auffassung nach vernachlässigt der Begriff der ‚Perspektivenübernahme‘ das dynamische Wechselverhältnis zwischen der eigenen und fremden Perspektive, wohingegen die Bezeichnung des ‚Perspektivenwechsels‘ konkret darauf verweist. Ich verwende aus diesem Grund ausschließlich letzteren Begriff.

Eines der komplexesten Unterfangen, von dem auch die Fachliteratur zeugt, zeigt sich darin, die verschiedenen Ebenen beim Perspektivenwechsel zu identifizieren und ihr Zusammenwirken zu bestimmen. In der Mehrzahl der Arbeiten wird zwischen dem kognitiven und dem affektiv-emotionalen Perspektivenwechsel sowie dem Begriff der ‚Empathie‘ bzw. der ‚Empathiefähigkeit‘ differenziert. Dabei tauchen verschiedene Probleme auf: Auch wenn Einigkeit darüber herrscht, dass bei Perspektivenwechsel kognitive und affektiv-emotionale Prozesse eine Rolle spielen, bleiben genauere Bestimmungen zu ihrer Wechselbeziehung offen. So wird der *kognitive* Perspektivenwechsel in den meisten Fällen als Hineinversetzen in die *Gedanken* einer fremden Person gefasst, wohingegen beim *affektiv-emotionalen* Perspektivenwechsel das *Nachvollziehen* oder das *Nachempfinden der Gefühle* oder der Prozess der *Einfühlung* zentral ist (vgl. z. B. BECHTEL 2003: 47, CASPARI 2000: 81, CASPARI/SCHINSCHKE 2000: 469, JÄGER 2011: 41, NÜNNING 2000: 109, SCHINSCHKE 1995a: 40, SURKAMP 2007a: 136). Die beiden Komponenten werden auf theoretischer Ebene voneinander abgegrenzt, wobei jedoch nicht eindeutig zwischen Prozessen des Verstehens/Nachvollziehens und Prozessen des Fühlens/Nachempfindens unterschieden wird. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass jeder Lernprozess durch das Zusammenwirken kognitiver und affektiv-emotionaler Faktoren bedingt ist und eine Trennung vor allem bei praktisch orientierten Überlegungen folglich nicht sinnvoll scheint (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2013: 39). So wird Perspektivenwechsel gemeinhin als ein „komplexes Bündel von kognitiv-affektiven Fähigkeiten“ (NÜNNING 2000: 108, vgl. auch CASPARI 2000: 81) definiert.

Als nicht eindeutig erweist sich auch die Differenzierung zwischen den Begriffen des ‚Perspektivenwechsels‘ und der ‚Empathie‘. In den einschlägigen Publikationen werden die beiden Bezeichnungen oftmals in einem Atemzug genannt, ohne präzise voneinander abgegrenzt zu werden. Folglich verschwimmen sie und ihr Verhältnis

zueinander ist nicht eindeutig geklärt. Es ist zu beobachten, dass Perspektivenwechsel und Empathie in manchen Fällen einfach nebeneinander als zwei zentrale Lernziele im interkulturellen Lernprozess aufgeführt werden (vgl. z. B. BURWITZ-MELZER 2003: 34, HU 2010: 76, RÖSSLER 2010: 13, SCHUMANN 2009: 215). Auch SCHINSCHKE (1995a) grenzt an manchen Stellen die beiden Begriffe nicht voneinander ab, verweist aber wiederum darauf, dass sich „Empathie [...] nur zum Teil mit Perspektivenübernahme“ (ebd.: 44) deckt. Es gibt andere Fälle, in denen sie gleichgesetzt werden: „Sie [die Innenperspektive] verlangt die Fähigkeit zur Empathie, zur Perspektivenübernahme [...]“ (BECHTEL 2003: 70). Auch BREDELLA/CHRIST/LEGUTKE (1997) vermischen die Begriffe, wenn sie angeben: „Entscheidend ist die Empathie. Die Fähigkeit, sich in den Fremden zu versetzen [...]“ (ebd.: 14). CASPARI (2000: 81) ist hier präziser und führt an, dass das *affektive* Einfühlen beim Perspektivenwechsel der Empathie entspricht.

Uneinigkeit herrscht darüber, ob Empathie Voraussetzung für erfolgreichen Perspektivenwechsel ist oder ob die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zur Entwicklung der Empathie beiträgt. VENCES (2007: 14) beispielsweise sieht Empathie als Bedingung, um sich erfolgreich in die Perspektive einer anderen Person hineinzusetzen (vgl. auch ABENDROTH-TIMMER 1997: 82, KNAPP-POTTHOFF 1997: 199). Im Gegensatz dazu verweist HERBST (2004: 95) darauf, dass Perspektivenwechsel zur Förderung der Empathie beiträgt.

Auch NÜNNING (2007), der den Perspektivenwechsel im Kontext des Einsatzes von literarischen Texten thematisiert, sieht in der Förderung dieser Fähigkeit Möglichkeiten, Empathie zu entwickeln: „Indem die Begegnung mit literarischen Texten die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördert, begünstigt sie auch die Ausprägung von Empathie [...]“ (ebd.: 135). Für ihn ist Empathie ein „wichtiges Lernziel, das durch den Perspektivenwechsel erreicht werden soll“ (NÜNNING 2007: 135). Der Autor stützt seine Überlegungen auf eine Arbeit von ROPERS (1990), in der Empathie gemeinhin als „konstitutives Merkmal sozialen Handelns, nämlich die Fähigkeit und Bereitschaft, die Sicht- und Erlebnisweisen anderer Personen im Interaktionsprozeß zu erfassen“ (ebd.: 119) definiert wird. Es wird dort zwischen einem engen, kognitiven und weiten, affektiven Empathiekonzept unterschieden, wobei Perspektivenwechsel mit dem kognitiven Ansatz assoziiert wird (vgl. ROPERS 1990: 116). Dieser wird von NÜNNING (2007) als „Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer“

(ebd.: 135) beschrieben. Im Gegensatz dazu fasst SCHINSCHKE (1995a), die ihre Abhandlungen ebenfalls auf ROPERS (1990) stützt, das kognitive Empathiekonzept – also Perspektivenwechsel – als „kognitive[s] Erfassen und kognitive[s] Nachvollziehen von emotionalen Zuständen, von Motiven, Zielen, Haltungen, Wertungen“ (SCHINSCHKE 1995a: 39). Dabei betont die Autorin, dass „die Distanz [...] dabei allerdings nicht aufgegeben, das fremde Gefühl [...] nicht tatsächlich erlebt“ (SCHINSCHKE 1995a: 39) wird. Der affektive Ansatz umfasse dahingegen das Mit- bzw. Nachfühlen von Emotionen, das dadurch entstehe, dass „auf das Empfinden und Erleben einer anderen Person“ (SCHINSCHKE 1995a: 39) reagiert werde. Dieses Einfühlen setze kognitiven Perspektivenwechsel voraus (vgl. SCHINSCHKE 1995a: 40). Es sind hier einige Unstimmigkeiten auszumachen, vor allem im Hinblick auf Prozesse des Nachvollziehens bzw. des Einfühlens und die Gewichtung kognitiver und affektiver Komponenten. Auch das Konzept ‚Empathie‘ bleibt undeutlich.

Perspektivenkoordination, also das reflektierte Inbeziehungsetzen der eigenen und der fremden Perspektive, ist übergeordnetes Ziel bei Perspektivenwechsel. Doch wie genau wird der Weg hin zur Koordination verschiedener Standpunkte modelliert? In der Fachliteratur werden drei oder je nach Sichtweise vier Teilprozesse identifiziert. Dabei weisen die verschiedenen Annäherungen einige Überschneidungen auf – es sind jedoch auch hier Unterschiede zu erkennen.

NÜNNING (2000: 110, 2007: 135) und SURKAMP (2007a: 136) beispielsweise unterscheiden jeweils drei Lernschritte, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- a) *Perspektivendifferenzierung*, d.i. das Wissen um die Differenz zweier Perspektive,
- b) *Perspektivenübernahme*, d.i. die inhaltliche Ausgestaltung der fremden Perspektive und
- c) *Perspektivenkoordinierung*, d.i. die auf einer Meta-Ebene vollzogene Integration inhaltlich unterschiedlicher Perspektiven (NÜNNING 2007: 135, Herv. im Original)

Neben Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination ist die Bewusstmachung über die Unterschiede zwischen zwei Perspektiven als Teilfertigkeit ausgewiesen. Es finden sich jedoch keine konkreten Hinweise, ob dabei von einer linearen Progression bei der Förderung des Perspektivenwechsels hin zur Perspektivenkoordination ausgegangen wird.

CASPARI (2000: 82) und JÄGER (2011: 43) differenzieren jeweils vier Teilprozesse. Die erste Autorin stellt Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination das „Wecken der Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit dem Text und seinen Fremdheiten“ und die „Bewusstwerdung und Artikulation des Eigenen mit dem Ziel, sich

der eigenen Perspektive bewusst bzw. bewusster zu werden“ (CASPARI 2000: 82) voran. Sie verweist dabei explizit darauf, dass diese Prozesse nicht zwingend nacheinander ablaufen, sondern in einem Zirkel mehrfach initiiert werden müssen. Auch JÄGER (2011: 233) geht von einem ganzheitlichen Prozess hin zur Perspektivenkoordination aus, der neben Perspektivenwechsel auch Perspektivendifferenzierung im Sinne NÜNNINGS und ein Perspektivenverständnis umfasst. Unter letzterem versteht sie die reflektierte Auseinandersetzung mit Traditionen und Wertvorstellungen einer fremden Kultur.

Nach einem Blick auf die Forschung zeigt sich die begriffliche und konzeptuelle Modellierung von Perspektivenwechsel als komplexes Unterfangen. Die Schwierigkeit besteht nicht nur darin, die verschiedenen Ebenen des Perspektivenwechsels zu unterscheiden und gleichzeitig ihr Zusammenwirken zu bestimmen, sondern auch darin, die verschiedenen Lernprozesse, die die SchülerInnen durchlaufen müssen, einheitlich zu fassen und didaktisch fruchtbar zu machen.

Da die Beschäftigung mit Perspektivenwechsel maßgeblich im Bereich der Entwicklungs- und Sozialpsychologie stattgefunden hat, lohnt es sich, einen Blick auf die dort gewonnenen Erkenntnisse zu werfen und diese im Anschluss mit der Fremdsprachendidaktik zusammenzuführen.¹⁸

2.2.2 Perspektivenwechsel aus entwicklungs- und sozialpsychologischer Sicht

Um eine effektive Förderung des Perspektivenwechsels im Fremdsprachenunterricht vornehmen zu können, müssen sowohl der Entwicklungsstand der SchülerInnen im Hinblick auf den Lerngegenstand als auch die verschiedenen Teilprozesse in den Blick genommen werden, die für die Erreichung dieses Lernziels notwendig sind. Aufschluss kann in diesem Zusammenhang das entwicklungspsychologische Modell des sozialen Verstehens von SELMAN (1984) geben, das auf Perspektivenkoordination als zentrale Entwicklungsdimension sozialen Handelns abzielt und empirisch überprüft ist. Bevor dieses Modell dargestellt wird, sollen die Begriffe ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘ aus psychologischer Perspektive betrachtet werden.

¹⁸ Nur selten finden sich didaktische Beiträge, die sich tatsächlich auf entwicklungs- und sozialpsychologische Forschungsgrundlagen stützen, so z. B. BECHTEL (2003), BURWITZ-MELZER (2000, 2003), JÄGER (2011) und NÜNNING (2000, 2007).

2.2.2.1 Perspektivenwechsel und Empathie

Im Allgemeinen wird in der Entwicklungs- und Sozialpsychologie von einem Perspektivenwechsel gesprochen, „wenn es darum geht, psychische Zustände und Prozesse wie etwa das *Denken, Fühlen* oder *Wollen* einer anderen Person zu *verstehen*, indem die Situationsgebundenheit des Handelns [...] erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden“ (SILBEREISEN/AHNERT 2002: 597, Herv. LB). Aus dieser Definition geht hervor, dass Perspektivenwechsel auf das Nachvollziehen von Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen einer anderen Person abzielt (vgl. z. B. auch BIERHOFF/HERNER 2002: 165ff., DIMITROVA/LÜDMANN 2014: 3ff., STEINS 2006: 471ff.). Dabei wird zwischen kognitivem Perspektivenwechsel als „Erschließen des Denkens anderer angesichts einer Situation“ und affektiv-emotionalem Perspektivenwechsel als „Verstehen von Emotionen aufgrund der Lage des anderen“ (SILBEREISEN/AHNERT 2002: 598) unterschieden. Nach diesen Begriffsbestimmungen zu urteilen, geht es beim Perspektivenwechsel somit im Allgemeinen um den Prozess des *Verstehens*.¹⁹

Nun ist an dieser Stelle zu fragen, auf welche spezifische Art und Weise ein Individuum versteht und welche Rolle kognitive und affektiv-emotionale Aspekte dabei spielen. Um eine Antwort zu finden, ist es sinnvoll, das Verhältnis von Kognition und Emotion zu beleuchten. Während die beiden Konzepte traditionellerweise als Gegensatzpaar angesehen und voneinander abgetrennt wurden, geht man heute von einer „Integration von Kognition und Emotion als *Aspekte* einer breit angelegten Theorie der Informationsverarbeitung“ (VESTER 1996: 69, Herv. im Original) aus. Kognitive und emotionale Elemente werden in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander erfasst und bestimmen in ihrem Zusammenwirken menschliches Handeln (vgl. MANDL/HUBER 1983: 1f.).²⁰ Da meiner Auffassung nach das Hineinversetzen in die Perspektive einer anderen Person eine Handlung ist, sind folglich auch beim Perspektivenwechsel kognitive und affektiv-emotionale Prozesse unmittelbar miteinander

¹⁹ Verstehen wird von SILBEREISEN/AHNERT (2002) als Bestandteil von sozialer Kognition beschrieben. Es „betrifft sozial-kognitive Prozesse, mittels derer Wissen über soziale Geschehnisse erworben [...] oder schon vorhandenes Wissen für die Planung und Ausführung sozialer Kognition nutzbar wird“ (ebd.: 590).

²⁰ Diskutiert wird in diesem Zusammenhang, ob die Kognition der Emotion oder die Emotion der Kognition vorgeschaltet ist. Während kognitive Emotionstheorien postulieren, dass jeder Emotion ein kognitiver Vorgang vorangeht, gehen andere Theorien davon aus, dass Emotionen, wie z. B. sensorische Lust- und Unlustgefühle, auch unabhängig von Kognitionen ausgelöst werden können (vgl. REISENZEIN 2006: 477).

der verknüpft. Diese Konzeptualisierung steht im Einklang mit den oben dargestellten fremdsprachendidaktischen Ansätzen.

Ein Unterschied in der Entwicklungs- und Sozialpsychologie ist im Hinblick auf das Konzept der ‚Empathie‘ auszumachen: Auch wenn zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Definitionsversuche von Empathie in der Entwicklungs- und Sozialpsychologie vorliegen, besteht im Allgemeinen Einigkeit darüber, dass sie vom Perspektivenwechsel abgegrenzt werden muss (vgl. z. B. SILBEREISEN/AHNERT 2002, STEINS 1998). BIERHOFF/HERNER (2002) bezeichnen Empathie als „Gefühlszustand, der ausgelöst wird, wenn eine Person den emotionalen Zustand einer anderen Person wahrnimmt und nachempfindet“ (ebd.: 60). Andere gehen davon aus, dass sich Empathie auf „den Sachverhalt, dass die eigene Gefühlslage der des Gegenüber entspricht“ (SILBEREISEN/AHNERT 2002: 600) bezieht. Legt man diese Definitionen zugrunde, handelt es sich bei Empathie um eine direkte, emotionale Reaktion auf die Gefühle einer anderen Person, bei der diese nachgefühlt werden, wohlwissend, dass es nicht die eigenen sind (vgl. DIMITROVA/LÜDMANN 2014: 7; STEINS 1998: 118f., 2006: 471).²¹ In manchen Arbeiten wird in diesem Kontext von einem Prozess der ‚Gefühlsansteckung‘ gesprochen (vgl. z. B. SILBEREISEN/AHNERT 2002: 600, STEINS 2009: 724). An dieser Stelle wird der Unterschied zu den affektiv-emotionalen Prozessen beim Perspektivenwechsel deutlich: Es ist einem Individuum möglich, die Gefühle eines anderen zu verstehen, ohne sie selbst zu empfinden. Wird Empathie also zuweilen als affektive Reaktion gefasst, so wird anderenorts vertreten, dass es sich um einen kognitiven Prozess handle, bei dem die emotionsauslösende Situation einer anderen Person verarbeitet werde – was dann wiederum auf Perspektivenwechsel verweist (vgl. STEINS 2009: 724).

Im Rahmen dieser Arbeit erweist sich meiner Meinung nach die Konzeptualisierung von Empathie als *affektive, emotionale Reaktion* als sinnvoll, da sie auf diese Weise eindeutiger vom Perspektivenwechsel abgegrenzt werden kann. Ich folge aus diesem Grund der oben referierten Ansicht und halte eine Differenzierung der beiden Konzepte für unabdingbar, auch weil das Verhältnis von Perspektivenwechsel und Empathie in der Forschung nicht eindeutig bestimmt ist. BIERHOFF/HERNER (2002)

²¹ In der Entwicklungs- und Sozialpsychologie wird Empathie zwar von Perspektivenwechsel abgetrennt, jedoch ist auch dort keine einheitliche Definition dieses Konzepts auszumachen (vgl. STEINS 1998: 118). Die Vielfalt der Begriffsbestimmungen von Empathie kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht erörtert werden.

nehmen an, dass Perspektivenwechsel als Bedingung für Empathie zu begreifen ist: „Empathie setzt voraus, dass die Perspektive einer anderen Person nachvollzogen wird und dass ihre Emotionen verstanden werden“ (ebd.: 60). STEINS (2006: 474f.) präzisiert und gibt an, dass der affektiv-emotionale Perspektivenwechsel eher zu Empathie führe als der kognitive. Allerdings postuliert sie anderenorts, dass ein empathisches Empfinden nicht notwendigerweise zu einem guten Perspektivenwechsel führe, was impliziert, dass Empathie in bestimmten Situationen dem Perspektivenwechsel vorgeschaltet sein muss. Sie gibt weiterhin an, dass deswegen kein grundsätzlich positiver Zusammenhang zwischen den beiden Konzepten bestehe (vgl. STEINS 1998: 127).

Es ist hinzuzufügen, dass Perspektivenwechsel entscheidend für soziale Interaktion und prosoziales Handeln ist, da durch ihn die Situation und der Lebenszusammenhang einer Person nachvollzogen werden kann. Die dadurch gewonnen Erkenntnisse wirken sich günstig auf den Aufbau sozialer Strukturen aus (vgl. GEULEN 1982: 53). Empathie hingegen bezieht sich auf „aktuelle und einzelne Emotionen“ (GEULEN 1982: 51) und wird als direkte Reaktion auf den emotionalen Zustand einer anderen Person gefasst. Entscheidend bei einer Abgrenzung ist auch, dass Perspektivenwechsel eine optimale Distanz zur anderen Person, Empathie eine spontane Nähe erfordert (vgl. STEINS 1998: 119).

2.2.2.2 Modell des sozialen Verstehens nach SELMAN (1984)

Das Modell von SELMAN (1984) stützt sich auf den kognitiv-strukturalistischen Ansatz von PIAGET (1972) und die Theorie des symbolischen Interaktionismus von MEAD (1934) und führt Erkenntnisse aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie zusammen (vgl. SELMAN 1984: 31ff). PIAGET (1972) entwickelt das Stufenmodell der kognitiven kindlichen Entwicklung, das sich mit dem Konstrukt des Egozentrismus und dessen angestrebter Überwindung mit zunehmendem Alter auseinandersetzt. Die Dezentrierung der eigenen Perspektive ist eine Parallele, die in den Arbeiten von PIAGET (1972) und SELMAN (1984) vorzufinden ist. Letzterer erhebt in seinem Modell den Anspruch, die Perspektivenkoordination als zentrale soziale Fähigkeit herauszuarbeiten, weshalb er auf sozialpsychologische Erkenntnisse der Theorie des symbolischen Interaktionismus von MEAD (1934) zurückgreift. Dieser entwickelt das Konzept des

„role taking“, das entscheidend für die Konstitution sozialer Sinnstrukturen und für das koordinierte Verhalten von Individuen zueinander ist (vgl. CAMPANA 2005: 19). SELMAN (1984) betont in seinem Modell die Perspektivenkoordination als zentrale soziale Kompetenz und definiert sie als „sich entwickelnde[s] Verständnis dafür, wie verschiedene Blickwinkel *zueinander in Beziehung* stehen und *miteinander koordiniert* werden“ (SELMAN 1984: 30, Herv. im Original). Dabei geht er davon aus, dass Kinder bis ungefähr zwei Jahre keine Selbst- und Fremdunterscheidung treffen können. Die Entwicklung des sozialen Perspektivenwechsels ist für ihn folglich eine Fähigkeit, die sich mit zunehmendem Alter entfaltet und die SELMAN (1984) in seinem Stufenmodell anhand von fünf verschiedenen, aufeinander aufbauenden Niveaus theorisiert. Die empirische Überprüfung findet anhand von Dilemmata-Geschichten²² statt, die Auskunft darüber geben, wie sich bei Kindern die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel mit dem Alter verändert. Die unterschiedlichen Niveaus des Modells können wie folgt zusammengefasst werden (vgl. SELMAN 1984: 50-55):

- **Niveau 0, undifferenzierter und egozentrischer Perspektivenwechsel, ca. 3 – 8 Jahre**²³: Auf diesem Niveau kann das Kind nicht zwischen physischen und psychologischen Eigenschaften von Menschen unterscheiden. Es erkennt zwar Gefühle und Gedanken – vermischt jedoch immer noch die subjektiven (psychologischen) und die objektiven (physischen) Komponenten der sozialen Welt, wie beispielsweise Gefühle und beobachtbare Handlungen sowie intentionales und nicht-intentionales Verhalten. Das Kind kann subjektive Perspektiven nicht voneinander unterscheiden und nicht erkennen, dass andere Personen dieselbe Situation anders interpretieren als es selbst.
- **Niveau 1, differenzierter und subjektiver Perspektivenwechsel, ca. 5 – 9 Jahre**: Die physischen und psychologischen Eigenschaften eines Menschen sowie beabsichtigte und unbeabsichtigte Akte werden voneinander unterschieden. Zudem wird das psychische Innenleben als individuell, wenn auch einheitlich gefasst. Dem Kind wird außerdem die Subjektivität verschiedener

²² In der von SELMAN verwendeten Geschichte geht es um die achtjährige Holly. Ihre Katze ist auf einen Baum geklettert und schafft es nicht, herunterzukommen. Holly ist die beste Kletterin in der ganzen Nachbarschaft und die einzige, die die Katze vom Baum holen kann. Sie hat ihrem Vater allerdings versprochen, nicht mehr zu klettern, da sie sich dabei einmal verletzt hat (vgl. SELMAN 1984: 49).

²³ Die Altersangaben dienen der ungefähren Orientierung.

Perspektiven bewusst – es interpretiert ihren Zusammenhang jedoch noch einseitig.

- **Niveau 2, selbstreflexiver und reziproker Perspektivenwechsel, ca. 7 – 12 Jahre:** Das Kind ist in der Lage, seine Gefühle und Gedanken aus der Perspektive eines anderen Menschen zu reflektieren und entwickelt auf diese Weise ein reflexives Verständnis der Subjektivität von Perspektiven. Es kann sich in sein Gegenüber hineinversetzen und es weiß, dass dieses das auch kann. Dabei ist es sich der Möglichkeit bewusst, dass äußere Erscheinungen nicht mit inneren Vorgängen übereinstimmen müssen. Das entscheidende bei diesem Niveau ist, dass die Reziprozität von Perspektiven erkannt wird, also die eigenen Gedanken, Gefühlen und Handlungen und die des anderen. Das Kind sieht sich und sein Gegenüber – die Beziehung zueinander wird jedoch noch nicht erfasst.
- **Niveau 3, gegenseitiger Perspektivenwechsel, ca. 10 – 15 Jahre:** Das Kind kann aus der zwischenmenschlichen Interaktion heraustreten und die Perspektive einer dritten Person einnehmen. Dabei ist es in der Lage, sowohl sich selbst als auch andere als Subjekte und Objekte einer Handlung zu sehen. Die verschiedenen Standpunkte und die Gesamtsituation mit allen Beteiligten können dabei auf einer abstrakten Ebene gleichzeitig betrachtet, koordiniert und in der Interaktion berücksichtigt werden. Damit einhergeht das Bewusstsein über die Wechselseitigkeit von menschlichen Perspektiven und Beziehungen.
- **Niveau 4, tiefenpsychologischer und gesellschaftlich-symbolischer Perspektivenwechsel, (ab ca. 12 Jahren):** Auf diesem Niveau werden auch psychologisch unbewusst wirkende Kräfte wahrgenommen und es bildet sich die Fähigkeit heraus, die Perspektive sozialer Bezugsgruppen nachzuvollziehen.

Das Modell ist ein Versuch, die Entwicklung des sozialen Verstehens vom Kindesalter bis hin zum jungen Erwachsenenalter theoretisch zu erfassen. SELMAN (1984) verzichtet dabei im Gegensatz zu PIAGET (1972) auf den Stufenbegriff und benennt für jede Entwicklungsphase verschiedene qualitative Niveaus, die er einer breiten Alterspanne zuordnet. Damit möchte er einem Universalitätsanspruch seines Modells vorbeugen (vgl. CAMPANA 2005: 25). In der heutigen Entwicklungspsychologie wird

von einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess ausgegangen, weswegen das Modell nicht die Realität abbildet, sondern als idealtypisch anzusehen ist. Es handelt sich um eine theoretische Vereinfachung, anhand derer Entwicklungsveränderungen beschrieben werden. Damit einhergeht auch, dass das Modell als deskriptiv und nicht als erklärend verstanden werden muss, da die verschiedenen Niveaus vor der empirischen Überprüfung festgelegt wurden (vgl. CAMPANA 2005: 26). Dessen ungeachtet liefert SELMAN (1984) eine geeignete Grundlage, die für die Fremdsprachendidaktik und den fremdsprachlichen Unterricht genutzt werden kann. Die verschiedenen Niveaus und ihre Inhalte können verwendet werden, um die Prozesse hin zur Perspektivenkoordination zu konzeptualisieren.²⁴

2.3 Zwischenfazit – Konzeptualisierung des Perspektivenwechsels und fremdsprachendidaktische Konsequenzen

Im Zuge der angestellten Überlegungen definiere ich Perspektivenwechsel als virtuelles Hineinversetzen in die Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen einer anderen Person. Es handelt sich um einen hypothetischen Verstehensprozess, der darauf abzielt, die Verschiedenheiten unterschiedlicher sozialer bzw. kultureller Perspektiven zu ergründen und die gewonnenen Einsichten in sozialen bzw. interkulturellen Interaktionssituationen erfolgreich anzuwenden. Zentral ist die Ganzheitlichkeit des Perspektivenwechsels. Es ist folglich von einer künstlichen Trennung zwischen kognitiven und affektiv-emotionalen Aspekten abzusehen und eine Integration dieser beiden Faktoren anzustreben – vor allem im Hinblick auf konkrete didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten. Ich gehe davon aus, dass sich Kognition und Emotion sowohl beim Sprachhandeln im Allgemeinen als auch beim Perspektivenwechsel im Speziellen gegenseitig bedingen und eng zusammenwirken.²⁵

Voraussetzung für einen erfolgreichen Perspektivenwechsel ist, dass die andere Perspektive überhaupt erkannt wird und einen gewissen Aufforderungscharakter auf-

²⁴ Da in der vorliegenden Arbeit die Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der Perspektivenkoordination im Fremdsprachenunterricht untersucht wird, ist das Niveau 4 bei weiteren Überlegungen auszuklammern.

²⁵ Es existiert aus neurophysiologischer Sicht keine Trennung zwischen den Gehirnbereichen, in denen kognitive bzw. emotionale Prozesse vonstattengehen – auch wenn gewisse Areale schwerpunktmäßig eher für Kognition bzw. Emotion zuständig sind. Wurde Sprache früher noch der linken Gehirnhälfte (formal-logisches Denken) zugeordnet, geht man heute auch bei Sprachprozessen von einer Interaktion beider Gehirnhälften aus (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2013: 45).

weist. Entscheidend ist weiterhin ein optimaler Grad an Nähe bzw. Distanz zur wahrgenommenen Person. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies konkret, dass sich der Unterrichtsgegenstand an der Lebenswelt der Lernenden orientieren und für sie subjektiv bedeutsam sein muss. Zudem ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen mit der Person, deren Perspektive sie einnehmen sollen, wenigstens teilweise identifizieren können. Sie dürfen dabei aber nicht in der eingenommenen Perspektive verharren, sondern sind dazu angehalten, diese in einem dynamischen Vorgang sowohl aus der Nähe als auch aus der Distanz zu betrachten und mit ihren eigenen Sichtweisen zu koordinieren.

Einhergehend mit entwicklungs- und sozialpsychologischen Ansätzen möchte ich mich im Hinblick auf fremdsprachendidaktische Überlegungen für eine Abgrenzung von Perspektivenwechsel und Empathie aussprechen. Definiert man letztere als direkte Reaktion auf die Emotionen einer anderen Person bzw. als Übereinstimmung der Gefühlslage eines Individuums mit derjenigen eines anderen, so muss die Bezeichnung ‚Empathie‘ neu im Kontext interkulturellen Lernens positioniert werden. Dies sehe ich vor allem dadurch begründet, dass Empathie – im Gegensatz zu Perspektivenwechsel – nicht gezielt ‚gewollt‘ und auf Knopfdruck herbeigeführt werden kann (vgl. auch BURWITZ-MELZER 2000: 52). Zugrunde gelegt wird folglich: Empathie kann bei Perspektivenwechsel eine Rolle spielen, sie muss es aber nicht. Dies bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass Lernende, die beispielsweise bei der Lektüre eines literarischen Textes nicht empathisch auf die Situation einer fiktiven Person reagieren, trotzdem ihre Gedanken und Gefühle verstehen und produktiv im Unterricht einsetzen können. Auch wenn intuitiv nahe liegt, dass empathische Prozesse in Zusammenhang mit Perspektivenwechsel stehen, ist dieses Zusammenwirken weder in fremdsprachendidaktischen noch in entwicklungs- und sozialpsychologischen Ausführungen zufriedenstellend bestimmt. Aus diesem Grund sehe ich von dem Postulat eines grundsätzlich positiven Zusammenhangs zwischen den beiden Konzepten ab. An dieser Stelle muss deswegen auch offen bleiben, ob Empathie Voraussetzung für Perspektivenwechsel ist oder umgekehrt – oder ob diese Fragestellung aufgrund des komplexen Zusammenspiels von Kognition und Emotion überhaupt nicht zu beantworten ist. Im Allgemeinen halte ich es für sinnvoll, den Begriff der ‚Empathie‘ in der Fremdsprachendidaktik kritischer und reflektierter zu verwenden und aus dem schwammigen Dasein als ‚Nebenprodukt‘ interkultureller Lernpro-

zesse zu befreien. Es ist fraglich, ob Empathie angesichts der Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts systematisch geschult werden und ein explizites Lernziel darstellen kann.

Perspektivenwechsel dahingegen kann meiner Ansicht nach bei präziser Konzeptualisierung gezielt gefördert werden. Zu diesem Zweck halte ich eine Integration fremdsprachendidaktischer und entwicklungs- und sozialpsychologischer Erkenntnisse für unbedingt notwendig. Grundlage sind im Folgenden die bereits diskutierten Ausführungen von CASPARI (2000), JÄGER (2011), NÜNNING (2000, 2007) und SURKAMP (2007a) sowie das Modell von SELMAN (1984). Letzteres liefert wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf den Entwicklungsstand der Lernenden und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Auch wenn die Altersangaben in dem Modell nur der ungefähren Orientierung dienen, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche in einer Altersspanne von ca. 7 – 15 Jahren lernen, die Perspektive zu wechseln und verschiedene Perspektiven miteinander zu koordinieren. Davon ist abzuleiten, dass SchülerInnen ab der Sekundarstufe I prinzipiell diese Fähigkeit besitzen. Allerdings muss immer auch Rücksicht auf die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen einer bestimmten Lerngruppe genommen werden. Die von SELMAN (1984) festgelegten Entwicklungsschritte lassen sich als Lernbereiche für den Fremdsprachenunterricht konzeptualisieren. Im Kontext von Kompetenzorientierung, die sich mittlerweile auf bildungspolitischer und didaktischer Ebene durchgesetzt hat, spreche ich mich dafür aus, nicht von Niveaus/Schritten, sondern von verschiedenen Kompetenzbereichen auszugehen, die bei Perspektivenwechsel eine Rolle spielen. Die folgenden Zielformulierungen sind – bis auf diejenige der Perspektivenidentifikation – inhaltlich am Modell von SELMAN (1984) orientiert, jedoch an andere Bedingungen geknüpft. Dabei ist die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur stets Voraussetzung für Perspektivenwechsel (vgl. CASPARI 2000: 82). Folgende Kompetenzbereiche können unterschieden werden:²⁶

²⁶ Auch CAMPANA (2005: 27f.) schlägt verschiedene Kompetenzbereiche für Perspektivenwechsel vor. Allerdings diskutiert sie diese nicht im Kontext von interkulturellen Lernprozessen, sondern von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Konzeptualisierung des Perspektivenwechsels für den Fremdsprachenunterricht

- **Grundlage:** Die Prozesse charakterisieren sich durch ihre Ganzheitlichkeit und finden sowohl auf kognitiver als auch auf affektiv-emotionaler Ebene statt. Sie laufen in einem Zirkel ab.
- **Voraussetzung:** Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden

Kompetenzbereiche	Beschreibungen
Kompetenzbereich der Perspektivenidentifikation ²⁷	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, sich ihrer eigenen kulturellen Perspektive und Situation bewusst zu werden und diese zu artikulieren.
Kompetenzbereich der Perspektivendifferenzierung und des Verstehens verschiedener Perspektiven ²⁸	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, zu erkennen, dass Personen aus anderen Kulturen andere Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen haben. Die SchülerInnen wissen um die kulturell gebundene Differenz zweier Perspektiven und erkennen diese an. Sie verstehen, wie und warum sich die verschiedenen kulturellen Orientierungssysteme entwickelt haben und was sie auszeichnet.
Kompetenzbereich des Perspektivenwechsels ²⁹	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, die Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person aus einer anderen Kultur zu bestimmen und sich in diese hineinzusetzen.

²⁷ Dieser Kompetenzbereich ist unabhängig vom Modell von SELMAN (1984). Er basiert auf CAMPANA (2005) und integriert Teile von CASPARIS (2000) Vorschlag zu den verschiedenen Teilprozessen bei Perspektivenwechsel.

²⁸ Dieser Kompetenzbereich orientiert sich am Niveau 1 von SELMAN (1984) und umfasst zudem das Verstehen der Perspektive(n) im Sinne JÄGERS (2011: 43) als zentralen Lernprozess.

²⁹ Dieser Kompetenzbereich ist an das Niveau 2 von SELMAN (1984) angelehnt.

Kompetenzbereich der Perspektivenkoordination ³⁰ (übergeordnetes Lernziel)	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den SchülerInnen ermöglichen, die eigene und die fremde(n) Perspektive(n) gleichzeitig zu betrachten und inhaltlich zu integrieren. Die Lernenden sind in der Lage, verschiedene Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen in den spezifischen kulturellen Kontext einzubetten und auf einer Meta-Ebene reflektiert zueinander in Beziehung zu setzen.
---	---

Die hier aufgeführten Kompetenzbereiche sind qualitativ unterschiedlich und aus diesem Grund nicht additiv zu verstehen. Sie sind zwar voneinander abhängig, bauen allerdings nicht streng-linear aufeinander auf (vgl. auch CAMPANA 2005: 27). Dies bedeutet, dass die Prozesse kontinuierlich und zirkulär ablaufen. Im Unterricht muss diese Dynamik beachtet und durch mehrfache Initiierung gefördert werden.

Davon ausgehend, dass szenische Verfahren einen besonderen Beitrag zur Förderung des Perspektivenwechsels leisten können, schliesse ich im weiteren Verlauf den Einsatz szenischer Verfahren im Fremdsprachenunterricht auf.

3. Szenische Verfahren im Fremdsprachenunterricht

Die Metapher von der Welt als Bühne (*theatrum mundi*) wird vor allem mit dem spanischen Barockautor CALDERÓN DE LA BARCA in Verbindung gebracht (vgl. SCHEWE 2015: 21). Eine solche Auffassung impliziert eine grundsätzliche Theatralität/Dramatizität bzw. Inszeniertheit des Alltags und damit einhergehend allen (interkulturellen) Handelns. HALLET (2010) betrachtet „den Fremdsprachenunterricht als einen Sonderfall von inszenierter Wirklichkeit“ (ebd.: 5), wo ein diskursiv-soziales Spiel auf Unterrichtsebene in Szene gesetzt wird. Der Fremdsprachenunterricht stellt ihm zufolge grundsätzlich eine Bühne dar, auf der fremdsprachliche Lernprozesse mit dem Ziel einer performativen Kompetenz³¹ inszeniert werden. Auch wenn an dieser Stelle nicht weiter auf den Ansatz und die verschiedenen Auslegungen einer ‚performativen Fremdsprachendidaktik‘ eingegangen werden kann,³² wird durch

³⁰ Dieser Kompetenzbereich basiert auf dem Niveau 3 von SELMAN (1984).

³¹ HALLET (2010) definiert performative Kompetenz als „Fähigkeit des Verstehens von und der Partizipation an inszenierter Interaktion“ (ebd.: 14).

³² Zur Begründung einer performativen Fremdsprachendidaktik und ihrer weiten bzw. engen Auslegung siehe HALLET (2010, 2015) bzw. SCHEWE (2011).

diese dennoch die Bedeutung von Inszenierungen für den Fremdsprachenunterricht deutlich.

Die Welt kann im Klassenzimmer auf die Bühne geholt und für die Lernenden konkret erfahr- und erlebbar gemacht werden (vgl. HALLET 2010: 11f.). BONNET/KÜPPERS (2011) fassen die Schnittstelle zwischen Klassenzimmer und Theaterbühne wie folgt:

In der Schule wie auf der Theaterbühne dient die Inszenierung dazu, Themen, Inhalte, Konflikte oder Sachverhalte aus den ursprünglichen (Lebens-)Kontext herauszulösen, mitunter durch Kunstgriffe zu akzentuieren und zu verdichten, um sie einer bewussten Reflexion zugänglich zu machen. (ebd.: 34)

Es geht also darum, den (Schul-)Alltag in eine ästhetische Realität zu transferieren und einer Reflexion zu unterwerfen. Die Idee, das Leben als Spiel zu begreifen bzw. durch das Spiel das Leben besser verstehen zu können und ihre Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht haben mittlerweile Tradition und werden anhand der Diskussion über das Potential szenischer Verfahren für fremdsprachliche Lernprozesse konkretisiert (vgl. HALLET/SURKAMP 2015: 1). Der Einsatz dieser Verfahren wird dabei oftmals in Zusammenhang mit literarischen Texten erörtert. Von der These ausgehend, dass szenische Verfahren die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auf besondere Art und Weise fördern können, muss vorab die Frage beantwortet werden, was für eine Rolle der Text bei einem solchen Vorgang spielt – wie also die drei Komponenten Perspektivenwechsel, szenische Verfahren und literarischer Text gewinnbringend miteinander verbunden werden können.

Antworten liefern hier vor allem Arbeiten, die die Bedeutung fremdsprachiger literarischer Texte für interkulturelle Lernziele – und somit auch für Perspektivenwechsel – aufschlüsseln und legitimieren (vgl. z. B. BREDELLA 2002; BURWITZ-MELZER 2003; CASPARI/SCHINSCHKE 2000; NÜNNING 2000, 2007; SCHINSCHKE 1995b). Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, den Einsatz von Literatur für interkulturelle Lernprozesse grundlegend zu begründen, denn dieser wird in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt.³³ Es soll dennoch ein kurzer Überblick über zentrale Grundsätze erfolgen, da diese bei weiteren Überlegungen stets ‚mitgedacht‘ werden müssen.

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen durch die Interaktion mit einem literarischen Text verschiedene Kompetenzen erwerben, die für das in-

³³ Für eine ausführliche Diskussion des Einsatzes von literarischen Texten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht siehe z. B. BURWITZ-MELZER 2003, SCHINSCHKE 1995b. Konkrete Vorschläge für den Spanischunterricht finden sich unter anderem bei BLAUE (2010), HERBST (2004) und VENCES (2006).

terkulturelle Lernen von Bedeutung sind. Diese Annahme speist sich vor allem aus einer angenommenen Strukturgleichheit von literarischem und interkulturellem Verstehen. Denn die Lektüre und Rezeption von Literatur leitet zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination an, da die im Text entworfene Welt aus den Augen einer fiktiven Person betrachtet wird. Wie bereits ausführlich herausgearbeitet wurde, spielen genau diese Fähigkeiten auch beim interkulturellen Lernen eine wichtige Rolle. Allerdings erst wenn die SchülerInnen in der Lage sind, bei realen interkulturellen Begegnungssituationen einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, kann von lebensweltlicher interkultureller Kompetenz gesprochen werden (vgl. NÜNNING 2000: 9).

Nach NÜNNING (2007: 132ff.) bieten literarische Texte nicht nur Einblicke in fremdkulturelle Orientierungssysteme, sondern vor allem auch in die Gedanken, Gefühle, Erfahrungen, Handlungsweisen, Werte und Lebensentwürfe von Figuren aus fremden Kulturen, zu denen die Lernenden in der Realität keinen unmittelbaren Zugang haben. Im „Schonraum der Fiktionalität“ (DECKE-CORNILL/KÜSTER 2013: 253) tauchen die Lernenden exemplarisch in lebensweltliche menschliche Erfahrungen ein, versetzen sich in die Perspektive(n) unterschiedlicher fremdkultureller Charaktere hinein und überwinden dabei ihre eigenen lebensweltlichen Grenzen. Das Verstehen der fiktiven Welt ist jedoch stets abhängig von ihren eigenen Erfahrungen und Einstellungen, was Anlass dazu gibt, diese in Beziehung zum Fremden zu setzen (vgl. BREDELLA 2000: 135). Die SchülerInnen lernen fremdkulturelle, perspektivierte Wirklichkeitsmodelle kennen und werden so für die Perspektivengebundenheit von Erfahrungen sensibilisiert.³⁴ Bei der Auseinandersetzung mit fremdsprachigen literarischen Texten wird zwischen verschiedenen Verstehensdimensionen unterschieden: Zum einen auf Ebene der Figuren und der Handlung, zum anderen auf Ebene der Interaktion zwischen LeserInnen und Text (vgl. NÜNNING 2007: 125).³⁵

³⁴ BREDELLA (2000: 161) geht von einer Parallelität von literarischem und lebensweltlichem Lernen aus, verweist allerdings auf die spezifischen Grenzen bzw. Möglichkeiten des Einsatzes von Literatur: Auch wenn Bezüge zur Lebenswelt bestehen, handle es sich beim Wirklichkeitsmodell der Zielkultur stets um ein literarisch konstruiertes und nicht um eine direkte Abbildung (vgl. auch NÜNNING 2007: 130). Dies bedeute im Gegenzug auch, dass stets eine ästhetische Distanz hergestellt werden könne, die ein Probehandeln ohne direkte, lebensweltliche Konsequenzen erlaube.

³⁵ Auf Ebene der Interaktion zwischen LeserInnen und Text beziehen sich die komplexen Verstehensprozesse auf 1. die fremde Sprache (fremdsprachige Verstehensdimension), 2. den literarischen Text, der mit literarischen Verfahren ein Wirklichkeitsmodell entwirft (literarische Verstehensdimension), 3. den literarischen Text, der in einer fremden literarischen Tra-

Für eine sinnvolle Konturierung interkultureller Lernprozesse bei der Arbeit mit literarischen Texten bieten sich die von BURWITZ-MELZER (2000: 53ff.) ausformulierten Lernziele und Indikatoren an. Diese lassen sich in fünf verschiedene Phasen untergliedern: 1. Begegnung der Lernenden mit der fremden Kultur im Allgemeinen, 2. Auseinandersetzung zwischen den SchülerInnen und dem Ausgangstext, 3. kreative Erarbeitung eines Schülertextes, der sich auf den Ausgangstext bezieht, 4. Diskussion der Schülerprodukte und 5. Meta- und Reflexionsphase, in der die interkulturellen Lernziele verstärkt mit der Lebenswelt in Verbindung gebracht werden.³⁶

An dieser Stelle ist nun zu fragen, welche didaktisch-methodischen Zugänge sich für die Förderung des Perspektivenwechsels anhand literarischer Texte eignen. Während traditionellerweise auf den Einsatz von distanznehmenden, analytischen und objektiven Verfahren der Textarbeit gesetzt wurde, erfreuen sich kreative Verfahren seit den 1990er Jahren zunehmender Beliebtheit.³⁷ Einen maßgeblichen Beitrag zur Etablierung im Fremdsprachenunterricht hat CASPARI (1995, 1997) geleistet, die das Potential solcher Verfahren vor allem darin begründet sieht, dass diese „zu einer eher subjektiv-individuellen, intuitiven, imaginativen und teilweise auch spielerischen und/oder emotionalen Auseinandersetzung [anregen]“ (CASPARI 2000: 82) und auf diese Weise der Ganzheitlichkeit von Lernprozessen Rechnung tragen würden. Analytische und reflexive Prozesse sind dabei nicht prinzipiell ausgeklammert, sondern werden integriert. Von besonderem Interesse im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit ist vor allem der Beitrag kreativer Textarbeit für interkulturelle Lernprozesse, den die Autorin erschlossen hat (vgl. CASPARI 2000, 2001).³⁸ In ihren

dition steht (fremdliterarische Verstehensdimension), 4. die fremde Kultur und ihre Darstellung in einem fremdkulturellen literarischen Text (fremdkulturelle Verstehensdimension) und 5. die fiktionalen Figuren aus einer fremden Kultur (Zusammenspiel von interpersonalen, literarischen und fremdkulturellen Verstehensprozessen) (vgl. CASPARI 2000: 81f., NÜNNING 2007: 126).

³⁶ Die von BURWITZ-MELZER (2000) angeführten Indikatoren können hier nicht einzeln aufgeführt werden. Sie werden jedoch bei der Diskussion der Forschungsfragen zusammengefasst und fruchtbar gemacht.

³⁷ Kreative Verfahren stehen in enger Beziehung zur Debatte um ‚handlungs- und produktionsorientierten (fremdsprachlichen) Literaturunterricht‘, der insbesondere auf einen schülerzentrierten und kreativen Umgang mit literarischen Texten abhebt (vgl. z. B. SPINNER 1999, 2002; SURKAMP 2007b).

³⁸ CASPARI (2005) fasst einige Kritikpunkte an kreativen Verfahren zusammen: Beliebigkeit im Umgang mit Texten, Oberflächlichkeit der Bearbeitung und der Ergebnisse sowie methodischer Aktionismus. Um diesen Gefahren vorzubeugen, plädiert sie für einen reflektierten Einsatz solcher Verfahren, der stets in funktionaler Beziehung zu den Zielsetzungen stehen muss.

Ausführungen verweist sie explizit auf „Rollenspiele und Theaterformen“ (CASPARI 2000: 84), um fremde Blickwinkel zu ergründen und deutet dadurch bereits das Potential szenischer Verfahren für Perspektivenwechsel an.

Im Folgenden wird neben einem Überblick über den Forschungsstand das Prinzip der ‚szenischen Interpretation‘ nach SCHELLER (1996, 2004) vorgestellt.

3.1 Forschungsüberblick

Bei einer Annäherung an das Forschungsfeld ‚szenische Verfahren im Fremdsprachenunterricht‘ tauchen im deutschsprachigen Raum Bezeichnungen wie ‚Drama/Theater im Fremdsprachenunterricht‘, ‚Dramendidaktik‘, ‚Theaterpädagogik‘, ‚Dramapädagogik‘, ‚szenische Interpretation‘, ‚szenisches Spiel‘ sowie ‚szenische/szenisch-dramatische/dramapädagogische/theaterpraktische Verfahren/Methoden‘ auf. Allen ist gemein, dass sie auf dramatische/theatrale Elemente bzw. Zugangsformen im (Fremdsprachen-)Unterricht verweisen. Doch wie genau können sie voneinander unterschieden werden? Grob ist festzuhalten, dass sich die ersten drei Begriffe auf den Einsatz dramatischer Texte als Genre und die Methodik bei ihrer Rezeption sowie auf *produktorientierte szenisch-dramatische Großformen* (Theater als Kunstform, z. B. Aufführung eines Theaterstücks in einer Fremdsprache, dramatische Kulturtransferprojekte) und ihre ästhetische Erarbeitung beziehen. Im Gegensatz dazu fokussieren die anderen Bezeichnungen szenisch-dramatische Kleinformen, bei denen aus der Theaterarbeit entlehnte Verfahren und Methoden für Lehr- und Lernprozesse eingesetzt werden (z. B. Standbilder, Rollengespräche) – eine notwendige Verbindung zu dramatischen Texten besteht dabei nicht (vgl. HALLET/SURKAMP 2015: 2ff., SCHEWE 2010: 199ff.). Auf diese dramapädagogischen Kleinformen konzentriere ich mich in dieser Arbeit.

Die entscheidenden Impulse, dramatische/theatrale Mittel für pädagogische Zwecke zu nutzen, kommen in den 1970er und 1980er Jahren aus Großbritannien, wo HEATHCOTE/BOLTON das Konzept des *Drama in Education* – im deutschsprachigen Raum als Dramapädagogik³⁹ bezeichnet – prägen. Dieses wird zuerst im allgemein-

³⁹ Auch wenn SCHEWE (1998: 335) auf eine Überlappung von ‚Dramapädagogik‘ und ‚Theaterpädagogik‘ verweist und angibt, dass letzterer Begriff im deutschsprachigen Raum verbreiteter ist, kann und sollte zwischen den beiden Konzepten unterschieden werden. Während bei der Dramapädagogik Theater als pädagogisches Mittel eingesetzt wird, verwendet die Theaterpädagogik Theater als ästhetisches Mittel. Theaterspielen geschieht hier um seiner selbst

pädagogischen Kontext, später dann auch für spezifische Fächer fruchtbar gemacht (vgl. HALLET/SURKAMP 2015: 6). Die grundlegende Idee ist, szenisch-dramatische Unterrichtsgestaltung für Lern- und Erkenntnisprozesse über menschliche Erfahrungen zu nutzen. Dabei wird eine szenisch-dramatische Fiktionalisierung der Lernkontexte geschaffen, die geschützte und angstfreie (Spiel-)Räume zur Erkundung menschlicher Lebenswelten eröffnet und diese für die Lernenden erfahr- und erlebbar macht. Die erschaffene *as-if*-Welt erlaubt es den SchülerInnen probeweise in einem *here-and-now*-Kontext zu handeln (vgl. KESSLER 2008: 37). Entscheidend ist bei diesem Ansatz, dass eben nicht das ästhetische Endprodukt, sondern der Prozess im Mittelpunkt steht. Es geht um die ganzheitliche Inszenierung von Lernprozessen, bei denen der Körper als Lernhilfe, Erkenntnisinstrument und zentrales Kommunikationsmittel eingesetzt wird. Die Integration von Körperlichkeit und Bewegung reagiert auf die zuweilen geäußerte Kritik, schulischer Unterricht sei entsinnlicht und zu verkopft (vgl. BONNET/KÜPPERS 2011: 49). KESSLER/KÜPPERS (2008) sprechen sogar von einer „Verstopfung im Kopf“ (ebd.: 3), die durch dramapädagogische Mittel wieder in den Fluss gebracht werden könne.

Im deutschen Sprachraum war über einen gewissen Zeitraum hinweg die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache führend bei der Erkundung des Potentials dramapädagogischer Elemente für den Fremdsprachenerwerb (vgl. KÜPPERS/SCHMIDT/WALTER 2011: 7). Vor allem SCHEWES Standardwerk *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1993) gilt als grundlegend für die Etablierung im Fremdsprachenunterricht (vgl. auch SCHEWE/SHAW 1993 für die internationale Perspektive). Dort bringt der Autor die Dramapädagogik und andere Bezugsdisziplinen mit Erkenntnissen aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik zusammen und plädiert für eine holistische Lehr- und Lernkultur, bei der die Aneignung einer Sprache mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (SCHEWE 1998: 335) erfolgt.⁴⁰ Im Sinne der Erweiterung des kommunikativen Ansatzes nach den 1970er Jahren integriert dieses ‚Lernen mit allen Sinnen‘ die Prinzipien ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Handlungs- und Lernerorientierung‘ und zielt damit auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen ab (vgl. HALLET/SURKAMP 2015: 8).

willen und zielt darauf ab, die ästhetischen Ausdrucksfähigkeiten der Lernenden zu fördern (vgl. PASSON 2015: 70).

⁴⁰ SCHEWE (1998) fügt der Formel den ‚Fuß‘ hinzu und betont damit den körperlichen Aspekt beim Fremdsprachenlernen.

Praktisch parallel zu den hier aufgezeigten Entwicklungen hielt das Prinzip der ‚szenischen Interpretation‘ Einzug in die Deutschdidaktik, wozu vor allem die Arbeiten von SCHAU (1996) und SCHELLER (1996, 2004) beitrugen. Das Besondere an diesem Prinzip ist seine Fokussierung auf literarische Texte. Szenische Verfahren werden hier verwendet, um über die Einfühlung in Figuren individuell-subjektive Textzugänge und Interpretationen zu ermöglichen (vgl. SCHELLER 1996: 22). Wie SCHELLER (2004: 17f.) angibt ist szenische Interpretation in zahlreichen Bildungsinstitutionen erprobt und wird mittlerweile nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in Kunst, Musik, Religion, Politik, Geschichte – und eben auch im Fremdsprachenunterricht – durchgeführt. SCHELLERS Prinzip ist meiner Meinung nach die geeignetste Grundlage für die Förderung des Perspektivenwechsels anhand literarischer Texte. Denn es zielt nicht nur auf die szenisch-handelnde Auseinandersetzung mit Literatur, sondern umfasst zugleich ein vielfältiges, ausdifferenziertes und in sich logisches Methodeninventar, auf dessen Basis konkrete Überlegungen angestellt werden können.

In der Fremdsprachendidaktik liegt also seit Beginn der 1990er Jahre eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dramapädagogischen/szenischen Verfahren vor, die Inszenierungsmöglichkeiten von Sprache, Kultur und Literatur ergründet. Dazu beigetragen hat unter anderem auch die deutsch-englische Online-Zeitschrift *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, die seit 2007 erscheint. Für die zunehmende Etablierung sprechen zudem Fachtagungen und Konferenzen mit dramapädagogischem Schwerpunkt (z. B. der DGFF-Kongress 2009) sowie spezielle Fortbildungen und Lehrveranstaltungen an Sprachlehrinstituten und Universitäten (vgl. SCHEWE 2010: 201). Auch einschlägige Publikationen in der Fremdsprachendidaktik verweisen auf diese Entwicklung. Sammelbände wie *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (2015), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (2011) und *Alles von der Rolle im Spanischunterricht* (2004) sowie Fachzeitschriften wie *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch ‚Szenisches Spiel‘* (2013) und *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch ‚Theaterpraktische Methoden‘* (2011) sind dabei wegweisend. Sie bieten begriffliche und konzeptuelle Grundlagen, beleuchten das didaktische Potential für verschiedene Teilbereiche des Fremdsprachenunterrichts und beinhalten konkrete unterrichtspraktische Überlegungen und Vorschläge.

Szenische Mittel werden dabei unter anderem in Zusammenhang mit der Förderung kommunikativer Kompetenzen diskutiert (vgl. z. B. ELIS 2015, TSELIKAS 1999). Sie werden verwendet, um Sprachhemmungen abzubauen, mit ‚Sprachnotsituationen‘ angemessen umzugehen und freies, spontanes Sprechen zu fördern. Die Verbindung ‚szenische Verfahren und literarische Texte‘ haben EILERS-BIERBAUM (2004), FREITAG-HILD (2015) und SURKAMP (2007a) theoretisch aufgeschlüsselt. Während die ersten beiden Autorinnen den Ansatz eher allgemein betrachten, fokussiert sich letztere auf seinen Beitrag zum interkulturellen Lernen. In zahlreichen Publikationen wird auf dieses Potential szenischer Mittel aufmerksam gemacht (vgl. z. B. SCHELLER 2001, 2004; ARIZA/BISCU/FERNÁNDEZ GARCÍA 2007; IMBACH 2013 für den Spanischunterricht; JÄGER 2011; KESSLER 2008; KESSLER/KÜPPERS 2008; KÜPPERS 2015 für den Englischunterricht). Dabei wird darauf verwiesen, dass szenische Verfahren einen großen interkulturellen Erfahrungsraum eröffnen und aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit besonders dazu prädestiniert sind, Haltungen und Handlungsweisen von Personen aus anderen Kulturen spielerisch nachzuvollziehen. Aufgrund der großen Schnittmenge interkultureller und szenischer Lernprozesse spricht KÜPPERS (2015) sogar von einem „*Perfect Match*“ (ebd.: 145) und erfasst mit dem Slogan „*Doing Diversity*“ (ebd.: 147) treffend, um was es geht: Durch (szenisches) Handeln Kultur erfahren und verstehen. In der Forschungsliteratur wird der Einsatz szenischer Verfahren allerdings vor allem in Hinblick auf interkulturelle Lernziele im Allgemeinen und nicht auf Perspektivenwechsel im Speziellen erörtert. Hervorgehoben werden müssen an dieser Stelle die empirischen Arbeiten von KESSLER (2008) und JÄGER (2011) aus der Englischdidaktik, die beide auf Grundlage von BYRAMS Modell das Potential szenischer Mittel darlegen.⁴¹ KESSLER (2008) fügt der affektiv-bewusstseinsorientierten Dimension das *savoir percevoir* hinzu, das die körperlich-sinnliche Komponente interkulturellen Lernens mit einschließt und durch szenische Verfahren besonders gefördert werden könne. Ein gebündelter Bezug zum Perspektivenwechsel ist in seiner Arbeit nicht zu finden, obwohl verschiedene Teilkomponenten benannt werden. Auch JÄGER (2011) untersucht in ihrem Aktionsforschungsprojekt, wie genau verschiedene Aspekte interkultureller Kompetenz szenisch gefördert werden können. Sie beschäftigt sich

⁴¹ BONNET/KÜPPERS (2011: 43) monieren, dass allgemein wenige Studien vorliegen, die die Wirkungsweisen szenischer Arbeit auf fremdsprachliche Lernprozesse empirisch ergründen. Sie merken an, dass hierfür auch erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Erkenntnisse beachtet werden müssten.

dabei unter anderem konkret mit Perspektivenwechsel und seinen Schulungsmöglichkeiten und kommt zu dem Schluss, dass das Hineinversetzen in eine andere Perspektive durch eine gezielte Aufbereitung sowohl auf inhaltlicher als auch auf emotionaler und szenischer Ebene vollzogen werden könne. Auch HARDERS Arbeit (2014) muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, in der das Rollenspiel als Methode zur Förderung von interkulturellem Lernen und Perspektivenwechsel herausgearbeitet wird – allerdings nicht empirisch.

Im Hinblick auf konkrete Einsatzmöglichkeiten szenischer Verfahren für interkulturelle Lernprozesse im Spanischunterricht ist zu bemerken, dass auch hier die formulierten Lernziele recht allgemein gehalten sind und Perspektivenwechsel eher ‚nebenbei‘ gefördert werden soll. Es dominieren vor allem Unterrichtsvorschläge, die eine analytische und/oder kreative Textarbeit anstreben. Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Artikel von GERLING-HALBACH (2007) und RÖSSLER (2007) zu dem Jugendbuch *La tierra de las papas* von Paloma BORDONS. Beide formulieren explizit das Ziel des Perspektivenwechsels – führen diesen jedoch anhand ‚herkömmlicher‘ Verfahren herbei.

Bezüglich der Textsorten, die sich für den Einsatz szenischer Verfahren eignen, verweist die Spanischdidaktik vor allem auf dramatische Texte (vgl. z. B. IMBACH 2013, SCHAEFER 2004, THOMAS 2004). IMBACH (2013) präsentiert in seinem Beitrag die Möglichkeiten des Perspektivenwechsels durch Rollenübernahme. Eines der wenigen Beispiele, das szenische Interpretation und Kurzprosa zusammenbringt, liegt von PECK (2009) vor. Ihr Vorschlag wird von NAGEL (2013) im Zusammenhang mit der Förderung literarischer Kompetenz überzeugend überarbeitet. Nach meinem jetzigen Kenntnisstand ist HERBSTS (2004) Vorschlag der einzige, in dem der Einsatz szenischer Verfahren auf einen nicht-dramatischen literarischen Text zur Schulung der interkulturellen Kompetenz und des Perspektivenwechsels im Spanischunterricht ausgearbeitet wird. Sie diskutiert dort szenische Interpretationsmöglichkeiten anhand des Romans *Crónica de una muerte anunciada* von Gabriel García Márquez.

3.2 Szenische Interpretation – zentrale Begriffe und Konzepte

In diesem Kapitel sollen sowohl eine begriffliche Einordnung als auch ein Überblick über die wichtigsten Konzepte und Merkmale der szenischen Interpretation nach SCHELLER (1996, 2004) stattfinden, die sich aus dem szenischen Spiel entwickelt hat.

Gemein ist szenischer Interpretation und szenischem Spiel der Begriff der ‚Szene‘, den SCHELLER (2004) wie folgt definiert:

Eine *Szene* nenne ich eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen. Dabei ist der Körper mit all seinen Sinnen konstituierend. Was der Mensch wahrnimmt gehört zur Szene: der Raum, die Gegenstände, Menschen mit ihren Bewegungen und Handlungen, Geräusche und Gerüche, Geschmack, Berührungen und die Temperatur, aber auch Vorstellungen und Emotionen, die mit diesen Eindrücken verbunden werden. (ebd.: 22, Herv. i. Original)

Das Wort ‚Szene‘ geht auf das lateinische *scaena* (dt. Schauplatz, Schaugepränge) und griechische *skene* (dt. Brettergerüst für Schauspieler, Bühne, Szene) zurück und steckt in der Bezeichnung der ‚Inszenierung‘, also des In-Szene-Setzens (vgl. KÜPPERS/SCHMIDT/WALTER 2011: 6). In der oben aufgeführten Definition werden zentrale Merkmale benannt, die auch für die szenische Interpretation charakteristisch sind: Von einem literarischen Text entworfene soziale Dramen⁴² werden durch verbale und physische Interaktion erfahrbar gemacht und durch szenische Mittel interpretiert. Entscheidend ist dabei der Rückgriff auf die persönlichen Wahrnehmungen, Gefühle, Erfahrungen und Erwartungen der Spielenden.

In manchen Publikationen wird szenische Interpretation nicht eindeutig von szenischem Spiel abgegrenzt (vgl. z. B. EILERS-BIERBAUM 2004: 41ff.), was wohl daran liegen mag, dass es zahlreiche Überschneidungspunkte gibt und szenisches Spiel meistens bereits szenische Interpretation ist. Dennoch gilt: Im Allgemeinen wird szenisches Spiel als mögliches Prinzip und Methodeninventar für einen erfahrungsbezogenen Unterrichts eingeordnet, bei dem zugrunde gelegt wird, dass „Lernen durch persönliche Erfahrungen besonders effektiv, ganzheitlich und nachhaltig“ (SCHAEFER 2004: 30) sei. SCHELLER (1996) definiert szenisches Spiel als „Handeln in vorgestellten Situationen“ (ebd.: 27) und verweist damit auf die Wichtigkeit eines sprachlich-körperlichen Tuns für das Lernen (*learning by doing*). Dabei werden Mittel und Verfahren aus bestimmten Bereichen des Theaters entlehnt und für pädagogische Zwecke nutzbar gemacht. Bei der szenischen Interpretation verengt sich der Fokus auf einen erfahrungsbezogenen Literaturunterricht: Das Verstehen und die Deutung literarischer Texte auf Grundlage von sprachlichen und körperlichen Mitteln stehen

⁴² SCHELLER (2004) definiert soziale Dramen als „Grundeinheiten des menschlichen Lebens, durch die zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften soziale Prozesse und Veränderungen in Gang gekommen sind. Es handelt sich um eine Folge von Szenen, in denen Krisen zwischen Menschen entstehen und bewältigt werden“ (ebd.: 23).

im Vordergrund. Beim szenischen Spiel geht es hingegen mehr um das Spiel an sich, das zwar auf Grundlage von literarischen Texten stattfinden kann, jedoch die szenischen Erfahrungen und Lernprozesse der SchülerInnen in den Vordergrund stellt (vgl. auch NAGEL 2013: 10ff.).

Szenische Interpretation, die ursprünglich für die Auseinandersetzung mit Dramen im Deutschunterricht entwickelt wurde, rückt das erfahrungs- und handlungsbezogene Lernen am literarischen Text und mit dem Körper in den Mittelpunkt. Im Hinblick auf die Forschungsfragen scheinen mir vor allem folgende Charakteristika des Prinzips entscheidend: *Textorientierung*, *Erfahrungsorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Ganzheitlichkeit*. Einer solchen Einteilung haftet durchaus etwas Künstliches an, da sich die Merkmale zum Teil gegenseitig beeinflussen – die Grenzen zwischen ihnen sind dementsprechend als fließend zu betrachten. Außerdem könnten weitere Charakteristika hinzugefügt werden.⁴³

Textorientierung: Die vorrangigen Ziele der szenischen Interpretation sind das Textverstehen und die Textdeutung. Szenische Interpretation macht sich die Tatsache zu Nutzen, dass literarische Texte in der Vorstellung der Lesenden Objekte, Menschen, Lebenszusammenhänge, Situationen, Beziehungen und Bilder entwerfen, die anhand szenischer Verfahren konkret dargestellt und auf diese Weise besser verstanden werden können. Der Text als Partitur provoziert ‚Inszenierungen im Kopf‘ und bietet gleichzeitig zahlreiche Leer- und Unbestimmtheitsstellen, die von den SchülerInnen unter Berücksichtigung des sozialhistorischen Hintergrunds szenisch handelnd gefüllt werden müssen. Das literarische Verstehen geschieht also anhand der sinnlichen Aneignung bzw. Verkörperung des Textes, bei der Textpassagen oder Szenen von den Lernenden dargestellt werden. Zentral ist, dass die Assoziationen, Vorstellungen und die daraus abgeleiteten szenischen Darstellungen stets mit der literarischen Vorlage abgeglichen werden. Der Text wird allerdings in ein anderes Medium überführt. Er wird als Ereignis modelliert und eröffnet dadurch Interpretationsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven, bleibt dabei aber stets Ausgangs- und Zielpunkt der szenischen Arbeit. Intention der szenischen Interpreta-

⁴³ SCHELLER (1996: 23) charakterisiert die szenische Interpretation als *textbezogen*, *erfahrungsbezogen*, *handlungsbezogen*, *produktionsbezogen* und *subjekt- und gruppenbezogen*. NAGEL (2013: 19ff.) unterscheidet die Merkmale *Lernen mit alle Sinnen*, *Bedeutung der emotional-affektiven Komponente*, *Erfahrungsbezogenheit* und *Performativität*.

tion ist nicht das fertige Produkt, sondern die sinnlich-reflexive Deutung eines literarischen Textes (vgl. SCHELLER 1996: 22f.).

Erfahrungsorientierung: Neben dem Text steht bei der szenischen Interpretation vor allem auch das Subjekt mit seinen individuellen Erfahrungen im Zentrum. Es werden Erlebnisse, Einstellungen, Gedanken und Gefühle der Lernenden aktiviert und gewinnbringend in den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Text integriert. Die SchülerInnen werden dazu angestoßen, die dargestellten Situationen, Lebenswürfe, Haltungen und Handlungen sowohl in ihrer Fantasie als auch im geschützten Klassenzimmer durchzuspielen und stets an ihren eigenen Erfahrungshorizont und ihre Lebenswelt anzubinden. Dabei können vergessene, abgespaltene, ungelebte oder unbewusst vorhandene Empfindungen, Wünsche und Verhaltensweise im Spiel ausagiert und als Erfahrungen ins eigene Selbstbild eingegliedert werden (vgl. SCHELLER 1996: 22f., 2004: 80f.). Der Einsatz szenischer Verfahren trägt damit zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Lernenden bei. Wichtig ist, dass die erfahrungsbasierten Darstellungen immer in Bezug auf die Rolle, die die SchülerInnen übernommen haben, beschrieben und reflektiert werden und keine distanzlosen Bewertungen stattfinden. Der Schutzraum der szenischen Interpretation muss stets bewahrt werden, was von den Lehrkräften, aber auch von den SchülerInnen selbst besondere Sensibilität erfordert. Szenische Verfahren sind zwar individuell verankert, entfalten allerdings erst im Gruppenprozess und in der Interaktion mit anderen Mitspielenden ihre volle Wirkung.

Handlungsorientierung: Szenische Interpretation ist in besonderem Maße handlungsbezogen, da Sprache *und* Körper als Werkzeuge des Handelns eingesetzt werden. Die Interpretations- und Lernprozesse werden intensiviert, da die SchülerInnen nicht nur sprachlich, sondern eben auch körperlich spürbar handeln. Im Schutz der Rolle können die Lernenden probehandeln, sich in literarische Figuren und Perspektiven hineinversetzen, innere (Gedanken, Gefühle, Einstellungen) und äußere (Sprache, Körper) Haltungen nachvollziehen und dabei ihre eigenen Verhaltensmustern in sozialen Situationen reflektieren.

Ganzheitlichkeit: Das letzte wichtige Merkmal szenischer Interpretation ist ihre ganzheitliche Ausrichtung. Das bedeutet, dass die SchülerInnen mit allen Sinnen lernen und dadurch sowohl kognitive als auch affektiv-emotionale Aspekte angesprochen werden. Da szenische Verfahren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen von

eher kognitiv-analytisch bis kreativ-sinnlich erlauben, können verschiedene Lerntypen angesprochen werden. EILERS-BIERBAUM (2004) geht von einem integrativen Modell aus und hält fest: „Es kommt zu einem erweiterten, ganzheitlichen Verstehen, das neben dem kognitiv-analytischen auch das sinnlich-anschauliche Verstehen enthält“ (ebd.: 42). Aufgrund dieser Integration kommt den Emotionen der Lernenden ein entscheidender Stellenwert zu, denn diese verhindern die kognitiven Abläufe nicht, sondern unterstützen sie. Es gilt als bewiesen: Je mehr Sinne angesprochen werden, desto besser ist die Behaltensleistung (vgl. RATTUNDE 2004: 28). Die körperbezogene Arbeit hat außerdem eine Verlangsamung der Lernprozesse zur Folge, die sich besonders positiv auf die Rezeption fremdsprachlicher Texte niederschlägt und eine intensivere Auseinandersetzung mit ihnen bewirkt (vgl. NAGEL 2013: 20).

3.3 Phasen der szenischen Interpretation

Um szenische Lernprozesse sinnvoll zu strukturieren, müssen verschiedene Schritte berücksichtigt werden, die aufeinander aufbauen. Wichtig ist, dass die Lektüre der gesamten Vorlage nicht vorausgesetzt wird, sondern dass der Text im Verlauf der szenischen Interpretation sukzessive erarbeitet wird. Nach SCHELLER (2004: 49ff.) lassen sich vier Phasen unterscheiden: 1. subjektive Leseindrücke, 2. Einfühlung in Figuren und Szenen, 3. szenische Reflexion und 4. Auswertung der szenischen Interpretation. In diesen Phasen werden je nach didaktischen Zielsetzungen unterschiedliche szenische Verfahren eingesetzt.⁴⁴ Manche Techniken geben nur in bestimmten Kontexten Sinn (z. B. die *Fantasiereise*⁴⁵ als anfängliche Einfühlung in Situationen und Figuren). Prinzipiell gehe ich aber mit NAGEL (2013: 42f.) davon aus, dass die Mehrzahl szenischer Mittel variabel in allen Phasen angewendet werden kann, solange sie sinnvoll eingebettet sind und den Lernprozess unterstützen. Klassifizierungsmöglichkeiten ergeben sich beispielsweise durch die Einteilung in verbale und non-verbale Verfahren, wobei es allerdings auch Mischformen gibt. Die Techniken können außerdem als *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading activities* eingeordnet werden (vgl. EILERS-BIERBAUM 2004: 45). Die Grenzen sind dabei fließend. Ich denke, dass im Kontext dieser Arbeit eine Systematisierung nach Lernzielen sinnvoll ist (siehe Anhang). Eine Zuordnung der szenischen Verfahren zu den verschiedenen

⁴⁴ Im Anhang findet sich ein Überblick über das szenische Methodeninventar nach SCHELLER (2004). Die Verfahren werden dort genau beschrieben.

⁴⁵ Zur Hervorhebung werden szenische Verfahren kursiv gesetzt.

Phasen findet allerdings erst bei der Diskussion der Forschungsfragen in Kapitel vier statt.

Die erste Phase bei der szenischen Interpretation setzt direkt nach der Lektüre eines Textes oder Textabschnittes an und dient dazu, subjektive Leseindrücke aufzugreifen. Bei jeder und jedem werden während des Lesens verschiedene Bilder, Vorstellungen und Projektionen hervorgerufen, die visualisiert werden sollten. Ziel dessen ist es, die individuellen Textzugänge und Deutungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und diese als Ausgangs- und Reibungspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit den Figuren und der Handlung zu nutzen (vgl. SCHELLER 2004: 49f.).

In der zweiten Phase steht die Einfühlung in Figuren und Szenen, die systematisch angeleitet wird, im Mittelpunkt des Interesses. Dabei müssen die Lernenden sich von ihrem eigenen Standpunkt lösen und sich in fremde Perspektiven hineinversetzen. Anhand des Textes und seiner Leerstellen ergründen sie die inneren Haltungen der Charaktere, also deren Wahrnehmungen, Einstellungen, Gefühle, Intentionen und Wünsche. Sie schlüsseln die spezifische Lebenssituation einer Figur auf und geben der Figur eine Identität und Geschichte. Die Figurenentwicklung darf allerdings nicht losgelöst vom sozialen und kulturellen Kontext stattfinden, weswegen den Lernenden wichtige Informationen an die Hand gegeben werden müssen, die ihnen dabei helfen, die sozialen Zusammenhänge besser zu verstehen und ihre Vor- und Darstellungen ausdifferenzieren. Sie erforschen in dieser Phase außerdem den Habitus der Figuren, setzen sich mit deren körperlichen Eigenarten und Verhaltensweisen auseinander und entwickeln ein Körpergefühl für ihre Charaktere. Auch die Erarbeitung einer angemessenen Sprache ist zentral. Weiterhin ist die Erkundung der Figurenkonstellation von Bedeutung, um die jeweiligen Figuren im sozialen Netz zu verorten. Um sich angemessen in eine bestimmte Szene hineinzuversetzen, müssen die SchülerInnen genaue Vorstellungen von deren Bedingungsfaktoren entwickeln. Sie sind dazu angehalten, sich das Setting, den Anlass und den Verlauf einer Begegnung und die Beziehung zwischen den verschiedenen Figuren zu vergegenwärtigen. Während der Spielphase können die Lernenden von den SpielleiterInnen und den BeobachterInnen unterbrochen werden und zu ihrem Verhalten oder ihren inneren Vorgängen befragt werden. Direkt nach dieser Phase ordnen die Spielenden ihre Darstellungen aus ihrer Rolle heraus ein und reflektieren sie (vgl. SCHELLER 2004: 50-55).

Szenische Interpretation ist immer an Reflexion gebunden, worauf Phase drei fokussiert ist. Eine wichtige Rolle nehmen hier die BeobachterInnen ein, die das Spiel verfolgen, es unterbrechen und einzelne Aspekte mit szenischen Mitteln fixieren, spiegeln oder interpretieren. Sie nehmen unter anderem Bezug auf die sprachlichen und körperlichen Verhaltensweisen verschiedener Figuren sowie ihre Beziehung zueinander und zeigen dadurch verschiedene Wahrnehmungen, Deutungsmöglichkeiten, Wirkungsweisen und Alternativen auf. Die Überlegungen können aus unterschiedlichen Perspektiven stattfinden. Zum einen gibt es die Rollenreflexion, bei der die szenische Darstellung aus dem Blickwinkel der Charaktere, die in der Szene involviert waren oder sie von außen beobachtet haben, gedeutet wird. Bei der Beobachterreflexion interpretieren die unbeteiligten ZuschauerInnen das Geschehen, indem sie wichtige Momente festhalten oder ambivalente innere Haltungen verdeutlichen. Die Spielerreflexion rückt die Spielenden selbst in den Mittelpunkt, die dazu Stellung nehmen, wie sie sich beim Ausagieren der Rolle gefühlt haben, wie sie das Verhalten ihrer Figur beurteilen und welche Gedanken und Emotionen bei ihnen wachgerufen wurden. Durch die Bezugnahme auf persönliche Erlebnisse findet eine Distanzierung von der Rolle statt (vgl. SCHELLER 2004: 56f.).

Die vierte Phase dient dazu, die verschiedenen szenischen Textdeutungen nachzuvollziehen und ihnen rückblickend Sinn zu verleihen. Die Lernenden verständigen sich darüber, wie sie die im Text entworfene Welt wahrgenommen haben. Sie diskutieren entscheidende Aussagen des Textes und Deutungsmöglichkeiten. Auch die Auseinandersetzung mit der spezifischen literarischen Verfasstheit des Textes, seinen Formelementen und ihrer Wirkung auf die LeserInnen ist in dieser Phase von Bedeutung (vgl. SCHELLER 2004: 57f.).

Damit szenische Interpretation erfolgreich ist, müssen zeitliche und räumliche Bedingungsfaktoren sowie die Anzahl der SchülerInnen, die gewählten Sozialformen und mögliche Beurteilungskriterien beachtet werden. Das Spiel ist stets in einem geschützten Raum und in angstfreier, angenehmer Atmosphäre zu entfalten. Dies ist besonders wichtig, da seitens der Lernenden sprachliche, aber vor allem auch körperliche Hemmungen im Weg stehen können.⁴⁶ Mögliche Befangenheiten müssen

⁴⁶ Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass sich Lernende weigern, zu spielen. Dieses Problemfeld ist nicht zu verleugnen – es kann aber an dieser Stelle nicht aufgearbeitet werden. Es ist auf alle Fälle darauf zu achten, dass kein Spielzwang entsteht, denn dieser kann jegliche Lust und Motivation an Spielprozessen im Keim ersticken.

von den LehrerInnen erspürt und durch szenisch-körpersprachliche Übungen abgebaut werden. Zu nennen sind hier Entspannungsübungen, Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsübungen, Interaktions- und Kooperationsspiele, Pantomime und Sprech- und Haltungsübungen (vgl. JÄGER 2011: 123). Vor allem gegenseitiges Vertrauen ist wichtige Grundvoraussetzung, damit szenische Prozesse gelingen. Die Lehrkräfte müssen sich außerdem stets vergegenwärtigen, dass die Lernenden keine ausgebildeten SchauspielerInnen sind und sich in ihren darstellerischen Fähigkeiten unterscheiden. Die Entwicklung theaterästhetischer Kompetenzen tritt zugunsten der Inszenierung von Lernprozessen in den Hintergrund. Es muss gelten: Jede und jeder kann szenisch interpretieren.

Die Rolle der Lehrkräfte ist es, die Spiel- und Reflexionsprozesse zu planen und anzuleiten, die Textausschnitte, Lernziele und szenischen Verfahren auszuwählen, die Rollen zu verteilen sowie die Annäherung, Einfühlung und darstellerischen Umsetzung der Figuren und Szenen zu unterstützen. Als SpielleiterInnen etablieren sie die Rahmenbedingungen und Regeln und geben eindeutige Rollenvorgaben und Arbeitsanweisungen (vgl. SCHELLER 2004: 59). In bestimmten Phasen greifen sie selber szenisch ein, um z. B. das Hineinversetzen in eine Figur zu erleichtern, den Fokus auf bestimmte Aspekte zu richten oder auch vorschnellen Festlegungen oder Abwehrhaltungen vorzubeugen. Dafür bietet sich die LiRo-Technik (Lehrerin oder Lehrer in der Rolle) an, die vorsieht, dass sich LehrerInnen aktiv in die szenische Darstellung einmischen, um bestimmte an den Lernzielen orientierte Impulse zu geben (vgl. SCHEWE 1998: 336f.). Hat eine bestimmte Lerngruppe wenig Erfahrung mit szenischer Interpretation, so sollte die Lehrkraft zunächst kleinere Spielsequenzen oder einfache szenische Mitteln einsetzen.

3.4 Zwischenfazit und erste Hypothesen

Bei der szenischen Interpretation handelt es sich um ein integratives und ganzheitliches Prinzip, das motorische, emotionale, körperlich-sinnliche, sprachlich-stimmliche und analytisch-reflexive Aspekte vereint. Und genau an diesem Punkt greift meiner Ansicht nach das Potential szenischer Verfahren, denn sie können sowohl kognitive als auch affektiv-emotionale Prozesse beim Perspektivenwechsel berücksichtigen und erlauben einen umfassenden Zugang zum Lerngegenstand, den Lernzielen und den Lernenden. Den Mehrwert führe ich dabei vor allem auf die Di-

mension der Körperlichkeit zurück, durch die interkulturelle Erfahrungsräume eröffnet und fremde Kulturen am eigenen Körper und durch den Einsatz körperlicher Elemente szenisch erfahr- und erlebbar werden. Die Vielfalt szenischer Verfahren ist dazu prädestiniert, die unterschiedlichen Kompetenzbereiche beim Perspektivenwechsel und die damit verbundenen Lernschritte gezielt zu schulen. Szenische Interpretation ist ein vielschichtiges Prinzip, weswegen sie für das komplexe Unterfangen einer Schulung des Perspektivenwechsels besonders geeignet scheint. Die SchülerInnen werden in ihrer Gesamtheit miteinbezogen, wodurch nachhaltiges Lernen und Übertragungsmöglichkeiten auf lebensweltliche Kontexte stattfinden können.

Das nächste Kapitel ist das ‚Herzstück‘ der vorliegenden Arbeit und rückt die Diskussion der Forschungsfrage in den Mittelpunkt: Wo liegt das Potential szenischer Interpretation für Perspektivenwechsel? Welche Teilkompetenzen dieser Fähigkeit können anhand welcher szenischen Verfahren geschult werden?

Zu diesem Zweck sollen zunächst die verschiedenen Merkmale der szenischen Interpretation und ihr Beitrag bei der Förderung des Perspektivenwechsels im Allgemeinen in den Blick genommen werden. Danach werden die einzelnen Kompetenzbereiche spezifiziert bzw. ausdifferenziert und ihre Schulungsmöglichkeiten anhand verschiedener szenischer Verfahren aufgezeigt.

4. Förderung des Perspektivenwechsels anhand szenischer Verfahren im Fremdsprachenunterricht

4.1 Perspektivenwechsel und Merkmale der szenischen Interpretation

Szenische Interpretation rückt den literarischen *Text* in den Mittelpunkt. Ihr Ziel ist die subjektive und körperlich-sinnliche Textaneignung, die durch den Einsatz szenischer Mittel herbeigeführt wird. Für den Fremdsprachenunterricht ist entscheidend, dass ein fremdsprachiger Text zahlreiche kulturelle Elemente und Differenzenerfahrungen aufwirft, die von den Lernenden produktiv entdeckt und verstanden werden müssen. Er bietet sich folglich für eine körperlich-sinnliche ‚Kulturaneignung‘ an, bei der abstrakte kulturelle Konzepte in konkrete Spielmomente umgesetzt und auf diese Weise für die Lernenden greifbar werden. Aufgrund ihrer umfassenden Ausrichtung und ihrer Tendenz zur Verlangsamung von Lernprozessen ermöglichen es szenische Verfahren nicht nur, die expliziten Elemente in der Handlung eines Textes, sondern auch die zugrunde liegenden Traditionen, Werte, Normen und Mechanis-

men zu durchdringen und auf eine bewusste Ebene zu befördern. Durch die subjektive Deutung kultureller Erscheinungen und Perspektiven wird eine andere Kultur vertieft erfahren.

Zentraler Überschneidungspunkt literarischer Texte und szenischer Verfahren ist, dass beide Perspektivenwechsel erfordern bzw. ermöglichen. In einem fremdsprachigen Text wird eine fremdkulturelle Lebenswelt mit handelnden Figuren entworfen, deren Perspektive bei der Rezeption nachvollzogen werden muss. Besonders wertvoll sind die verschiedenen Leerstellen im Text, die dazu einladen, von den SchülerInnen vor dem entsprechenden kulturellen Hintergrund gefüllt und ausbuchstabiert zu werden. Die Tatsache, dass literarische Texte *per se* zum Perspektivenwechsel auffordern, wird durch szenische Verfahren intensiviert. Szenische Arbeit bietet Möglichkeiten, Perspektivenwechsel zu inszenieren und auf diese Weise auch den Text und seine Perspektivenvielfalt vertieft zu durchdringen. Kulturelle Elemente können verdichtet und verfremdet, von innen und von außen betrachtet und einer bewussten Reflexion zugänglich gemacht werden. Implizites wird zu Explizitem, Fremdheitserfahrungen werden ausgelöst sowie Irritationen und Reibungspunkte kreiert. Perspektivenwechsel, der bei der Lektüre eines Textes ‚innen‘ stattfindet, wird durch szenische Mittel externalisiert und dadurch konkretisiert.

Ein weiterer Vorteil ist, dass szenische Formen motivierend im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Literatur und fremden Kulturen wirken. Sinnliches Erleben, Imaginationskraft, Kreativität und Spielfreude stehen im Vordergrund und laden zu einem genussvollen Umgang mit literarischen Texten ein. Zudem können typische Abläufe und Schemata der Unterrichtskommunikation aufgebrochen und alternative Annäherung an interkulturelle Lernprozesse umgesetzt werden. Darüber hinaus finden die Aktivierung und der Aufbau eines literarischen und szenischen Wortschatzes statt, durch den Textdeutungen erleichtert werden.

Zentral ist weiterhin die *Erfahrungsorientierung* szenischer Interpretation. Bei der Förderung des Perspektivenwechsels werden das Eigene und das Fremde sowie die Innen- und Außenperspektive dynamisch in Beziehung gesetzt. Dabei ist zu beachten, dass jede und jeder Lernende, genauso wie die Lehrperson, verschiedene soziokulturelle Hintergründe mit ins Klassenzimmer bringen, die ihren Lebenshorizont bestimmen. Szenische Verfahren nutzen diese Tatsache produktiv und sind aus diesem Grund besonders lernerorientiert. Sie fokussieren die SchülerInnen als Subjekte und

nehmen stets Bezug auf ihre persönlichen Vorstellungen und Erfahrungen. Die Lernenden werden sich dadurch ihres eigenkulturellen Standpunkts und seiner subjektiven Bedingtheit bewusst, artikulieren diesen und stellen ihn spielerisch dar.

Das Potential szenischen Interpretierens geht allerdings über die Betonung des Eigenen hinaus: Der individuelle Erfahrungshorizont der SchülerInnen wird aktiviert, jedoch stets mit fremden Entwürfen konfrontiert, wodurch eine Neuverhandlung des Eigenen und des Fremden stattfindet und der relationale Charakter kultureller Verankerung aufgedeckt wird. Den SchülerInnen wird dabei bewusst, dass Kulturen nicht unabhängig von Individuen existieren und stets durch subjektive Vorstellungen geprägt sind. Um die imaginative Ausgestaltung einer fremdkulturellen Rolle anzubahnen, stellen die SchülerInnen beispielsweise Fragen an den Text, die Handlung und die Figuren (z. B. Warum reagiert die Figur in dieser Situation so? Warum hätte *ich* vielleicht anders reagiert? usw.). Die Fragen repräsentieren das Eigene, durch das sich die Lernenden an die fremdkulturellen Zusammenhänge annähern. Dabei können Anteile der eigenen Person in der fremden Figur entdeckt und ins eigene Selbstbild integriert werden. Um einer Verharrung im Eigenen vorzubeugen, ist es wichtig, Gemeinsamkeiten mit der fremden Kultur zu betonen und Stereotypen und Vorurteile als perspektivengebunden zu entlarven. Szenische Verfahren bieten vielfältige Möglichkeiten, kulturelle Voreingenommenheiten zu visualisieren, zu reflektieren und abzubauen, wodurch zweifelsohne der Weg für erfolgreichen Perspektivenwechsel geebnet wird.

Ein weiterer Vorzug der szenischen Interpretation liegt in ihrer *Handlungsorientierung* begründet. Denn Drama ist Handlung und szenische Mittel laden dazu ein, etwas zu tun – und zwar mit dem Körper. Dieser fungiert als Lernhilfe und Erkenntnisinstrument. Interkulturelles Lernen wird als bewegungsästhetisches Erlebnis modelliert, bei dem die SchülerInnen eine fremde Kultur verkörpern und verschiedene kulturelle Identitäten ausgestalten. Diese Ganzkörpererfahrung macht Perspektivenwechsel nicht nur abstrakt, sondern konkret erlebbar.

Durch Probehandeln erkunden die Lernenden, wie es sich anfühlt, in die Rolle einer fremdkulturellen Person zu schlüpfen, ihre inneren und äußeren Haltungen nachzuvollziehen und entsprechend zu agieren. Es liegt nahe, dass dabei der Einsatz von angemessenen Kostümen und Requisiten unterstützend wirkt. Aber auch die Fremdsprache kann als ‚Kostümierung‘ genutzt werden und hilft dabei, in unbekannte

Welten einzutauchen. Beim Einsatz szenischer Verfahren ist Perspektivenwechsel nicht auf mentale Prozesse beschränkt, sondern wird physisch-sinnlich dargestellt. Die Integration sprachlicher (z. B. Intonation, Tempo, Rhythmus, Sprechpausen) und körperlicher Gestaltungsmittel (z. B. Gesten, Gesichtsausdrücke, Haltungen) erleichtert das aktive Hineinversetzen in fremdkulturelle Perspektiven, durch das ein ganzheitliches Bewusstsein für das Eigene und das Fremde spielerisch entwickelt werden kann. Gestik und Mimik müssen dabei von den SchülerInnen als unterstützende Mittel verbaler Äußerungen erkannt und eingesetzt werden. Im Rahmen fiktiver und sanktionsfreier Interaktionssituationen lernen sie, dass Kommunikation maßgeblich durch Körpersprache bedingt und stets kulturell geprägt ist. Jede (interkulturelle) Begegnung charakterisiert sich durch den Austausch verbaler und non-verbaler Zeichen, die angemessen gedeutet werden müssen. Szenische Interpretation bietet durch ihre bewegungsfokussierte Arbeit zahlreiche Ansätze, körperliche Elemente in ihrer kulturellen Bedeutungsdimension begreiflich zu machen.

Für das Fremdsprachenlernen ist vorteilhaft, dass szenische Verfahren zum einen sprachliches und körperliches Lernen verbinden, zum anderen auch dann wirken, wenn Grenzen der (Fremd-)Sprache erreicht werden und ‚Sprachnotsituationen‘ entstehen. Möchten die Lernenden zum Beispiel in ihrer Rolle Wut ausdrücken, so können sie das nicht nur durch bestimmte verbale Äußerungen, sondern eben auch durch entsprechende Gesten und Gesichtsausdrücke tun. Das Hineinversetzen in eine Figur und die Darstellung des Erlebten sind somit nicht auf die sprachlich-kognitive Ebene beschränkt, sondern werden um die körperlich-sinnliche erweitert. Auch die *Ganzheitlichkeit* szenischer Verfahren ist für die Förderung des Perspektivenwechsels von zentraler Bedeutung. Szenisches Interpretieren kann kognitive und affektiv-emotionale Prozesse gezielt auffangen und intensivieren, da es durch sein integratives Konzept die Lernenden in ihrer Gesamtheit anspricht und Verstehen auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. Die sinnliche Ausrichtung des Prinzips erleichtert den Zugang zum literarischen Text und den dort entworfenen fremdkulturellen Perspektiven. Beim ‚Lernen mit allen Sinnen‘ wird nicht nur Analytisches mit Produktivem zusammengebracht – durch die körperliche Dimension werden vor allem auch emotionale und motivationale Komponenten der SchülerInnen aktiviert, die vertief-

tes und nachhaltiges interkulturelles Lernen ermöglichen. Denn affektiv Gelerntes kann längerfristig abgerufen und besser behalten werden.⁴⁷

Im Hinblick auf kognitive Prozesse bin ich der Meinung, dass für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit anderen Blickwinkeln kulturelle Kenntnisse zentral sind. Denn wenn die Lernenden den soziokulturellen Kontext kennen, können sie die Figuren in deren Lebenszusammenhängen umfassend begreifen, deren Perspektive reflektiert ausschmücken und deren Handeln in verschiedenen Situationen antizipieren.⁴⁸ Damit die subjektiven Vorstellungen der SchülerInnen nicht verstellt werden, sollten Informationen über die fremde Kultur stets an sinnvoller Stelle und erst dann in den Unterricht eingegeben werden, wenn sie nicht aus dem Text ableitbar sind. Szenische Verfahren erlauben es, Wissen über die Zielkultur zu erwerben und zu verarbeiten, wobei die abstrakte Ebene durch physische Kontextualisierung verlassen wird. Die Lernenden müssen sich dabei bewusst machen, dass sie neues Wissen aus ihrem eigenkulturellen Blickwinkel wahrnehmen und interpretieren. Eine solche Erkenntnis fordert dazu auf, Wissen szenisch umzuwälzen und neu zu verorten.

Letzter Überschneidungspunkt von Perspektivenwechsel und szenischer Interpretation ist ihre Prozesshaftigkeit und die Integration reflexiver Phasen. Das Hineinversetzen in die Perspektive einer anderen Person ist ein hochdynamischer Vorgang, bei dem Innen- und Außenperspektiven eingenommen, reflektiert und koordiniert zueinander in Beziehung gesetzt werden. Genau diese Prozesse finden beim szenischen Interpretieren ihre Entsprechung. Dort wechseln sich Phasen des szenischen Spiels bzw. der szenischen Interpretation, in denen die Perspektive einer literarischen Figur nachvollzogen und dargestellt wird, mit Phasen der szenischen Reflexion und der Auswertung der szenischen Interpretation ab, in denen die szenischen Darstellungen und das Erlebte mit Bezug auf die literarische Vorlage und den eigenen Erfahrungshorizont der SchülerInnen reflektiert werden. Die Vielfalt an szenischen Mittel ermöglicht es, eine Rolle durch intensive Spielmomente zu erkunden, aber

⁴⁷ KESSLER (2008: 63f.) geht von einer gegenseitigen Verstärkung kognitiver und affektiver Prozesse aus: Die affektive Bindung zur fremden Kulturen fördere die Bereitschaft zur Aneignung von Wissen über diese. Letztere verstärke wiederum die affektive Beziehung.

⁴⁸ Damit möchte ich nicht sagen, dass kulturelles Wissen Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist, denn ich gehe nicht von einer linearen Progression aus. Ich halte es allerdings für plausibel, dass durch Kenntnisse der fremden Kultur Lernprozesse intensiviert und tiefergehend stattfinden können. Siehe hierfür auch JÄGER (2011: 312), die empirisch nachweist, dass Lernende desto besser die Perspektive wechseln können, je mehr sie über die fremde Kultur wissen.

eben auch immer wieder Unterbrechungen für Reflexionen vorzunehmen, in denen aus verschiedenen Blickwinkeln (Rolle, Spielende, BeobachterInnen) das Dargestellte beleuchtet wird. Perspektivenvielfalt ergibt sich somit nicht nur aufgrund der verschiedenen Figuren im Text, sondern auch durch die verschiedenen Standpunkte der SchülerInnen einer Lerngruppe. Szenische Interpretation ist also ein höchst kooperatives Prinzip und entfaltet auf gruppenbezogener und individueller Ebene seine Wirkung. Dadurch werden auch soziale und personale Kompetenzen der Lernenden geschult. Sie lernen nicht nur respektvoll mit ihren MitschülerInnen umzugehen, Akzeptanz zu zeigen und Potentiale der ganzen Lerngruppe für szenische Arbeit auszuschöpfen, sondern entwickeln zudem ihre eigene Persönlichkeit weiter und stärken ihr Selbst, indem sie sich selbst in ihrer Ganzheitlichkeit ausprobieren und erfahren.

4.2 Kompetenzbereiche beim Perspektivenwechsel und szenische Verfahren

Doch welche Kompetenzbereiche, die für Perspektivenwechsel festgelegt wurden, können nun anhand welcher szenischen Mittel gefördert werden? Um diese Frage zu beantworten, müssen die verschiedenen Bereiche genauer beschrieben werden. Eine sinnvolle Grundlage sind die verschiedenen Indikatoren, die BURWITZ-MELZER (2000: 54ff.) im Kontext interkultureller Lernprozesse bei der Arbeit mit fiktionalen Texten, herausarbeitet. Die dort formulierten Lernziele können synthetisiert für den Perspektivenwechsel genutzt und mit szenischen Verfahren verbunden werden (für einen Überblick siehe Anhang).⁴⁹ Je genauer nämlich die Bestrebungen ausformuliert sind, desto besser kann die Lehrkraft sinnvolle Verfahren auswählen, die funktional zu den Lernzielen stehen. Die folgende Zuordnung ist ausdrücklich als Vorschlag zu verstehen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und als wandel- und erweiterbar gesehen wird. Wie auch die Grenzen zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen fließend sind, so überlappen sich die Merkmale und Funktionen der szenischen Mittel. Aus diesem Grund erfolgt hier vor allem eine schwerpunktmäßige Betrachtung.

Erster zentraler Lernschritt ist die Perspektivenidentifikation. Das Potential szenischen Interpretierens liegt hier vor allem bei der Verhandlung und Darstellung erster Rezeptionseindrücke (erste Phase). Die Lernenden rekapitulieren und aktivieren da-

⁴⁹ Ich folge nicht der Einzelaufzählung von Lernzielen aus BURWITZ-MELZER (2000), sondern habe sie gezielt mit Bezug auf den Perspektivenwechsel ausgewählt und zusammengefasst.

bei ihre eigenen Vorkenntnisse und -erfahrungen sowie subjektiven Vorstellungen und werden sich eigener Stereotypen und Vorurteile bewusst. Außerdem artikulieren sie ihre Gedanken und Gefühle zu bestimmten, vom Text evozierten Bereichen (vgl. BURWITZ-MELZER 2000: 54ff.). Für diese Ziele sind vor allem *Habitus- und Haltungsübungen* und das Erbauen von *Standbildern* hilfreich.

Die durch eine erste Lektüre des Textes angeregten Bilder und Projektionen werden von den SchülerInnen aus ihrem eigenen Blickwinkel dargestellt. Durch *Standbilder* fixieren und diskutieren sie Situationen aus dem Text, die ihnen in den Köpfen geblieben sind oder die sie besonders berührt haben. Die Lernenden beschreiben dabei detailliert das Aussehen der Figuren und probieren *Sprech- und Körperhaltungen* aus, die ihren Vorstellungen entsprechen. Dabei nehmen sie Bezug auf ihre eigenen Wahrnehmungen und Assoziationen. Um ihre Einstellungen zum Inhalt sichtbar zu machen, formulieren sie beispielsweise Sätze, die sie einer Figur am liebsten sagen würden und finden eine entsprechende Körperhaltung dazu. Außerdem können sie aus ihrer eigenen Perspektive heraus die verschiedenen Figuren im Raum arrangieren und durch Körperhaltungen und verbale Erklärungen ausdrücken, wie sie selbst zu ihnen stehen.

Für die Bewusstmachung und Reflexion eigener Voreingenommenheiten bieten sich *Standbilder* an. In Texten, die interkulturelle Begegnungen verhandeln, sind Fremdbilder zu finden, die visualisiert und reflektiert werden müssen. Die SchülerInnen kommen dabei nicht umhin, sich mit ihren Selbstbildern und vorgefassten Meinungen zu konfrontieren. Sie sammeln dafür zum Beispiel Vorurteile gegenüber einer konkreten kulturellen Gruppe und bauen diese auf. Im weiteren Verlauf finden sie zu jedem Vorurteil ein Gegenbild, das verdeutlicht, wie die Person, die dieses Vorurteil gebraucht, sich selbst darstellt (z. B. ‚SpanierInnen sind faul‘ vs. ‚Deutsche sind fleißig‘). Auf diese Weise kann über Funktionen von Eigen- und Fremdbilder nachgedacht werden. Weiterhin sind die Lernenden dazu angehalten, bestimmte interkulturelle Begegnungssituationen aus dem Text aufzubauen und eigene Einstellungen und *Haltungen* dazu zu *fixieren*. Bei der Besprechung im Plenum ist darauf zu achten, dass die einzelnen Meinungen mit anderen Einstellungen aus dem Text und aus der Lerngruppe kritisch kontrastiert werden. Gemeinsamkeiten in den Aussagen und Haltungen innerhalb der Klasse sollten durch *Statuen* dargestellt werden, wobei die SchülerInnen ihre persönlichen Einstellungen durch entsprechende Positionie-

rungen sichtbar machen und begründen. Es wird deutlich, dass erste szenische Visualisierungen verschiedener Blickwinkel eine Sensibilisierung für Perspektivenvielfalt im Text, aber auch in der realen Lebenswelt eröffnen und den Weg ebnen, Eigenes im Fremden und Fremdes im Eigenen zu entdecken.

Untrennbar verbunden mit der Identifikation des eigenen Standpunktes ist der Kompetenzbereich der Perspektivendifferenzierung und des Verstehens verschiedener Perspektiven. Dieser zielt darauf ab, den Lernenden die kulturell gebundene Verschiedenheit des eigenen und fremden Standpunktes bewusst zu machen und vor dem spezifischen Hintergrund der Kulturen zu verstehen. Die Lernenden erkunden zu diesem Zweck den fremdkulturellen Kontext und die konkrete Lebenswelt der einzelnen Figuren. Sie stellen Vergleiche zwischen der eigenen und der fremden Kultur an, finden Gemeinsamkeiten und Differenzen und halten diese aus. Weiterhin benennen sie explizite und implizite Stereotypen und Vorurteile gegenüber der fremden Kultur und nehmen zu ihnen Stellung. Die SchülerInnen identifizieren zudem interkulturelle Konflikte im Text und äußern und begründen ihre Meinung dazu (vgl. BURWITZ-MELZER 2000: 54ff.). Diese Vorgänge können besonders gut in der zweiten Phase szenischer Interpretation umgesetzt werden, in der die Erkundung der Lebenszusammenhänge und des Habitus' der Charaktere im Vordergrund steht. Sinnvolle szenische Verfahren sind hier *Fantasiereisen*, *Rollentexte*, *szenische Improvisation* und *Standbilder*.

Um sich konkrete Vorstellungen von den im Text entworfenen kulturellen Lebensräumen und dem sozialen Umfeld, den Tätigkeiten und den Tagesabläufen der Figuren zu machen, eignen sich die Lernenden Wissen an und konkretisieren es im Hinblick auf die Handlung und die Charaktere. Erste Vorstellungen können besonders gut durch visuelle Impulse angeregt werden. Dazu bieten sich historische oder zeitgenössische Bilder und Fotos an, auf denen Orte bzw. Menschen aus anderen Kulturen abgebildet sind, die bestimmte Kleidung tragen und typische Tätigkeiten verrichten. Die Lernenden stellen die abgebildeten Szenen in *Standbildern* nach, *fixieren Haltungen* und sprechen aus, was eine Figur gerade denkt. Dabei überlegen sie auch, wie sich ein Charakter in einem Kleidungsstück bewegt und auf welche Art und Weise sich Kleidung auf das Körpergefühl auswirkt. Die Haltungen können danach aufgelöst und in kurze *Improvisationsszenen* übergehen, in denen der fremdkulturel-

le Raum etabliert wird. Dabei imaginieren die Lernenden, was auf dem Bild oder Foto gerade geschieht.

Fantasiereisen ermöglichen es in besonderem Maße, genaue Vorstellungen von fremdkulturellen Welten zu entwickeln und die SchülerInnen an Orte und Szenen der Handlung zu entführen. Bei diesem Vorgang können konkrete interkulturelle Begegnungssituationen und mögliche daraus entstehende Probleme bzw. Konflikte zwischen Figuren beschrieben werden. Anschließend reflektieren die Lernenden über ihre Erlebnisse und inneren Bilder und entwickeln auf diese Weise ein Bewusstsein für mögliche Differenzen zwischen verschiedenen Perspektiven. Um den soziokulturellen Zusammenhang der Zielkultur und die Lebenssituation der Charaktere besser zu begreifen, liegt der Einsatz von *Rollentexten* nahe. Denn durch diese lernen die SchülerInnen nicht nur die Lebensgeschichte, die momentanen Lebensbedingungen und typische Handlungs- und Denkmuster von Figuren kennen, sondern erwerben auch kulturelles Zusatzwissen. Dieses hilft ihnen dabei, fremdkulturelle Entwürfe richtig einzuordnen. Eine präzise kulturelle Kontextualisierung des Textes ist unabdingbar, wobei implizit vorhandene fremdkulturelle Elemente berücksichtigt und an die Oberfläche gebracht werden müssen. Dabei ist wichtig, dass das Handlungsspektrum der Figuren nicht nur im Hinblick auf eine bestimmte Situation, sondern möglichst umfassend durchdrungen wird, um vorzeitigen Festlegungen vorzubeugen.

In diesem Zusammenhang setzen sich die SchülerInnen auch mit Eigen- und Fremdbildern auf Textebene auseinander. Die inneren Einstellungen von Figuren zu Personen oder Themen bringen die SchülerInnen zum Beispiel durch die *Fixierung körperliche Haltungen* zum Ausdruck. Zudem bauen sie *Standbilder* auf, in denen die Vorurteile ihrer Figuren gegenüber anderen Personen oder Gruppen deutlich werden. Diesen stellen sie jeweils das Selbstbild der Figuren gegenüber. Über die dadurch entstehenden Reibungspunkte und Differenzen denken sie anschließend kritisch nach. Die SchülerInnen haben dabei die Möglichkeit, sich mit einer eigenen Körperhaltung zu dem entworfenen *Standbild* in Beziehung zu setzen und auf diese Weise ihre eigene Perspektive einzubringen. *Statuen* eignen sich besonders dafür, die eigene und fremde Kultur bzw. Selbst- und Fremdbilder zu vergleichen sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und auszuhalten. Denn

diese Form des Standbildes verzichtet auf einen spezifischen Blickwinkel und lässt komplexe Zusammenhänge von allen Seiten wahrnehmbar werden.

Für den Kompetenzbereich des Perspektivenwechsels sind meines Erachtens die zweite und dritte Phase szenischen Interpretierens besonders prädestiniert, da sie zum einen das Hineinversetzen in Figuren und Szenen und entsprechende Darstellungen anstreben, zum anderen Raum geben, aus verschiedenen Blickwinkeln heraus Reflexionen anzustellen. Indikatoren für eine überzeugende Darstellung sind, dass die SchülerInnen richtige Personalpronomen und Verben in kongruenter Form und angemessene Handlungsweisen und Gefühle der Figur benutzen. Außerdem entwickeln sie eine adäquate Sprache und Körperlichkeit für den Charakter, benutzen passende Kostüme und Requisiten und beachten die spezifische Situation, Zeitperiode, Lokalität und Kulisse (vgl. BURWITZ-MELZER 2000: 55ff.). Szenische Verfahren, die sich für die Förderung des Perspektivenwechsels anbieten, sind *Habitus- und Haltungsübungen, Rollenbiographien, szenisches Lesen, Raumbeschreibungen, Rollengespräche, szenische Improvisation* und *Standbilder*. Es gilt dabei: Je detaillierter und tiefergehend sich die Lernenden mit der Figur auseinandersetzen, desto besser gelingt ihnen die Distanzierung vom eigenen Blickwinkel und der Wechsel der Perspektive. Zu beachten ist, dass die Erkundung des anderen Standpunktes allgemein, aber auch konkret auf eine bestimmte Situation bzw. Szene gerichtet sein kann und sich die Parameter dementsprechend verschieben.

Ein Vorteil szenischer Interpretation ist, dass sie den SchülerInnen Figuren, die ihnen kulturell fern stehen, durch die Erkundung ihres Habitus' näher bringt. Die Lernenden finden eine passende Körperlichkeit für ihre Figuren, demonstrieren, wie sich diese im öffentlichen und privaten Raum sowie angesichts bestimmter Situationen bewegen und verhalten. Weiterhin erarbeiten sie individuelle Sprechweisen, probieren dabei verschiedene Betonungen, Lautstärken, Stimmlagen, Sprechtempi und deren Wirkung aus und erforschen sprachliche Varianten, die dem Milieu oder einer bestimmten Gruppe entsprechen. Geeignet ist hierfür beispielsweise *szenisches Lesen*, bei dem Textpassagen mit verschiedenen Haltungen, Intentionen und Emotionen gelesen werden. Wenn in einem literarischen Text Figuren aus unterschiedlichen sozialen Milieus aufeinandertreffen, so sollten sich die SchülerInnen damit beschäftigen, was für Projektionen und Abwehrprozesse möglicherweise zwischen ihnen stattfinden. Zu diesem Zweck bauen sie soziale *Standbilder* auf und deuten

diese aus der Perspektive einer bestimmten Person. Sie *improvisieren* und reflektieren außerdem formelle und informelle Begegnungen zwischen Figuren.

Perspektivenwechsel wird auch gezielt bei *Rollenbiographien* oder *Rolleninterviews* fokussiert. Bei ersterer richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die Lebenssituation und das Selbstbild einer Figur und entwickeln ein Verständnis für ihre äußeren und inneren Haltungen, wie z. B. Name, Alter, Beruf, Familie, Freundschaften, Liebe, Freizeitbeschäftigungen, Selbst- und Fremdbilder, Wünsche, Probleme, Emotionen usw. Angeleitet von *Rollentexten* und Einfühlungsfragen schreiben die Lernenden Biographien, stellen diese den MitschülerInnen vor und setzen sich dabei intensiv und tiefgehend mit ihren fremdkulturellen Charakteren auseinander. Wahlweise stellen sie sich auch einem *Rolleninterview*, bei dem sie aus ihrer Rolle heraus Fragen zu ihrem Leben beantworten. Dabei kann beispielsweise kulturelles Wissen sensibel erfragt werden.

Während diese Verfahren vor allem einer allgemeinen Annäherung an die Perspektive einer Figuren dienen, helfen *Raumbeschreibungen* und bestimmte Formen des *Rollengesprächs* beim Hineinversetzen in konkrete Szenen. Um genaue Vorstellungen vom Handlungsort zu entwickeln, bauen die Lernenden den Raum mit verschiedenen Objekten (Tische, Stühle, Requisiten usw.) auf und beschreiben ihn, begleitet von der Spielleiterin oder dem Spielleiter, detailliert (z. B. Ausmaß des Raumes, Wände, Bilder/Fotos/Gemälde, Fenster und Aussicht, Möbel, Fußboden, Sinneseindrücke usw.).

Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen der Figuren sind in Texten oftmals nicht explizit vorhanden, sondern müssen von den SchülerInnen anhand von Handlungsvorgängen und Verhaltensweisen abgeleitet werden. Aus diesem Grund sind vor dem Spiel *Einführungsgespräche* empfehlenswert, in denen die Spielenden, angeleitet durch Impulsfragen, aus ihrer Rolle heraus aussprechen, was in ihrem Inneren vor sich geht. Sie können zudem ihre inneren Befindlichkeiten durch entsprechende Körperhaltungen festhalten und erklären.

Während des Spiels fördern vor allem *Gedanken-Stopps*, *Rollenmonologe*, *situationsbezogene Rollenbefragungen* und *Hilfs-Ichs* Perspektivenwechsel. Beim *Gedanken-Stopp* wird das Spiel von außen unterbrochen. Die Spielenden erstarren in ihrer Haltung und verbalisieren, was ihre Charaktere gerade denken und fühlen. Auf diese Weise können besonders gut Diskrepanzen zwischen Handeln und Denken von Figu-

ren aufgedeckt werden. Auch *Rollenmonologe* und *situationsbezogene Rollenbefragungen* eignen sich dafür, momentane Gedanken und Gefühle der Figuren während einer Szene spontan abzurufen. Dadurch kann sichtbar gemacht werden, bis zu welchem Grad sich die Lernenden in die Figur hineinversetzen. Durch das Verfahren des *Hilfs-Ichs* kommt ‚Perspektivendynamik‘ ins Spiel. BeobachterInnen legen einer Figur die Hand auf und sprechen öffentlich innere Vorgänge aus, die sich diese selbst nicht eingestehen will oder die sie nicht aussprechen kann. Dabei nehmen sie spontan den Standpunkt der Figur ein und verstehen deren momentane Situation. Einzelne Perspektiven werden auf diese Weise ergänzt, erweitert, hinterfragt oder revidiert. Direkt nach dem Spiel bieten sich *Erlebnisgespräche* an, in denen die Spielenden aus dem Blickwinkel ihrer Rolle über das gerade Erlebte, ihre aktuelle Gefühlslage und ihre Gedanken sprechen. In *improvisierten Rollengesprächen* können sie sich zusätzlich mit einer anderen Figur über ihre Wahrnehmungen und Empfindungen austauschen. Zu guter Letzt sind auch *situationsbezogene Standbilder*, das *Einfrieren von Szenen* und die *Fixierung von Haltungen* geeignet für Perspektivenwechsel, denn sie fordern SchülerInnen dazu auf, Situationen, Handlungsmomente und Haltungen aus bestimmten Blickwinkeln zu kommentieren.

Übergeordnetes Lernziel ist die Perspektivenkoordination. Die inhaltliche Integration von zwei oder mehreren Blickwinkeln umfasst stets Perspektivenwechsel, weil die Standpunkte erst verstanden werden müssen, bevor sie reflektiert abgewogen werden können. Ich denke, dass zu diesem Zweck vor allem die dritte und vierte Phase szenischen Interpretierens genutzt werden können, da dort Reflexionsprozesse im Vordergrund stehen. Die SchülerInnen beurteilen Gedanken, Gefühle, Intentionen, Wahrnehmungen und Handlungsweisen von Figuren aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven, wobei sie auch auf ihre eigenen Ansichten und Empfindungen gegenüber dem Text, den dort evozierten interkulturellen Konflikten und den Figuren eingehen. Sie erkennen, dass verschiedene Meinungen und Haltungen – auch innerhalb der Lerngruppe – mit Bezug auf kulturelle Gegebenheiten erklärt werden können. Sie vermitteln zwischen diesen und finden einen Konsens, wobei sie gegebenenfalls auch Differenzen aushalten. Zudem benennen sie mögliche Handlungsalternativen und Lösungsmöglichkeiten interkultureller Konflikte aus verschiedenen Perspektiven. Dabei bringen sie die dargestellten interkulturellen Begegnungssituationen mit eigenen Erfahrungen oder denjenigen anderer Lernender in Verbindung.

Ziel dieser Vorgänge ist es, dass die Lernenden ihren eigenen Standpunkt auf einer Meta-Ebene hinterfragen, relativieren, ändern oder erweitern. Sie betrachten in diesem Zusammenhang auch eigene und fremde Stereotypen und Vorurteile kritisch und erkennen an, dass ein sensibler Umgang mit Voreingenommenheiten bedeutsam ist, um interkulturell angemessen handeln zu können. Sie formulieren außerdem, dass Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination notwendig sind, um andere Standpunkte verstehen zu können. Um die Übertragung auf lebensweltliche Kontexte zu gewährleisten, sollten die Lernenden außerdem Bereitschaft zeigen, sich auch weiterhin mit fremden Kulturen offen und tolerant auseinandersetzen zu wollen. Sie abstrahieren zudem Strategien, wie sie ihre interkulturellen Kompetenzen eigenständig fördern und auf die konkrete Lebenswelt übertragen können (vgl. BURWITZ-MELZER 2000: 54ff.). Zur Erreichung dieser Ziele sind *Rollengespräche*, *Standbilder*, *Stimmenskulpturen* und *szenische Improvisation* zu wählen.

Der Vorteil szenischer Interpretation liegt an dieser Stelle darin begründet, dass die SchülerInnen das Dargestellte und Erlebte aus verschiedenen Blickwinkeln, nämlich der Figurenperspektive, der Beobachterperspektive und der Spielerperspektive, deuten und auf diese Weise verschiedene Standpunkte konfrontieren und koordinieren. Die Deutung einer Szene kann aus der Perspektive einer Figur stattfinden, die szenische aktiv war oder einer, die das Geschehen von außen verfolgt hat. Im ersten Fall wird beispielsweise das Verhalten der eigenen Figur in einem *Rolleninterview* gerechtfertigt und erklärt. Darüber hinaus ist es möglich, dass eine Figur die Handlungsweisen oder Einstellungen der anderen Charaktere in einem *Standbild* aufbaut, sie kritisiert und aufzeigt, wie die Personen ihrer Meinung nach hätten handeln sollen. Sie verdeutlicht zudem an einer *Statue*, wie sie ihre Beziehung zu anderen Figuren definiert. Auf diese Weise vergegenwärtigen sich die SchülerInnen noch einmal den Standpunkt ihrer Figuren – sie nehmen hier eine Innenperspektive ein.

Im weiteren Verlauf wird auf Figurenebene die Außenperspektive hinzugeschaltet, indem Figuren von außen die Geschehnisse einordnen. Auch hier hinterfragen und kritisieren die Lernenden mithilfe von *Standbildern* oder *Rollendiskussionen* die Denk- und Verhaltensmuster einer bestimmten Figur und zeigen mögliche Handlungs- bzw. Lösungsalternativen auf. Im Fokus stehen die von den SchülerInnen präsentierten interkulturellen Begegnungssituationen, die daraus resultierenden Rei-

bungsmomente und möglichen Voreingenommenheiten verschiedener Charaktere. Durch die Beobachterperspektive wird das Dargestellte auf eine Meta-Ebene gehoben, denn die unbeteiligten SchülerInnen beurteilen es von außen. Sie bauen *Standbilder*, in denen sie zeigen, an welchen Stellen das Denken und Handeln der Beteiligten diskrepanz wirkt, treten hinter die Figuren und sprechen aus, was diese gerade denken und fühlen. Auch können sie anhand dieses Verfahrens (problematische) Handlungsweisen sowie Absichten und Empfindungen als kulturell bedingt enthüllen, mit der eigenen oder der Perspektive anderer Personen vergleichen, einer Kritik unterziehen und Verhaltensalternativen szenisch ergründen. Zur Erprobung anderer Handlungsweisen bieten sich *Stimmenskulpturen* an, durch die ambivalente Gedanken und Gefühle von Figuren in bestimmten Situationen ausgedrückt werden. Beim Zusammentragen der verschiedenen Stimmen überlegen die Lernenden, welche besonders dominant sind und welche positiv bestärkt werden müssen, damit ein Charakter in die Lage versetzt wird, alternative Verhaltensweisen zu entwickeln.

Damit die SchülerInnen ihre eigenen Gedanken und Gefühle zum Dargestellten ausdrücken können, müssen sie die Spielerperspektive einnehmen, denn diese erfordert eine kritische Distanz zu den Figuren. Dazu legen die Lernenden ihre Rolle ab und stellen in *Standbildern* dar, wie sie bestimmte Handlungen oder Haltungen ihrer Figur aus ihrer eigenen Perspektive bewerten. Sie nehmen dabei Bezug auf persönliche Erfahrungen oder auf diejenigen der anderen SchülerInnen. Außerdem können sie ihre Figur tadeln, konstruktive Kritik üben und auf diese Weise ihre eigenen Einstellungen miteinbringen, ohne jedoch die fremdkulturelle Perspektive zu vernachlässigen.

Während bei der szenischen Reflexion der Blick auf das im Text entworfene soziale Drama stets perspektivisch bleibt, zielt die Auswertung der szenischen Interpretation auf eine Deutung des Gesamttextes ab, wobei verschiedene Blickwinkel aus einer übergeordneten Ebene betrachtet werden. Auch Textstrategien wie beispielsweise die Rolle des Erzählers und die Erzählperspektive können dabei näher in den Blick genommen werden. Mithilfe einer *Standbildserie* ist es zum Beispiel möglich, Schlüsselmomente und Gelenkstellen im Handlungsverlauf zu rekonstruieren sowie literarische Vermittlungsmechanismen zu deuten. Da sich *Statuen* vor allem dazu anbieten, abstrakte Zusammenhänge zu diskutieren, können die Lernenden anhand dieser Soziogramme entwerfen, die Beziehungskonstellationen verdeutlichen. Dabei neh-

men sie gezielt Rücksicht auf die kulturell gebundene Perspektivenvielfalt, auch innerhalb der Lerngruppe. Sie finden einen Konsens zwischen verschiedenen Standpunkten und erkennen Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination als zielführende Mittel an. Anhand von *Statuen* erörtern sie zudem zentrale Aspekte, Themengebiete und Probleme, die interkulturelle Bereiche betreffen. Abschließend können sie, unabhängig von der Textvorlage, fingierte interkulturelle Begegnungen *improvisieren* und dabei Strategien entwickeln, wie sie sich angesichts solcher lebensweltlichen Situationen angemessen verhalten könnten.

Im Hinblick auf die Evaluation von Perspektivenwechsel sollen an dieser Stelle grobe Leitlinien formuliert werden. Die verschiedenen Kompetenzbereiche sind qualitativ unterschiedlich – sie sind jedoch auch voneinander abhängig und weisen zum Teil Überschneidungspunkte auf. Es ist zu empfehlen, sich schwerpunktmäßig an einem Kompetenzbereich zu orientieren und die Beurteilung nicht anhand der dichotomen Kategorien ‚erreicht‘ oder ‚nicht erreicht‘, sondern durch ein ‚weniger‘ oder ‚mehr‘ vorzunehmen.

Beim Einsatz szenischer Verfahren eignet sich keine Wissensabfrage, um festzustellen, in welchem Maße die Perspektive gewechselt wurde. Vielmehr gilt es, die Lernprozesse der SchülerInnen und ihre Fähigkeiten zur Reflexion in den Blick zu nehmen. Dafür eignen sich Lerntagebücher oder Portfolios, in denen die Lernenden ihre szenischen Darstellungen mit Bezug auf Perspektivenwechsel dokumentieren und reflektieren. Wichtig ist, dass nicht ausschließlich an den darstellerischen Kompetenzen der Lernenden abgelesen werden darf, ob und wie sie den Text verstanden und gedeutet und Perspektivenwechsel vorgenommen haben. Es kann durchaus beurteilt werden, ob überzeugende Sprech- und Körperhaltungen für die Figuren entwickelt wurden, jedoch sollten zum Beispiel auch Aspekte wie Kreativität, Autonomie und Kooperationsverhalten bei der Umsetzung miteinfließen. Kognitiv-affektive Aspekte beim Perspektivenwechsel müssen auch auf einer Meta-Ebene explizit erfragt werden, wofür sich zweifelsohne die reflexiven Phasen szenischen Interpretierens anbieten. Die Lehrkraft sollte dabei stets das Problem der sozialen Erwünschtheit im Hinterkopf behalten. Es ist zuweilen schwer zu differenzieren, ob die die Lernenden etwas sagen, weil sie davon ausgehen, dass es erwünscht ist oder weil sie es wirklich denken (vgl. auch HARDER 2014: 48). Zudem ist zu beachten, dass SchülerInnen, die sich in eine negativ dargestellte Figur hineinversetzen müssen, mehr

Schwierigkeiten beim Perspektivenwechsel haben können, da sie sich vielleicht nicht auf Anhieb mit der darzustellenden Figur identifizieren. Diesem Problem kann durch gezielte szenische Einfühlungsgespräche vorgebeugt werden.

Schließlich ist der Aspekt der Fremdsprachlichkeit nicht zu vernachlässigen. Gestaltet sich szenische Interpretation bereits in der Muttersprache als komplexes Unterfangen, so stellt die Verhandlung der Prozesse in einer Fremdsprache eine besondere Herausforderung dar. Die Lehrperson muss deshalb darauf achten, dass den Lernenden angemessene sprachliche Unterstützungsmaßnahmen an die Hand zu geben. Perspektivenwechsel darf also auch nicht ausschließlich an den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden festgemacht werden. Denn eine Schülerin oder ein Schüler kann einen Perspektivenwechsel vollzogen haben, allerdings Schwierigkeiten zeigen, diesen Vorgang in der Fremdsprache zu verbalisieren.

5. Der Roman *La tierra de las papas* von Paloma BORDONS – Analyse und Weiterentwicklung des Unterrichtsvorschlags von RÖSSLER (2007)

Im Folgenden werden die gesammelten Erkenntnisse zum Perspektivenwechsel und seiner Förderung anhand szenischer Verfahren an einem konkreten Beispiel erprobt. Grundlage hierfür sind der Roman *La tierra de las papas* von Paloma BORDONS und der Beitrag von RÖSSLER (2007), in dem die Autorin Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz des Roman für interkulturelle Lernziele anstellt.

5.1 Inhalt und Struktur des Romans

La tierra de las papas (2004 [¹1996]) ist ein Roman der spanischen Kinder- und Jugendbuchautorin Paloma BORDONS⁵⁰, der von der Freundschaft zweier ungleicher Mädchen erzählt, nämlich der spanischen Schülerin María und des bolivianischen Dienstmädchens Casilda.

„María, ¿qué te parecería si nos fuésemos a vivir un tiempo al extranjero?“ (5)⁵¹ Mit diesen Worten eröffnet der Vater der Protagonistin María, dass die beiden berufsbedingt nach La Paz in Bolivien ziehen werden. Der Vater, ein Ingenieur, ist dort in

⁵⁰ BORDONS (*1964, Madrid) schloss ihr Studium der spanischen Philologie und Forstwirtschaft nicht ab und widmete sich stattdessen vollständig der Literatur. Mittlerweile hat sie über 30 Werke publiziert. Von 1992 bis 1994 verbrachte die Autorin zwei Jahre in Bolivien, wo sie Land und Kultur kennenlernte. Es liegt nahe, dass dieser Aufenthalt sie zum Schreiben des Romans angeregt hat (vgl. GRUNENBERG-ALBRING/SCHWÄRMER 2014: 2).

⁵¹ Im Folgenden werden die Seitenzahlen aus dem Primärtext nach diesem Format angegeben. Gemeint ist damit stets: BORDONS (2004 [¹1996]).

einem Projekt für die Nutzung von Solarenergie involviert. Für María bricht eine Welt zusammen, da sie die Schule und ihre Freunde in Madrid zurücklassen muss. In Bolivien angekommen, hat die Protagonistin große Schwierigkeiten, sich in der neuen Umgebung einzuleben. Mit ihrem Vater zieht sie in ein Wohnhaus in einem wohlhabenden Viertel. Das Land, die Hauptstadt und deren BewohnerInnen sind ihr fremd und rufen in María Ablehnung hervor, die sie in Briefen an ihre Freundin Bea aus Madrid ausdrückt. Ihre Beschreibungen spiegeln ihre Vorurteile und Voreingenommenheiten wider, die von einem mangelnden Verständnis gegenüber der bolivianischen Kultur zeugen. Im Gegensatz zu María ist ihr Vater davon begeistert, in die neue Kultur einzutauchen und beginnt, sich intensiv mit der „Cuestión Indígena en Bolivia“ (31) auseinanderzusetzen. Wie María ironisch beschreibt, interessiert und engagiert er sich seit jeher für die „Cosas con Mayúscula“ (12) und fordert eine Umwälzung der bestehenden sozialen Verhältnisse zwischen der armen und der reichen Bevölkerung in Bolivien.

Nach kurzer Zeit im neuen Land stellt der Vater für die Erledigung des Haushaltes Casilda ein, die etwa gleich alt ist wie María und die traditionelle Tracht einer *cholita*⁵² trägt. Marías Ablehnung und Überlegenheitsgefühl gegenüber der jungen Aymara könnten anfangs kaum größer sein. Denn Casilda spricht seltsam und riecht ungewohnt. Ihre Andersartigkeit veranlasst die Protagonistin sogar dazu, sie als „ratoncito“ (34) zu beschreiben – sie also auf eine Stufe mit einem Tier zu stellen. Verschiedene Reibungsmomente verstärken die Distanz zwischen den beiden Mädchen. Erst durch eine Begegnung im Lift mit zwei Nachbarinnen, die sich abfällig über *cholitas* äußern, wird sich María ihren eigenen voreingenommenen Einstellungen und Verhaltensweisen bewusst und reflektiert diese kritisch. Im weiteren Verlauf entwickelt sich eine zaghafte Freundschaft zwischen den beiden Mädchen, die sich beim gemeinsamen Kartoffelschälen Geschichten aus ihrem Leben erzählen. Casilda gewährt der Protagonistin Einblicke in die kulturelle Vielfalt Boliviens mit seinen Traditionen, Normen und Werten. Sie lädt sie sogar dazu ein, den *día de los muertos* mit ihrer Familie zu begehen. María im Gegenzug erzählt von Spanien und übt

⁵² GRUNENBERG-ALBRING/SCHWÄRMER (2014) definieren eine *cholita* wie folgt: „bolivianas de origen indígena (aimara y quechua) que van vestidas de forma tradicional. El término fue adaptado a la cultura mestiza española y puede tener connotaciones peyorativas cuando se denomina así a una persona migrada del campo a la ciudad. La ropa consiste en una pollera, varias enaguas, un chal y el sombrero típico (el bombín), trenzas, joyas, una manta, enaguas y aretes“ (ebd.: 25).

mit der Analphabetin Casilda Lesen und Schreiben. Bei einer Reise mit ihrem Vater durch das Andenhochland lernt María die Lebensweisen und das Wertesystem der *indígenas* kennen und hinterfragt im Zuge dessen die eigenen Beurteilungskriterien. Die Annäherung der Protagonistin an die bolivianische Kultur zeigt sich jedoch nicht als besonders nachhaltig: Als María nach den Ferien eine amerikanische Schule besucht, distanziert sie sich wieder von Casilda. Eines Tages bleibt die Bolivianerin ihrer Arbeit fern. María und ihr Vater besuchen sie und erfahren, dass Casilda schwanger ist. Die Protagonistin besucht Casilda daraufhin regelmäßig – die Distanz zwischen den beiden Mädchen kann jedoch nicht wieder abgebaut werden. Nach einem Jahr in Bolivien kehren María und ihr Vater nach Madrid zurück und hinterlassen eine Casilda, die sich fragt, ob sich María überhaupt noch an sie erinnern wird.

Der Roman umfasst 142 Seiten und ist in 25 kurze Kapitel unterteilt.⁵³ Die Sprache ist eher einfacher gestaltet, auch wenn einige Wörter eingeflochten sind, die speziell in Bolivien benutzt werden. Ich denke, dass ein unterrichtlicher Einsatz ab einem Niveau B1 oder ab dem 3. bzw. 4. Lernjahr bedenkenlos möglich ist.

Es handelt sich um eine Ich-Erzählung, in der die Erlebnisse Marías in Bolivien rückblickend aus ihrer Perspektive erzählt werden – in weiten Teilen beschränkt sich der Roman auf die Innenperspektive der Protagonistin. Allerdings finden sich an einigen Stellen Einblicke in das Innenleben Casildas – auch in Ich-Form – in denen die Bolivianerin die Begegnungen mit María und deren Vater reflektiert. Diese Passagen sind kursiv gesetzt und erhalten sprachliche Merkmale des Aymara, was sich in Satzbau und Lexik widerspiegelt (vgl. auch GRUNENBERG-ALBRING/SCHWÄRMER 2014: 2). Besonders die mehrperspektivische Ausrichtung des Romans bietet vielfältige Ansatzpunkte, interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel anzubahnen, da Perspektiven im Text selbst gegenübergestellt werden.

⁵³ Die Kapitel können wie folgt zusammengefasst werden: Kapitel 1 – 7 *Umzug in ein neues Leben und Anfänge in La Paz*, Kapitel 8 – 11 *Casilda tritt in Marías Leben*, Kapitel 12 – 18 *Die Freundschaft zwischen María und Casilda*, Kapitel 19 – 22 *Reise ins Andenhochland* und Kapitel 23 – 25 *Der Abschied*. In den Kapiteln 6, 9 und 13 werden anhand der Gattung des ‚Briefs‘ Marías Eindrücke von der fremden Welt geschildert. Die Briefe schreibt sie an ihre Freundin Bea in Madrid.

5.2 Zum didaktischen Potential des Romans für interkulturelles Lernen und Perspektivenwechsel

In einigen Publikationen wird darauf verwiesen, dass sich *La tierra de la papas* im besonderen Maße für interkulturelle Lernprozesse eignet (vgl. GERLING-HALBACH 2007, RÖSSLER 2007). Doch wo genau liegen diese Potentiale? Im Folgenden werden sie anhand der in CASPARI/SCHINSCHKE (2000: 470ff.) und NÜNNING (2007: 137f.) dargestellten Merkmale für die Eignung literarischer Texte für interkulturelles Lernen herausgearbeitet, wobei zwischen der Figurenebene und der Ebene der erzählerischen Vermittlung unterschieden wird.

Ein Vorteil von *La tierra de las papas* ist zweifelsohne, dass Prozesse interkulturellen Verstehens bzw. Nichtverstehens auf Ebene der Figuren selbst verhandelt werden und auf diese Weise *per se* zum Unterrichtsgegenstand werden. Interkulturelle Konflikte werden explizit in der Figurenrede thematisiert und sind ‚Motor‘ der Handlung. Der Text beschreibt fiktive Einzelschicksale lebensweltlicher menschlicher Erfahrungen, auf die die Lernenden in ihrem Alltag nicht unbedingt zugreifen können. Der Roman eröffnet ihnen Möglichkeiten, an den Erfahrungen und Bewusstseinsvorgängen der spanischen Protagonistin teilzunehmen und hypothetisch zu erleben wie es sein kann, einige Zeit in Bolivien zu verbringen. Dabei überschreiten die Lernenden ihre eigenen lebensweltlichen Grenzen. Sie werden mit der Begegnung zweier Mädchen aus unterschiedlichen Kulturen konfrontiert, die wegen kultureller und sozialer Differenzen Schwierigkeiten haben, sich anzunähern. In dem Text reagieren die Figuren aufgrund ihrer Herkunft unterschiedlich auf die bestehenden Lebensbedingungen. María ist beispielsweise befremdet von der Stadt und ihren BewohnerInnen, weswegen es ihr unter anderem schwerfällt, sich in ihr zu bewegen. Casilda dahingegen fühlt sich in den Straßen von La Paz wie ein Fisch im Wasser. Weiterhin fällt es der Protagonistin und ihrem Vater nicht leicht, mit der offensichtlichen Armut in Bolivien umzugehen. Während María jedoch eher abgestoßen von der sozialen Situation ist, möchte ihr Vater vor allem helfen und etwas bewegen. Der Roman zeigt also auch, dass Menschen gleicher kultureller Herkunft unterschiedlich auf dieselbe Situation reagieren und betont die Individualität des Einzelnen. Auch wenn María anfänglich äußerst irritiert über ihre neue Umgebung ist, löst die Konfrontation mit fremden Vorstellungen und Verhaltensweisen sowie die Freundschaft mit Casilda einen interkulturellen Annäherungsprozess bei ihr aus, bei

dem sie Unterschiede nicht nur wahrnimmt, sondern durch Perspektivenwechsel versucht, sie zu verstehen.

Der Roman verdeutlicht, dass Kulturen keine homogenen Konstrukte sind und präsentiert die ethnische, kulturelle und soziale Vielfalt Boliviens. Außerdem liefert er zahlreiche kulturelle Informationen über das Land, wodurch sich die Lernenden Wissen aneignen. Es gibt beispielsweise Textpassagen, in denen die Bedeutung des *día de los muertos*, der *papas* und der Naturgötter für die *indígenas* aufgeklärt werden (vgl. 66ff., 91ff., 119ff.). Der Roman liefert außerdem eine gute Grundlage, um über Unterschiede zwischen dem bolivianischen Spanisch und dem Spanisch der iberischen Halbinsel zu reflektieren. Differenzen sind auf phonetischer, syntaktischer, lexikalischer und stilistischer Ebene auszumachen, die zum Teil explizit im Text thematisiert werden. So wird beispielsweise die unterschiedliche Aussprache des *c* und *z* in den beiden Varianten angesprochen (vgl. 55). Darüber hinaus wird der bolivianische Wortschatz, der vom Vokabular der Aymara durchdrungen ist, eingeflochten und von der Ich-Erzählerin erklärt. Bei einem Gespräch mit Eliana, einer bolivianischen Ärztin und Freundin des Vaters, erfährt María zudem etwas über die Sprechweise der *indígenas*, die Spanisch nur in der Schule gelernt haben (vgl. 107).

Ein weiteres Merkmal des Romans ist es, dass Chancen und Grenzen interkulturellen Verstehens erzählerisch vermittelt werden. Durch seine Bi-Perspektivität erhalten die LeserInnen nicht nur Einblicke in die subjektive Perspektive von María, sondern auch in diejenige von Casilda. Auch wenn in weiten Teilen eine Beschränkung der Bewusstseinsdarstellungen auf die Gedanken und Gefühle Marías stattfindet, wird diese zuweilen durch Casildas Blickwinkel gebrochen, was zu Irritationen im Lesefluss führt und produktiv genutzt werden kann. Casilda repräsentiert die bolivianische Innenperspektive und betrachtet und bewertet die spanische Kultur von außen. Bei María ist genau das Gegenteil der Fall. Die Darstellung von zwei Perspektiven erfordert von den SchülerInnen nicht nur Perspektivenwechsel, sondern auch Perspektivenkoordination und sensibilisiert für die Perspektivität jeglicher Wirklichkeitserfahrung. Entscheidend ist der Grad an Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven, der im Fall von María und Casilda sehr hoch ist, da sie bestimmte Situationen zum Teil sehr unterschiedlich wahrnehmen. Doch auch die Nicht-Darstellung des Innenlebens einer bestimmten Figur bietet gute Ansatzpunkte, da die Lernenden die inneren Vorgänge aus Sicht der Figur konstruieren können (Was denkt/fühlt die Fi-

gur?). Solche Leerstellen sind in dem Roman vor allem im Hinblick auf die Perspektive des Vaters und in Teilen auch auf diejenige Casildas auszumachen (Wie nimmt der Vater Casilda, die neue Lebenswelt und das Verhalten seiner Tochter wahr?, Was denkt/fühlt Casilda in einer bestimmten Situation, in der ihre Innensicht nicht dargestellt wird?).

Die Erzählweise ist geprägt von Humor und Ironie. Es ist anzunehmen, dass es den Lernenden eher leicht fällt, sich mit María zu identifizieren, da sie ‚typische‘ Haltungen und Probleme von Jugendlichen repräsentiert – auch im Hinblick auf die Beziehung zu ihrem Vater. Sie stellt außerdem offen ihre Gedanken und Empfindungen dar, benennt persönliche Vorurteile und Stereotypen, scheut sich aber auch nicht davor, eigene Einstellungen und Handlungen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Zeitweise gelingt es ihr, sich von ihrer spanischen Perspektive zu lösen und die bolivianische Kultur nicht nach europäischen Maßstäben zu bewerten. Allerdings ist ihr interkultureller Lernprozess nicht besonders nachhaltig, denn vollzogene Annäherungen werden wieder rückgängig gemacht. Dies wirft die Frage auf, bis zu welchem Grad interkulturelles Verstehen gelingen kann bzw. wann es zum Scheitern verurteilt ist und warum. Besonders an dieser Stelle können die Lernenden über alternative Handlungs- und Verhaltensweisen der Protagonisten nachdenken und diese in Beziehung zu ihrer eigenen Lebenswelt setzen.

La tierra de las papas ist ein Roman, der von einer spanischen Autorin geschrieben wurde und aus diesem Grund die bolivianische Kultur aus einer Außenperspektive zu betrachten scheint. Zu fragen ist hier: Kann eine Spanierin überhaupt einen authentischen Einblick in das fremdkulturelle Wirklichkeitsmodell geben? Kann sie die Innenperspektive einer *cholita* darstellen, wenn sie selbst nicht in Bolivien aufgewachsen ist? Auch wenn diese Einwände durchaus berechtigt sind und mit den SchülerInnen im Unterricht diskutiert werden sollten, habe ich bereits darauf verwiesen, dass Fremdheit auf verschiedensten Ebenen bestehen kann. Außerdem haben wir es bei Literatur immer mit fiktiven Lebenswelten zu tun. Die spanische Autorin hat genau das getan, was die SchülerInnen auch tun sollen: Die Perspektive wechseln und eine Kultur von innen heraus verstehen. Bis zu welchem Grad ihr das gelingt, liegt auch immer im Ermessen der einzelnen LeserInnen und kann nicht objektiv und allgemeingültig beantwortet werden.

Es muss an dieser Stelle abschließend erwähnt werden, dass die Perspektivenstruktur des Romans für Lernende eines deutschen Klassenzimmers komplex ist, da sie in dem Text mit zwei fremden Kulturen konfrontiert werden: der spanischen und der bolivianischen. In *La tierra de las papas* müssen die SchülerInnen sowohl den sprachlichen und kulturellen Hintergrund der spanischen Protagonistin als auch denjenigen von Casilda und ihrer Familie aus einer Innen- und Außenperspektive nachvollziehen. Bei der Betrachtung von außen kommt auch ihr persönlicher kultureller Blickwinkel ins Spiel. Zwar könnte man bei María von einer europäischen Perspektive sprechen, allerdings greift diese Einordnung meiner Ansicht nach zu kurz. Für die SchülerInnen stellt die Sprache beispielsweise eine viel größere Hürde dar als für María, die spanische Muttersprachlerin ist. Der Roman macht also einen vielschichtigen Annäherungsprozess notwendig, damit die unterschiedlichen Blickwinkel verstanden werden können.

5.3 Kritische Analyse des Unterrichtsvorschlags von RÖSSLER (2007)

Nach meinem jetzigen Kenntnisstand liegt kein Unterrichtsvorschlag vor, in dem auf Grundlage von *La tierra de las papas* und szenischer Mittel auf eine Schulung des Perspektivenwechsels abgezielt wird. Lediglich zwei unterrichtspraktische Vorschläge von GERLING-HALBACH (2007) und RÖSSLER (2007) sind vorhanden, die anhand des Romans und kreativ-analytischer Verfahren interkulturelles Lernen und auch Perspektivenwechsel fördern sollen.⁵⁴ Eine ausführliche kritische Analyse beider Vorschläge würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Ich werde mich deshalb auf den Aufsatz von RÖSSLER (2007) konzentrieren.⁵⁵

⁵⁴ Zudem liegt ein Unterrichtsvorschlag von GRUNENBERG-ALBRING/SCHWÄRMER (2014) aus *RAAbits Spanisch* vor, in dem der Roman allerdings dazu dient, die Schreibkompetenz zu fördern und aus diesem Grund hier keine weitere Beachtung findet.

⁵⁵ Auch wenn GERLING-HALBACH (2007) das Lernziel ‚Perspektivenwechsel‘ explizit formuliert, bin ich von ihrem Vorschlag abgerückt, da ich die Textauswahl nicht überzeugend finde. Die Vorlage, mit der die Lernenden arbeiten, beschränkt sich auf den Brief von María, der einseitig ihre anfängliche Abwehrhaltung darstellt (vgl. 23ff.). Meines Erachtens liegt hier die Schwachstelle, denn bei einem Perspektivenwechsel ist in einem weiteren Schritt immer eine Kontrastierung und Koordinierung mit anderen Perspektiven notwendig. Da keine Ansatzpunkte gegeben sind, die Standpunkte der anderen Figuren nachzuvollziehen, besteht Gefahr, in der Perspektive Mariás zu verharren. Auch im Hinblick auf den Einsatz szenischer Verfahren scheint mir die gewählte Textstelle nur bedingt geeignet, besteht sie doch insbesondere aus Beschreibungen – und weniger aus konkreten Situationen, in denen Figuren Handlung vollziehen und in denen es zu Dialogen kommt. Für unterrichtspraktische Überlegungen wäre selbstverständlich eine Integration von GERLING-HALBACHS (2007) und RÖSSLERS (2007) Vorschlägen vorstellbar.

Der Vorschlag der Autorin ist nicht darauf angelegt, anhand szenischer Verfahren Perspektivenwechsel zu fördern, sondern mithilfe produktiv-kreativer und rational-analytischer Verfahren interkulturelles Lernen im Allgemeinen zu schulen. Die Verfasserin wählt also einen anderen didaktisch-methodischen Zugang zum Roman und erwähnt Perspektivenwechsel nur als Teilziel bei verschiedenen Aufgabenvorschlägen. Sie gibt an, dass es sich nicht um eine logische, in sich geschlossene Unterrichtsreihe handelt, sondern um einen Aufgabenfundus, aus dem – entsprechend der Lerngruppe und der Lernziele – verschiedene Elemente ausgewählt und miteinander kombiniert werden (vgl. RÖSSLER 2007: 88). Es sind dementsprechend keine Angaben zur Altersstufe, dem Lernjahr oder der Klassenstufe zu finden. RÖSSLER (2007: 81-83) stellt ihren Überlegungen zu Schulungsmöglichkeiten eine Einordnung und Begriffserklärung interkulturellen Lernens voran und analysiert anschließend das Potential des Romans. Diese Aspekte werden nicht Teil meiner Analyse sein, da ich mich auf die unterrichtspraktischen Aufgabenvorschläge beschränke (vgl. RÖSSLER 2007: 83-87).

RÖSSLER (2007) spricht sich bei der Förderung interkulturellen Lernens für einen „Methodenpluralismus, der textanalytische und reflektierende Zugänge einerseits und produktiv-kreative Zugänge andererseits miteinander verbindet“ (ebd.: 84) aus. Zwar zielt sie auf eine Fusion beider Komponenten ab, führt im weiteren Verlauf die Vorschläge allerdings getrennt in zwei Bereichen auf und verzichtet – bis auf eine Stelle – auf konkrete Angaben zu Kombinationsmöglichkeiten. Auch wenn eine Trennung aufgrund eines besseren, theoretischen Überblicks zu rechtfertigen ist, sehe ich die nicht eindeutige Zuordnung und fehlende Zusammenführung kritisch. Dies ist bereits in dem oben aufgeführten Zitat zu erkennen, wo das Moment der Reflexion bei kreativen Lernprozessen ausgeschlossen scheint. Während die Autorin kreative Verfahren besonders dafür geeignet hält, intuitive Zugänge zum Text zu ermöglichen und sich dem Eigenen und der Perspektive anderer bewusst zu werden, sieht sie analytische Verfahren vor allem in der Pflicht, Reflexionsräume zu eröffnen und interkulturelles Lernen mit der Lebenswelt der SchülerInnen zu verbinden (vgl. RÖSSLER 2007: 84). Im Folgenden wird ersichtlich werden, dass sie diese Zielsetzungen bei ihren weiteren Ausführungen verwischt – beispielsweise benennt sie Perspektivenwechsel an mehreren Stellen explizit als Lernziel beim Einsatz rational-analytischer Mittel (vgl. RÖSSLER 2007: 86).

Welche konkreten Aufgaben schlägt RÖSSLER (2007) vor und welche Lernziele verfolgt sie damit? Unter dem Abschnitt ‚Fremdverstehen durch produktiv-kreative Verfahren‘ plädiert die Autorin als Einstieg dafür, dass sich die Lernenden ausgehend vom ersten Satz des Buchs „María, ¿qué te parecería si nos fuésemos a vivir un tiempo al extranjero?“ (5) in die Lage der Protagonistin versetzen und darstellen, wie sie in solch einer Situation reagieren würden, was sie denken bzw. fühlen würden, was sie vermissen würden usw.⁵⁶ Als Ziele gibt sie an, eigene Erfahrungen und Erwartungen der SchülerInnen im Hinblick auf Fremdheit zu aktivieren und für die Situation Marías zu sensibilisieren. An dieser Stelle nimmt die Verfasserin konkret Bezug auf eine Verbindung von handlungsorientiertem Einstieg und dem Verfahren der Hypothesenbildung, das sie dem Bereich ‚Fremdverstehen durch rational-analytische Verfahren‘ zuordnet. Vor der Lektüre des ersten Kapitels formulieren die Lernenden anhand Marías Beschreibungen der Stadt (vgl. 18f.), in die die Autorin didaktische Lücken eingeflochten hat, Hypothesen zum Handlungsort und aktivieren auf diese Weise ihr (geographisches und soziokulturelles) Vorwissen über lateinamerikanische Länder. Auch wenn ich diese Kombination aus Aktivierung der eigenen Gedanken und Gefühle und des Vorwissens für sinnvoll erachte, finde ich die Zuordnung zum kreativen bzw. analytischen Bereich nicht eindeutig. Dies mag daran liegen, dass RÖSSLER (2007) keine Kriterien aufstellt, anhand derer sie verschiedene Verfahren einer bestimmten Dimension zuordnet. CASPARI (2000: 84) beispielsweise benennt Textlücken in Verbindung mit Hypothesenbildung als Komponenten kreativer Textarbeit. Der Nutzen der Zweiteilung der Verfahren, die sich durch den Artikel zieht, ist in Frage zu stellen.

Als weiteren produktiv-kreativen Zugang zum Roman plädiert die Autorin für eine Konfrontation des Textanfangs aus Marías Perspektive (5) und des Textendes aus Casildas Perspektive (142). Hier äußert die Bolivianerin Zweifel daran, dass sich María nach der Rückkehr an sie erinnern wird. Damit die Lernenden ihre Erwartungen und ihr Vorwissen verstärkt aktivieren und zudem für die interkulturelle Begegnungssituation im Roman sensibilisiert werden, sollen sie anhand der Aussagen beider Mädchen und dem Buchcover einen möglichen, groben Handlungsverlauf entwerfen. Da dieses Ziel durchaus komplex ist, halte ich eine detailliertere Vorberei-

⁵⁶ Die Aufgabenstellungen werden von RÖSSLER (2007) in fast allen Fällen explizit auf Spanisch ausformuliert und können dadurch direkt in den Unterricht integriert werden.

tung für unabdingbar. Es reicht nicht aus, die beiden Textabschnitte zu lesen und das Titelbild zu betrachten. Vielmehr würde es sich zusätzlich anbieten, die Figuren (z. B. anhand der genauen Beschreibung und Analyse des Buchcovers, anregender Fragen zu den Textpassagen und eventuell zusätzlicher Informationen zu den Protagonisten) bereits näher kennenzulernen und erste Hinweise auf deren spezifische Situation zu konkretisieren.

Der nächste Aufgabenvorschlag kann damit direkt verbunden werden, denn dort ist vorgesehen, anhand des Fotos einer *cholita* Hypothesen über deren Lebenszusammenhänge zu erstellen, in einem Text festzuhalten und mit den Darstellungen im Roman zum Leben von Casilda zu vergleichen. Unklar ist hier, wie die gewonnenen Erkenntnisse für weitere interkulturelle Lernprozesse genutzt werden könnten. Dies ist ein Aspekt, den ich an einigen Stellen beim vorliegenden Vorschlag bemängle. Die lose Aneinanderreihung verschiedener Aufgabenformate hat zur Folge, dass eine Überführung und Verschränkung der einzelnen Lernprozesse ineinander nicht geleistet wird und Potentiale, die bei einer Bezugnahme aufeinander entstehen würden, ungenutzt bleiben. Dadurch entsteht der Eindruck einer unstrukturierten Zusammenstellung, bei der interkulturelle Lernziele nicht systematisch geschult werden.

RÖSSLER (2007: 85) schlägt im weiteren Verlauf einen kreativen Schreibauftrag vor, bei dem die Lernenden sich in María hineinversetzen und einen Brief an Bea verfassen, in dem sie das Phänomen und die Bedeutung der indigenen Naturgötter (z. B. die *Pachamama*, sp. *la madre Tierra*) und die Faszination, die diese auf die Protagonistin ausüben, erklären. Ohne es explizit zu formulieren, fragt die Autorin an dieser Stelle unter anderem explizites Wissen über die Kultur der *indígenas* ab. Außerdem werden die Lernenden zum Perspektivenwechsel angeleitet und diskutieren darüber, warum María von dem Naturglauben so fasziniert ist, ob es entsprechende Phänomene in der eigenen Kultur gibt und auf welche Art und Weise hier universelle Aspekte der menschlichen Existenz angesprochen werden. Diese Aufgabe ist sinnvoll, da sie sowohl die Wissensdimension als auch die Einstellungen der Protagonistin und der SchülerInnen miteinander vereint und direkte Anbindungen zur Lebenswelt hat. Ungeachtet dessen möchte ich anmerken, dass ein Hineinversetzen in die Perspektive Marías *ad hoc* – wie es in dem Entwurf suggeriert wird – eher schwierig ist. Der Blickwinkel Marías muss im Vorhinein wenigstens teilweise anhand anderer Verfahren und anderer Stellen im Roman erschlossen werden.

Einen Einstieg in interkulturelle Lernprozesse bieten nach Meinung RÖSSLERS (2007) die Erarbeitung von Lesebildern, in denen nach der Lektüre der individuelle Rezeptionsprozess anhand von Text- und Bildelementen dargestellt, reflektiert und anschließend präsentiert wird. Zentrale Stellen im Text, eigene Kommentare und Interpretationsansätze könnten so sichtbar gemacht werden. Ich halte dieses Verfahren für wertvoll, da es die primären subjektiven Eindrücke der SchülerInnen unverstellt wiedergibt und Anstöße für die weitere Arbeit am Text gibt.

Als letzten Aufgabenvorschlag im kreativen Bereich sieht die Autorin vor, dass die SchülerInnen entweder eine Reportage für die Schulzeitung schreiben oder einen Vortrag vor der Klasse halten. Dabei imaginieren sie, was María wohl über ihre Erfahrungen in Bolivien nach ihrer Rückkehr erzählen könnte. Um dies zu leisten, müssen die Lernenden die Perspektive wechseln – explizit verweist die Verfasserin darauf jedoch nicht. Sie führt an, dass hier vor allem die möglichen Einstellungsveränderungen der Protagonistin und die Nachhaltigkeit ihrer Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Ich denke, dass insbesondere ein Überblick über den Roman sowie die Beziehungen Marías zu den anderen Figuren im Text hier von zentraler Bedeutung sind, um die Aufgabe erfüllen zu können.

Neben der Hypothesenbildung zum Handlungsort benennt RÖSSLER (2007: 86) im Abschnitt ‚Fremdverstehen durch rational-analytische Verfahren‘ weitere Stellen im Roman, die sich zur Formulierung von Hypothesen anbieten. Laut der Autorin eignen sich besonders Ausschnitte, in denen María Fragen an die fremde Kultur stellt und auf diese Weise Annäherungsversuche unternimmt. Das Fremdverstehen auf Handlungsebene rücke beispielsweise in den Vordergrund, wenn Casilda María um einen Lohnvorschuss bittet, da ihre Familie den *día de los muertos* feiern möchte und die Protagonistin den Zusammenhang nicht versteht (vgl. 66) oder auch, wenn María mehr über die Biographie und die Lebensumstände von Casilda wissen möchte (vgl. 85). Durch das Weiterlesen des Romans würden die SchülerInnen diese Fragen beantworten und dabei die Perspektive wechseln. Es bleibt offen, in welche Blickwinkel sich die Lernenden hineinversetzen sollen, um Antworten zu finden und welcher Mehrwert dadurch entsteht. Perspektivenwechsel wird hier als ‚Nebenprodukt‘ beim Lesen des Textes aufgeführt, wodurch die Komplexität eines solchen Unternehmens vernachlässigt wird. An einigen Stellen ihres Beitrags benennt die Autorin

dieses Lernziel, macht aber keine weiteren Angaben dazu, welche Teilprozesse hierfür notwendig sind und wie diese systematisch geschult werden können.

Auch bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen spanischen Varianten, die im Text zu finden sind, verweist die Autorin (2007: 86) auf Perspektivenwechsel als Mittel der Wahl. Die Ich-Erzählerin selbst nimmt Bezug auf die Unterschiede und drückt zum Beispiel aus, dass sie die bolivianische Lexik albern findet (vgl. 23). Um die eigenen Bewertungsfolie zu entlarven, schlägt RÖSSLER (2007) vor, dass die SchülerInnen deutsche Wörter finden, die *hispanohablantes* seltsam vorkommen könnten und erklären, warum. Auf diese Weise würden die Lernenden Verständnis für mögliche Schwierigkeiten nicht-deutscher MuttersprachlerInnen mit der deutschen Lexik entwickeln und den Blick für den eigenen Umgang mit fremdem Wortschatz schärfen. Diese Aufgabe halte ich für geeignet, da zum einen Außen- und Innenperspektiven miteinander kontrastiert werden und zum anderen eine direkte Anbindung zur eigenen Lebenswelt der SchülerInnen gegeben ist. Ich denke allerdings, dass auch der Konflikt der Protagonistin auf Handlungsebene thematisiert werden sollte, um für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der lateinamerikanischen und der Variante der iberischen Halbinsel zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang könnte man auch die Textpassage hinzunehmen, in der die unterschiedlichen Aussprachen von *c* und *z* angesprochen werden (vgl. 55).

Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt der nächste Aufgabenvorschlag der Autorin (2007: 86), bei dem die Lernenden über Verständnisfragen zum Straßenverkehr in La Paz, die die Protagonistin selbst in Form eines Quiz präsentiert und beantwortet, reflektieren (vgl. 58). Die SchülerInnen würden dadurch nicht nur kulturelles Wissen über Bolivien erwerben, sondern auch durch die Frage „¿Qué preguntas similares se plantearía un extranjero en Alemania?“ dazu angeleitet, einen distanzierten Blick von außen auf die deutsche Gesellschaft zu werfen, sich also in eine Ausländerin oder einen Ausländer in Deutschland hineinzusetzen. Der Nutzen dieser Aufgaben ist nicht abzustreiten, allerdings möchte ich kritisch anmerken, dass die Verfasserin meiner Ansicht nach in einem ersten Schritt mehr beim Text selbst bleiben sollte, bevor andere Ebenen erschlossen werden: Warum stellt María diese Fragen und warum präsentiert sie diese in Form eines Quiz? Warum beantwortet María die Fragen selbst und welche Wirkung entsteht dadurch? Wie würde Casilda diese Fragen beantworten? usw.

Im Allgemeinen finde ich, dass RÖSSLER (2007) in weiten Teilen mehr bei der literarischen Durchdringung des Textes bleiben könnte. Potentiale auf Handlungs- und Figurenebene werden teilweise nicht genutzt. Die Autorin wählt außerdem vor allem Szenen bzw. Beschreibungen aus Marías Perspektive aus, kontrastiert diese dann aber nicht mit den Einstellungen anderer Figuren. Zudem klammert sie einige Szenen mit interkulturellen Reibungsmomenten auf Textebene aus. Der Aufgabenvorschlag zur Beziehung von María und Casilda ist dieser Kritik zu unterziehen, da er sich auf Marías Blickwinkel beschränkt. Die Autorin (2007: 87) schlägt vor, dass die Lernenden bis zu der Stelle lesen, an der sich ihrer Meinung nach eine signifikante Verhaltensänderung Marías gegenüber Casilda ereignet, wobei sie selbst davon ausgeht, dass die SchülerInnen hier die Aufzug-Szene benennen. Denn dort bekomme María den Spiegel vorgehalten und verändere tatsächlich im weiteren Verlauf ihre Einstellungen. Laut RÖSSLER (2007) kann auch mit „andere[n] Stellen“ (ebd.: 87) gearbeitet werden, in denen solche Wendepunkte in der Beziehung der beiden Mädchen auszumachen sind und anhand derer die Annäherungs- und Distanzierungsversuche untersucht werden können – sie erwähnt jedoch keine konkreten und schlägt dementsprechend auch keine Aufgabenformate vor. Genau hier denke ich, dass es unbedingt notwendig ist, weitere Stelle explizit zu benennen und vor allem die Beziehungskonstellation der Figuren zu betrachten. Beispielsweise bietet auch die Perspektive des Vaters wertvolle Anknüpfungspunkte.

Weiterhin rät die Verfasserin (2007: 87) anhand des letzten Satzes des Buches „De todos modos, capaz que no se acuerda ya de mí“ (142) darüber zu reflektieren, ob die Lernenden diese Einschätzung Casildas teilen oder nicht und wie ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse mit fremden Kulturen sind. Ich stimme mit der Autorin überein, dass die Aussage der Bolivianerin ein Schlüsselsatz ist und sich dafür anbietet, die Beziehung der beiden Mädchen rückblickend zu betrachten, über die Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens nachzudenken und Anbindungen zur eigenen Lebenswelt herzustellen. Allerdings lässt RÖSSLER (2007) offen, wie solche Reflexionen unterrichtspraktisch umgesetzt und vor allem auch festgehalten werden können.

Der letzte Aufgabenvorschlag der Verfasserin (2007: 87) erscheint mir besonders wertvoll – auch im Hinblick auf Perspektivenwechsel – da die Erzählperspektive und die Bi-Perspektivität des Romans in den Vordergrund rückt. Bei der Analyse der Er-

zählweise sollen die Lernenden erörtern, wer die Geschichte erzählt und warum, ob es sich um verlässliche Erzählinstanzen handelt und warum die Innenperspektive von Casilda eingeflochten wird. Zudem diskutieren sie, ob es einer spanischen Autorin überhaupt möglich ist, die Perspektive einer *indígena* authentisch darzustellen, ohne dabei ein stereotypes Konstrukt zu entwerfen. Hierzu beantworten sie vor allem Verständnisfragen. Meiner Meinung nach bietet sich in einem weiteren Schritt auch eine Überführung in lebensweltliche Kontexte an, bei der vor allem die Perspektivengebundenheit aller Wirklichkeitserfahrungen thematisiert wird und mit den Erfahrungen der Lernenden im Klassenzimmer in Verbindung gebracht wird.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass RÖSSLER (2007) vielfältige und anregende Vorschläge zur Arbeit mit *La tierra de las papas* liefert. Allerdings liegt in ihrer Absicht, einen Fundus vorzulegen, bei dem die Aufgaben nicht direkt aneinander angebunden sind, ein zentrales Problem. Denn die Vorschläge bleiben an vielen Stellen für sich stehen, werden nicht ineinander überführt und bleiben in der Luft hängen, weil nicht darauf eingegangen wird, wie die Ergebnisse weiter genutzt und zueinander in Bezug gesetzt werden könnten. Dies wäre allerdings notwendig, um Potentiale vollständig auszuschöpfen und interkulturelle Lernziele systematisch zu fördern. Zudem frage ich mich, ob die strenge Trennung zwischen produktiv-kreativen und analytisch-rationalen Verfahren in diesem Kontext tragbar ist, da die Zuordnungen nicht eindeutig sind, sich Überschneidungen finden und fast keine Kombinationsmöglichkeiten angegeben sind. Auch werden die verschiedenen Lernziele nicht durchgehend und präzise mit einzelnen Verfahren in Verbindung gebracht. Dies lässt die Überlegung zu, ob es nicht besser wäre, verschiedene Szenen zu betrachten, mögliche interkulturelle Lernziele für diese zu formulieren und dann eine integrative Zuordnung sowohl von kreativen und analytischen Verfahren entsprechend der Lernziele vorzunehmen. Obwohl ein strenger Aufbau, der sich linear am Text orientiert, keineswegs zwingend notwendig ist, denke ich dennoch, dass die Aufgaben in sich – aber auch untereinander – logisch sein sollten, da sonst die Gefahr besteht, dass die Lernprozesse nicht nachhaltig sind.

Eine Förderung des Perspektivenwechsels findet bei RÖSSLER (2007) nicht fokussiert statt. Vielmehr wird suggeriert, dass die Lernenden ‚einfach so‘ und ohne gezielte Vorbereitung die Perspektive wechseln können. Dabei ist auch problematisch, dass an keiner Stelle konkret das übergeordnete Lernziel der Perspektivenkoordination

angestrebt wird. Auch wenn der Einsatz kreativ-analytischer Verfahren keineswegs generell in Frage gestellt werden soll, da dadurch wertvolle kognitiv-affektive Zugänge geschaffen werden, verweise ich darauf, dass in dem Vorschlag ein körperliches Handeln im Sinne von *doing diversity* nicht angelegt ist. Zudem finde ich, dass der Umgang mit dem Text und das Textverständnis verstärkt werden könnten, denn die literarische Durchdringen der fremdkulturellen Welt bietet besondere Möglichkeiten, interkulturelle Lernprozesse zu intensivieren.

Im Hinblick auf Einsatzmöglichkeiten szenischer Verfahren für den Perspektivenwechsel bediene ich mich im Folgenden RÖSSLERS (2007) Arbeit als Grundlage. Dabei zeige ich, dass szenische Verfahren den oben angesprochen Problemen Abhilfe schaffen können, da sie ganzheitlich ausgerichtet sind und produktive, kreative, analytische und reflexive Elemente integrieren.

5.4 Überlegungen zum Einsatz szenischer Verfahren für Perspektivenwechsel

Hier sollen Überlegungen angestellt werden, welche szenischen Verfahren an welchen Stellen im Roman für Ziele des Perspektivenwechsels eingesetzt werden können. Die Betrachtungen finden vor der Folie von RÖSSLERS (2007) Vorschlag statt. Dabei untersuche ich die Integration szenischer Verfahren im Hinblick auf ihre möglichen Funktionen: a) als Ergänzung, b) als Ersatz und c) an anderen Stellen des Romans. Einer meiner Kritikpunkte war die unsystematische Zusammenstellung der Aufgabenvorschläge. Auch wenn ich genau wie die Autorin keine geschlossene Unterrichtsreihe vorlege, denke ich, dass die Phasen szenischen Interpretierens, anhand derer sich dieses Kapitel grob orientiert, eine gewisse Struktur ergeben und helfen, die verschiedenen Aufgaben miteinander zu verknüpfen und eine inhärente Logik herzustellen.

1. Einstiegsphase und Einfühlung in Figuren

Meines Erachtens eignet sich als erster Zugang zum Text, wie von RÖSSLER (2007) vorgeschlagen, die Auseinandersetzung mit dem Anfangssatz des Buches und den persönlichen Assoziationen, Haltungen, Vorstellungen und Projektionen der Lernenden, da dadurch ihr eigener Blickwinkel in den Mittelpunkt rückt (Perspektivenidentifikation). Allerdings spreche ich mich dafür aus, dass die SchülerInnen anstatt ihre Ideen aufzuschreiben und dann vor der Klasse zu präsentieren, *Standbilder* aufbauen, in denen sie ihre Haltungen zu einem Auslandsaufenthalt fixieren und ihren Ge-

danken und Gefühlen dazu Ausdruck verleihen. Dabei aktivieren und rekapitulieren sie eigene Vorkenntnisse und -erfahrungen und verbalisieren mögliche Ängste vor dem Fremden oder eigene Voreingenommenheiten. Um eine Annäherung an das Setting des Romans zu gewährleisten gehe ich mit der Autorin konform, dass die Formulierung von Hypothesen zum Handlungsort anhand eines Textausschnittes geeignet ist. Dieses Vorgehen kann durch das szenische Verfahren der *Fantasiereise* sinnvoll ergänzt werden, da dadurch die im Text entworfenen Lebensräume in Form von Bolivien und seiner Hauptstadt La Paz konkret und sinnlich erfahrbar werden. Bilder oder Fotos der entsprechenden Orte (z. B. die Straßen von La Paz; Marías Wohnung; Casildas Stadtviertel; die Natur, die die Stadt umgibt; das Andenhochland usw.) können hier wertvolle Anstöße geben und die Lernenden dazu auffordern, in die fremdkulturelle Welt einzutauchen. Zum einen ist es möglich, dass die Lehrkraft selbst, ausgehend von den visuellen Vorlagen, Beschreibungen vorbereitet oder dass Textstellen aus dem Roman entnommen werden, in denen die Umgebung konkret thematisiert wird (vgl. z. B. 13-29, 67ff., 102ff.). Dabei muss jedoch stets kritisch reflektiert werden, dass es sich um (voreingenommene) Beschreibungen aus Marías Perspektive handelt.

Der Vorschlag von RÖSSLER (2007), mit dem Textanfang und -ende zu arbeiten, bietet sich nach der Einstiegsphase dazu an, die Figuren im Roman zu ergründen und deren spezifische Lebenssituation, Identität und Geschichte sowie deren äußere und innere Haltungen zu erforschen. Ich würde aus diesem Grund auf die Skizzierung eines Handlungsverlaufes verzichten und eine szenische Annäherung an die Perspektiven der beiden Mädchen in den Vordergrund stellen. Kompetenzbereiche, die hier gefördert werden, sind vor allem Perspektivendifferenzierung/Verstehen verschiedener Perspektiven und Perspektivenwechsel. Bereits anhand der beiden Zitate (vgl. 5 und 142) lassen sich wertvolle Hinweise über María und Casilda, deren Lebenszusammenhänge, biographischen Hintergründe und Haltungen ablesen. Eine erste Möglichkeit ist es, dass die Lernenden anhand der Aussagen erste *Sprech- und Körperhaltungen* der Figuren ergründen. Sie unterlegen die Sätze mit verschiedenen Stimmungen, probieren unterschiedliche Sprechweisen (z. B. auch Variationen aufgrund unterschiedlicher spanischer Varianten) aus und finden eine Körperlichkeit für ihre Figuren. Präzisiert werden können ihre Vorstellungen durch das Buchcover oder andere Fotos, auf denen ein spanisches Mädchen oder eine *cholita* jeweils in ihren

alltäglichen Umgebungen zu sehen ist (vgl. auch RÖSSLER 2007: 85). Sie beschreiben das Aussehen und die Kleidung der Figuren, überlegen sich, was diese möglicherweise denken und fühlen und was auf dem Bild gerade geschieht. An dieser Stelle bietet es sich weiterhin an, *szenische Improvisationen* durchzuführen, in denen eine Begegnung zwischen den beiden Mädchen imaginiert und dargestellt wird. Auf diese Weise bauen die Lernenden Erwartungshaltungen auf und werden für den interkulturellen Konflikt im Roman sensibilisiert. Eine Ergründung der Figuren darf sich allerdings nicht auf die szenische Analyse der beiden Zitate beschränken. Vielmehr sollten weitere Stellen aus dem Roman hinzugezogen werden, in denen Informationen zu den Charakteren, auch zum Vater, zu finden sind (vgl. z. B. 12: Beschreibung des Vaters aus Mariás Perspektive, 26ff.: Beschreibung einer *cholita* aus Mariás Perspektive, 33: Beschreibung von Casilda aus Mariás Perspektive, 86: eigene Angaben Casildas zu ihrer Biographie). Entsprechende Passagen können von der Lehrkraft ausgewählt und den Lernenden an die Hand gegeben werden, damit diese, angeleitet von entsprechenden Einfühlungsfragen, eine *Rollenbiographie* für ihre Figur schreiben, in der sie die Lebenszusammenhänge durchdringen. Das szenische Verfahren der *Selbstdarstellung* wird hier als Ersatz für das Verfassen eines „texto desde la perspectiva de la cholita en forma de testimonio“ (RÖSSLER 2007: 85) gesehen, das die Autorin vorschlägt, um den sozialen Kontext der Figuren (hier: einer *cholita*) zu ergründen. Wahlweise ist es denkbar, Informationen, die explizit im Roman zu finden sind, durch *Rollentexte* zu ergänzen und auf diese Weise vor allem sozialhistorisches und kulturelles Hintergrundwissen über Spanien und Bolivien einzuflechten. Ausgehend von den gewonnen Erkenntnissen können die Lernenden bereits erste Hypothesen zu Beziehungskonstellationen und ihre Wirkung auf den Handlungsverlauf erstellen, in dem sie die Figuren im Raum anordnen und *Haltungen* zueinander *fixieren*.

II. Szenische Interpretation einzelner Passagen

An dieser Stelle sollen nicht für jedes Kapitel des Romans Aufgabenvorschläge vorgelegt werden. Vielmehr möchte ich anhand mehrerer chronologisch aufeinanderfolgender Szenen exemplarisch aufzeigen, wie szenische Verfahren sinnvoll eingesetzt werden können. Die Ausführungen zur ersten ausgewählten Szene werden dabei als beispielhaft gesehen und entsprechend detailliert dargestellt. Ich gehe davon aus, dass der Ablauf mit wenigen Modifikationen auf andere Passagen übertragbar

ist. Während die vorangestellte *Einstiegsphase* und die *Einführung in Figuren* vor allem einer allgemeinen Annäherung an die fremdkulturelle literarische Welt und die Charaktere dienen, stehen bei der *szenischen Interpretation* die Einführung in konkrete Szenen und die dort handelnden Figuren sowie die Inszenierung und Reflexion im Mittelpunkt. Bei der Auswahl greife ich auf andere Stellen des Romans zurück als RÖSSLER (2007), da ich Szenen in den Vordergrund rücken möchte, in denen (interkulturelle) Handlungsmomente und die Beziehungen zwischen den Figuren zentral sind.

Als erste Szene schlage ich die Konfrontation zwischen María, ihrem Vater und Casilda wegen eines Haars in der Suppe vor (vgl. 33-38). Die Passage schildert, wie Casilda gerade angefangen hat, im Haushalt von María und deren Vater zu arbeiten. Casilda ist schüchtern, kleidet sich wie eine *cholita* und spricht anders. Aufgrund ihrer Andersartigkeit stößt sie bei María auf große Ablehnung. Die Protagonistin bezeichnet sie als „ratoncito“ (34) und gibt an, die Bolivianerin zu hassen. Sie beschwert sich darüber, dass diese jeden Tag Suppe koche, obwohl sie dieses Gericht nicht möge. Eines Tages beim Mittagessen mit ihrem Vater findet María ein Haar in der Suppe, was der Auslöser dafür ist, dass sie wütend ihren Unmut über Casilda ausdrückt. Mit verletzenden Worten führt sie aus, dass sie keine Lust mehr auf Suppe habe, dass Casilda dreckig sei und wie ein Tier stinken würde. Als María mitbekommt, dass die Bolivianerin hinter ihr steht, hört sie beschämt auf zu sprechen. Ihr Vater weist sie aufgebracht darauf hin, dass es Marías Aufgabe sei, sich den fremden Gegebenheiten anzupassen, woraufhin die Protagonistin noch wütender wird. Am Ende des Kapitels steht die Innensicht Casildas, in der sie erzählt, dass sie nicht den Eindruck habe, schlecht zu riechen, ihr aber einfach nicht viele Kleidungsstücke zum Wechseln zur Verfügung stünden. Die hier beschriebene Szene ist besonders geeignet für szenisches Interpretieren und Perspektivenwechsel, da sowohl innere Bewusstseinsvorgänge, Dialoge als auch verschiedene Leerstellen (z. B. innere Vorgänge beim Vater) zu finden sind. Außerdem werden beide Perspektiven der Mädchen explizit dargestellt, was dazu anleitet, die unterschiedlichen Blickwinkel zu koordinieren.

In einem ersten Schritt bietet sich bei der vorliegenden Stelle das Erbauen von *Standbildern* an, um die spontanen Reaktionen der SchülerInnen nach einer ersten Lektüre darzustellen und zu deuten. Damit würde ich RÖSSLERS (2007: 85) Vorschlag,

Lesebilder zu erstellen, ersetzen, da das szenische Verfahren die Lernenden ganzheitlicher involviert. Danach ist *szenisches Lesen* in verteilten Rollen zu empfehlen. Die Lernenden entwickeln entsprechend der Vorgänge im Text Sprechhaltungen für ihre Charaktere und experimentieren mit gestischen und mimischen Mitteln. Sie lesen die Szene mehrmals und durchdringen anhand von Veränderungen der Sitzpositionen die Beziehungen zwischen den Charakteren (z. B. Distanz/Ablehnung zwischen María und Casilda, Distanz/Streit zwischen María und ihrem Vater, Zugehörigkeit zwischen Casilda und Vater). Die SchülerInnen machen sich bewusst, wie sich ihre Figur in der betreffenden Situation verhält, welche Intentionen und Haltungen ihrem Handeln zugrunde liegen. Hier muss darauf Rücksicht genommen werden, dass im Konfliktmoment nur Marías Innenwelt explizit dargestellt wird, wohingegen Casildas und diejenige vom Vater von den Lernenden durch entsprechende Anleitungen ausgefüllt werden müssen. Im weiteren Verlauf wird der Raum, also das Ess- oder Wohnzimmer/die Küche, mit Hilfsobjekten aufgebaut. Angeleitet von der Spielleiterin oder dem Spielleiter beschreiben die Lernenden den Raum detailliert (Wie ist der Wohnraum in dem schicken Hochhaus eingerichtet?, Welche Gegenstände sind zu finden?, Was ist von La Paz und dem Umland vom Fenster aus zu sehen? usw.). Die Spielenden begeben sich anschließend an die Stelle, an der sich ihre Charaktere zu Beginn der Szene aufhalten und beginnen in ihrer Rolle *zu improvisieren* (María und Vater: am Esstisch, auf das Essen wartend, Casilda: in der Küche, das Essen vorbereitend). Anhand von *Einführungsgesprächen* werden die inneren Vorgänge der Figuren, ihre (ambivalenten) Gedanken und Gefühle von der Spielleiterin oder dem Spielleiter erfragt. Bei der anschließenden Darstellung des Handlungsverlaufes unterbrechen die BeobachterInnen mehrfach durch *Gedanken-Stops* und fragen die Spielenden nach ihren Gedanken und Empfindungen. Dies ist vor allem auch im Hinblick auf Casilda und den Vater von Interesse (Was denken und fühlen die beiden bei Marías Ausbruch?, Warum reagieren sie so, wie sie es tun?). *Handlungsspitzen* können *eingefroren* und durch *situationsbezogene Rollenbefragungen* kommentiert werden, wie z. B. der Moment, in dem María bewusst wird, dass Casilda sie gehört hat. Die Innenperspektive Casildas am Ende der Passage erkunden die SchülerInnen beispielsweise anhand eines *Rollenmonologs* und setzen sich auf diese Weise mit der Gefühlslage der Bolivianerin nach der Konfrontation auseinander. Im Anschluss an das Spiel finden *Ergebnisgespräche* statt, in denen die Spielenden

den die Geschehnisse aus Perspektive ihrer Figur reflektieren. In *Rolleninterviews* rechtfertigen und erklären sie ihr Verhalten, vergegenwärtigen sich dabei ihren eigenen Standpunkt und hinterfragen ihn kritisch (Handlungsmotive María: z. B. Ablehnung, Unsicherheit, Wut, Einsamkeit, Angst, Casilda: z. B. Schüchternheit, Unsicherheit, Traurigkeit, Unverständnis, Vater: z. B. Scham, Wut, Vermittlerrolle, Überforderung). Anhand von *Standbildern* kommentieren BeobachterInnen oder die Spielenden selbst aus ihren jeweiligen Perspektiven die Beziehungskonstellationen und -muster (Wie sehen sich die Figuren gegenseitig? Wie stehen sie zu dem Verhalten der anderen Charaktere?, Was denke *ich* über das Verhalten der Figuren? usw.). Zudem visualisieren sie Denk- und Verhaltensmuster und zeigen mögliche Handlungs- und Lösungsalternativen (z. B. durch kurze *Improvisationen*) auf, was Perspektivenkoordination erfordert (Wie müsste sich z. B. María verhalten, um interkulturell angemessen zu handeln und Casildas Gefühle nicht zu verletzen? Was kann Casilda tun, um sich an María anzunähern? Warum nehmen María und ihr Vater die gleiche Situation unterschiedlich wahr, obwohl sie denselben kulturellen Hintergrund haben? usw.). Die SchülerInnen formulieren zum Abschluss der Interpretation dieser Szene Hypothesen über den Handlungsverlauf, die als Basis für die weitere szenische Arbeit dienen.

An die Auseinandersetzung mit dieser Szene kann RÖSSLERS Vorschlag (2007: 87), die Lernenden bis zu der Stelle lesen zu lassen, an der sich eine signifikante Verhaltensveränderung Marías ankündigt, angeschlossen werden. Auch ich halte es für wahrscheinlich, dass die Aufzug-Szene als Wendepunkt genannt wird (vgl. 48-51), in der María Zeugin eines Gesprächs zwischen zwei Nachbarinnen wird, in dem diese sich abfällig über *cholitas* äußern. Während die Autorin die SchülerInnen nur dazu auffordert, zu begründen, warum sie eine Veränderung erwarten, würde ich diesen Auftrag durch die szenische Ergründung der Passage ersetzen, um den Lernenden eine intensivere Erfahrung der beschriebenen Situation zu ermöglichen. Auch hier ist eine entsprechende Einfühlung in die Szene und die handelnden Figuren, wie oben exemplarisch beschrieben, unabdingbar. Zu Beginn der Szene werden die verschiedenen BewohnerInnen und Angestellten des Hauses und ihre Verhalten im Lift beschrieben. Die *Haltungen* der einzelnen Figuren dazu sollten *fixiert* werden. Auf diese Weise erbauen die SchülerInnen ein Soziogramm, vergegenwärtigen sich die herrschenden Hierarchiestrukturen und drücken in ihrer Rolle aus, wie sich die Figu-

ren angesichts dieser Situation fühlen. Im weiteren Verlauf stellen sie den Dialog zwischen den beiden *señoras* dar und analysieren seine Wirkung auf die verschiedenen Figuren. Beispielsweise kann es interessant sein, durch *Gedanken-Stopps* die inneren Vorgänge der zwei Frauen zu erfragen (Was denken und fühlen die beiden während des Gesprächs? Warum haben sie diese Vorurteile? Denken sie wirklich das, was sie sagen? Gibt es eine Kongruenz zwischen ihren inneren und äußeren Vorgängen? usw.). Die *Handlung* wird *eingefroren*, wenn sie sich auf die inneren Vorgänge von María konzentriert. Im Text werden die Eigenreflexionen der Protagonistin zum Teil explizit benannt und müssen von den Spielenden, ergänzt durch weitere, mögliche Gedankengänge, verbalisiert werden. An dieser Stelle ist auch der Einsatz von *Hilfs-Ichs* geeignet, um verdrängte Einstellungen und Gefühle an die Oberfläche zu befördern. Als Abschluss bietet es sich an, eine *Stimmenskulptur* zu erstellen, um die ambivalente Innenwelt Marías zu präsentieren. Dadurch wird den Lernenden bewusst, dass kein Mensch eindimensional ausgerichtet ist, dass Individuen komplexe Wesen sind und dass sie angeregt durch konkrete Erfahrungen lernen und sich verändern können.

Um die Annäherung und die langsam aufblühende Freundschaft zwischen María und Casilda näher in den Blick zu nehmen, bietet es sich an, eine *Standbildserie* auszuarbeiten, in der die wichtigsten Handlungs- und Entwicklungsphasen präsentiert werden. Im Verlauf des Romans wird deutlich, dass die Mädchen immer mehr Interesse an der anderen Person, aber auch der jeweiligen fremden Kultur zeigen und zunehmend in der Lage sind, die Perspektive zu wechseln und die gewonnen Erkenntnisse mit ihrem eigenen Horizont abzugleichen – auch wenn immer wieder Unverständnis für das Andere ausgedrückt wird. Zu thematisieren sind hier auch die Vorurteile und Stereotypen der Figuren, die zwar zusehends abgebaut werden, aber immer wieder auch Nichtverstehen produzieren. Dabei muss deutlich werden, dass eben nicht nur María voreingenommen ist, sondern auch Casilda einen verstellten Blick auf die andere Kultur hat. Passagen, zu denen *Standbilder* entworfen werden können, sind Kapitel 12 (María und Casilda fangen an, zusammen zu kochen, sprachliche Unterschiede werden thematisiert), 13 (María geht mit Casilda auf den Markt), 14 (María

feiert mit Casilda und deren Familie den *día de los santos*)⁵⁷, 15 (María erzählt Casilda von Spanien), 16 (Casilda erzählt María von ihrer Vergangenheit und ihrem Leben in Bolivien), 17 (Darstellung der Bedeutung des Kartoffelschalens für die Freundschaft), 18 (María bringt Casilda Lesen und Schreiben bei) und 23-25 (Distanzierung zwischen María und Casilda). Vorteil ist, dass in fast allen Kapiteln sowohl Marías als auch Casildas Perspektive dargestellt wird, es aber trotzdem genügend Leerstellen gibt, die zur Hypothesenbildung anregen.

Je nach Kapitel und thematischem Schwerpunkt können einige von RÖSSLERS (2007) Anregungen integriert werden, z. B. in Kapitel 13 der Aufgabenvorschlag zum Erwerb soziokulturellen Handlungswissens. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, entsprechend der Ziele auszuwählen, mit welchen Kapiteln gearbeitet werden soll und welche Passagen wie intensiv bearbeitet werden. *Situationsbezogene Standbilder* und *Rollenbefragungen* eignen sich besonders, da Entwicklungen verdichtet festgehalten, Handlungsveränderungen und Perspektivenkonstellationen dargestellt, Gedanken und Gefühle abgefragt werden können.

Ich stimme mit RÖSSLER (2007: 87) überein, dass der letzte Satz des Buches „De todos modos, capaz que no se acuerda ya de mí“ (142), Anstoß für zentrale Reflexionen gibt. Diese können meiner Auffassung nach in die Phase der Auswertung der szenischen Interpretation und Gesamtdeutung des Romans überleiten (Warum befürchtet Casilda, dass María sich nicht an sie erinnern wird?, Wie würde María darauf reagieren, wenn sie davon wüsste?, Wie nachhaltig kann interkulturelles Lernen sein [Möglichkeiten bzw. Grenzen]?, Wie schlägt sich die Perspektivengebundenheit jeglicher Wirklichkeitserfahrung auf interkulturelles Lernen nieder?, Welche lebensweltlichen Erfahrungen haben die SchülerInnen damit gemacht? usw.).

III. Auswertung der szenischen Interpretation

Um zu einer Deutung des Gesamttextes zu gelangen, bietet sich das Erbauen von *Statuen* an, da dadurch einzelne Perspektiven verlassen, eine übergeordnete Ebene zugeschaltet und abstrakte Zusammenhänge problematisiert werden. Thematisiert werden zentrale Aussagen des Textes, die sich auf interkulturelles Lernen beziehen, Beziehungskonstellationen zwischen den Figuren und ihre Veränderungen, ihre indi-

⁵⁷ In diesem Kapitel bietet es sich zum Beispiel an, die unterschiedlichen Blickwinkel der Familienangehörigen von Casilda nachzuvollziehen und auf diese Weise mehrere ‚bolivianische‘ Innenperspektiven zu ergründen.

viduellen Entwicklungen sowie der Umgang und Abbau mit Voreingenommenheiten. Dabei beurteilen und koordinieren die Lernenden verschiedene Standpunkte aus unterschiedlichen Perspektiven (Perspektivenvielfalt, die hier wirkt: María, Casilda, Vater, evtl. andere Figuren, einzelne SchülerInnen, MitschülerInnen, ‚dritter Ort‘) und stellen eine Verbindung zur eigenen Lebenswelt her (Habe ich eine ähnliche Situation schon einmal erlebt?, Wenn ja, wie habe ich mich verhalten?, Wie hätte ich mich anders verhalten können, um interkulturell angemessen zu agieren?, Was kann ich von den Figuren lernen und in meine Lebenswelt integrieren? usw.). Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die analytische Betrachtung der Erzählperspektive, wie sie RÖSSLER (2007: 87) anregt, denn dadurch setzen sich die Lernenden mit den formalen und stilistischen Elementen der erzählerischen Vermittlung und der Bi-Perspektivität des Romans und ihrer Wirkung auseinander (Wer erzählt die Geschichte und warum?, Handelt es sich um verlässliche Erzählinstanzen?, Warum wird auch die Innenperspektive von Casilda eingeflochten?, Welche Wirkung entsteht dadurch?, Kann eine spanische Autorin die Perspektive einer *cholita* darstellen? usw.). Übergeordnetes Ziel ist es zu erkennen, dass menschliche Erfahrungen und die Wahrnehmung von Wirklichkeit stets perspektivisch gebunden sind. Denn was *La tierra de las papas* in einem fiktionalen Rahmen – ‚im Kleinen‘ – entwirft, müssen die Lernenden auf das große Ganze, auf ihr Leben und ihren Alltag übertragen, damit interkulturelle Kompetenz in der Lebenswelt Anwendung findet.

6. Fazit und Ausblick

Ausgangsthese der vorliegenden Arbeit war, dass der Einsatz szenischer Verfahren vielfältige Förderungsmöglichkeiten von Perspektivenwechsel im Kontext interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht bietet.

Um der Frage nachzugehen, wo das Potential szenischer Interpretation für diese Fähigkeit liegt und welche Teilkompetenzen anhand welcher szenischen Verfahren geschult werden können, habe ich zunächst Perspektivenwechsel im fremdsprachendidaktischen Diskurs verortet und seine Bedeutung für interkulturelles Lernen herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass der Wechsel der Perspektive als zentrale Dimension interkultureller Kompetenz in den bildungspolitischen Dokumenten ausgewiesen ist. Sein Stellenwert speist sich vor allem daraus, dass durch das dynamische Inbeziehungsetzen von Innen- und Außenperspektive, von Nähe und Distanz

die eigene und die fremde Kultur verstanden sowie Voreingenommenheiten kritisch hinterfragt werden können. In einem weiteren Schritt wurde Perspektivenwechsel als Problemfeld begrifflicher und konzeptueller Unschärfe aufgearbeitet. Es konnte gezeigt werden, dass Einigkeit darüber herrscht, dass bei dieser Fähigkeit kognitive und affektiv-emotionale Prozesse eng zusammenwirken. Allerdings wurde ersichtlich, dass keine klare Abgrenzung zwischen den Konzepten ‚Perspektivenwechsel‘ und ‚Empathie‘ gegeben ist und auch die Teilschritte hin zum übergeordneten Lernziel der Perspektivenkoordination unterschiedlich bezeichnet und gefasst werden.

Um diesen Ungenauigkeiten beizukommen, habe ich im weiteren Verlauf Erkenntnisse aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie hinzugezogen und auf den fremdsprachendidaktischen Kontext übertragen. Dabei wurde der Begriff ‚Perspektivenwechsel‘ ausdifferenziert und als hypothetischer Verstehensprozess definiert, bei dem sich die Lernenden in die Gedanken, Gefühle, Absichten, Wahrnehmungen usw. einer anderen Person hineinversetzen. Außerdem habe ich gezeigt, dass Empathie, wenn man sie als direkte Reaktion auf die Gefühle einer anderen Person begreift, von Perspektivenwechsel zu unterscheiden ist. Sie kann zwar beim Hineinversetzen in einen anderen Blickwinkel eine Rolle spielen, muss es aber nicht und kann bei Lernprozessen nicht auf Knopfdruck hervorgerufen werden. Ausgehend von SELMANS (1974) Modell des sozialen Verstehens habe ich verschiedene Kompetenzbereiche herausgearbeitet, die bei Perspektivenwechsel eine Rolle spielen: Perspektivenidentifikation, Perspektivendifferenzierung und Verstehen verschiedener Perspektiven, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination.

Die gewonnenen Erkenntnisse zum Perspektivenwechsel habe ich anschließend mit szenischen Verfahren in Verbindung gebracht. Beim Forschungsüberblick wurde offenkundig, dass szenische Arbeit bereits seit geraumer Zeit im Fremdsprachenunterricht etabliert ist und vor allem im Hinblick auf den Einsatz von Literatur und die Schulung interkultureller Kompetenz diskutiert wird – Perspektivenwechsel allerdings in den wenigsten Fällen fokussiert in den Mittelpunkt rückt. Um diese Lücke zu schließen, habe ich auf das Prinzip der ‚szenischen Interpretation‘ von SCHELLER (1996, 2004) zurückgegriffen, das aufgrund seiner Merkmale, Phasen und seines präzise ausgearbeiteten Methodenensembles für die Schulung von Perspektivenwechsel prädestiniert schien. Bei der Diskussion der Forschungsfragen konnte ich bestätigen, dass es szenische Mittel aufgrund ihrer text-, erfahrungs- und hand-

lungsorientierten sowie ganzheitlichen Ausrichtung ermöglichen, die Perspektive einer Person aus einer anderen Kultur am eigenen Körper nachzuvollziehen und zu erleben. Darüber hinaus konnte ich zeigen, dass szenische Verfahren variabel, aber stets reflektiert eingesetzt werden müssen und sich einzelne Mittel für bestimmte Kompetenzbereiche besonders anbieten. Ich habe einen Zuordnungsvorschlag vorgelegt, in dem ich auch Indikatoren für die einzelnen Lernprozesse beim Perspektivenwechsel formuliert habe.

Die kritische Analyse und Weiterentwicklung des Unterrichtsvorschlags von RÖSSLER (2007) zum Roman *La tierra de las papas* konnte bestärken, dass sich szenische Verfahren im besonderen Maße für Perspektivenwechsel anbieten und als Ergänzung oder Ersatz zu kreativ-analytischen Mitteln oder auch an anderen Stellen des Romans eingesetzt werden können. Die Auswahl muss dabei stets auf Grundlage der Voraussetzungen der Lernenden und der konkreten Lernziele getroffen werden.

An dieser Stelle soll auch auf weiteren Forschungsbedarf und Grenzen beim Einsatz szenischer Verfahren hingewiesen werden. Zum einen ist anzumerken, dass es sich bei meinen Überlegungen um Hypothesen handelt, die in einem nächsten Schritt empirisch zu überprüfen wären, um die Wirkungsweise dramatischer Mittel im Zusammenhang mit Perspektivenwechsel präzise zu erfassen. Damit die theoretischen Überlegungen Einsatz im Fremdsprachenunterricht finden können, wäre es darüber hinaus empfehlenswert, Unterrichtsmaterial mit konkreten, ausformulierten Aufgabenstellungen herauszuarbeiten.

Auch wenn szenische Verfahren eine Vielzahl an Förderungsmöglichkeiten bei der Auseinandersetzung mit Literatur und Perspektivenwechsel ermöglichen, können sie sicherlich nicht die Gesamtheit aller Lernprozesse abdecken, sondern müssen, je nach Zielsetzung, mit anderen didaktisch-methodischen Zugängen kombiniert werden. Dabei sollte auch beachtet werden, dass sich nicht jeder literarische Text für szenische Interpretation eignet und es vor dessen Einsatz stets einer genauen didaktischen Analyse seitens der Lehrperson bedarf.

Außerdem ist die fremdsprachliche Komponente nicht zu vernachlässigen. Es darf nicht abgestritten werden, dass die Lernenden sehr komplexe Prozesse in der Fremdsprache ausdrücken müssen und hier womöglich an ihre Grenzen stoßen – nicht nur was die Lexik, sondern auch was grammatische Richtigkeit betrifft. In solchen Fällen kann auf den reflektierten Gebrauch der Muttersprache zurückgegriffen

werden. Dies sollte allerdings nicht zum ‚Standard‘ werden. Vielmehr müssen sprachliche Unterstützungsangebote zur Verfügung und Spracharbeit in bestimmten Phasen in den Mittelpunkt gestellt werden.

Es ist weiterhin zu beachten, dass die in einem theoretischen Rahmen angestellten Überlegungen in der schulischen Realität ‚ins Wanken‘ geraten können. Szenische Interpretation braucht Zeit und Raum (im doppelten Sinne), was möglicherweise aufgrund äußerer oder innerer Bedingungsfaktoren der Schule schwierig zu leisten ist. Szenische Verfahren können bei den SchülerInnen außerdem auf Widerstand stoßen, der Einsatz des eigenen Körpers aus einer Vielzahl an Gründen abgelehnt werden. Als Lösungsmöglichkeit bietet es sich zum einen an, szenische Interpretation ‚im Kleinen‘ durchzuführen und beispielsweise nur einzelne Textpassagen und/oder einfache szenische Mittel auszuwählen und dadurch die Lernenden sukzessive an diesen didaktisch-methodischen Zugang heranzuführen. Dabei ist ein besonders sensibles Vorgehen der Lehrkraft gefragt, um Hemmungen und Ängste abzubauen. SchülerInnen, die nicht spielen wollen, dürfen nicht gezwungen werden, sondern sollten andere Aufgaben im Prozess zugeteilt bekommen (z. B. als BeobachterInnen, ErzählerInnen usw.). Auf diese Weise kann jede und jeder (auch die Lehrperson) entsprechend der individuellen Voraussetzungen, Vorlieben und Fähigkeiten an dem spannenden Prozess des *doing diversity* teilnehmen und Perspektivenwechsel szenisch handelnd erfahren.

Literaturverzeichnis

Bildungspolitische Vorgaben

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Online einsehbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (Letzte Einsicht: 24.07.2016).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Online einsehbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (Letzte Einsicht: 24.07.2016).

SBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin) (2006a). *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I – Spanisch*. Online einsehbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_spanisch.pdf?start&ts=1425461080&file=sek1_spanisch.pdf (Letzte Einsicht: 24.07.2016).

SBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin) (2006b). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Spanisch*. Online einsehbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_spanisch.pdf?start&ts=1394618126&file=sek2_spanisch.pdf (Letzte Einsicht: 01.08.2016).

Primärliteratur

BORDONS, Paloma (2004 [¹1996]). *La tierra de las papas*. Madrid: Ediciones SM.

Sekundärliteratur

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (1997). „Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen fremder Kulturen“. In: Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke (Hg.). *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 76-100.

ARIZA, Mercedes/BISCU, Maria Giovanna/FERNÁNDEZ GARCÍA, María Isabel (2007). „The Madness of Imagining New Worlds“. In: *Scenario 2*. Online einsehbar unter: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2007/02/biscu/02/en> (Letzte Einsicht: 26.07.2016).

BECHTEL, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

BIERHOFF, Hans-Werner/HERNER, Michael Jürgen (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

BLAUE, Jessica (2010). „J. Cercas' Soldados de Salamina – eine literarisch gestaltete Vergangenheitsbewältigung als Anlass interkulturellen Lernens im Spanischunterricht“. In: Daniela Caspari und Lutz Küster (Hg.). *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang, 131-145.

BLEYHL, Werner (1994). „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 9-20.

BONNET, Andreas/KÜPPERS, Almut (2011). „Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen“. In: Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (Hg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 32-52.

BREDELLA, Lothar (1994). „Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 21-30.

- (1999). „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“. In: Lothar Bredella und Werner Delanoy (Hg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-120.
- (2000). „Fremdverstehen mit literarischen Texten“. In: Lothar Bredella, Franz-Joseph Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler (Hg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, 133-163.
- (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- (2010a). „Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen“. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 120-125.
- (2010b). „Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“. In: *Forum Sprache* 4, 21-41.

BREDELLA, Lothar/CHRIST, Herbert (1995). „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“. In: dies. (Hg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 8-19.

BREDELLA, Lothar/CHRIST, Herbert/LEGUTKE, Michael K. (1997). „Einleitung“. In: dies. (Hg.). *Thema Fremdverstehen*. Tübingen: Narr, 11-33.

BREDELLA, Lothar/MEIßNER, Franz-Joseph/NÜNNING, Ansgar/RÖSLER, Dietmar (2000). „Einleitung: Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: dies. (Hg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, IX-LII.

BURWITZ-MELZER, Eva (2000). „Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten“. In: Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke (Hg.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr, 43-86.

- (2003). *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

BYRAM, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CAMPANA, Sabine (2005). *Perspektivenwechsel. Zur Förderung des sozialen Verstehens durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bern: Universität Bern. Online einsehbar:

http://www.umweltbildung.ch/fileadmin/user_upload/resources/Lizarbeit_SabineCampana.pdf (Letzte Einsicht: 02.08.2016).

CASPARI, Daniela (1995). „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren“. In: *Fremdsprachenunterricht* 39/48, 241-246.

- (1997). „Übersicht über kreative Umgangsformen mit literarischen Texten“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, 44-45.
- (2000). „Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen“. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53, 81-86.
- (2001). „Fremdverstehen durch literarische Texte - der Beitrag kreativer Verfahren“. In: Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried (Hg.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 169-184.
- (2005). „Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6, 12-16.
- (2007). „Didaktisches Lexikon ‚Landeskunde‘ und ‚Interkulturelles Lernen‘“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 70-71.
- (2008). „Zu den interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards“. In: Christiane Fäcke, Walburger Hülk und Franz-Joseph Klein (Hg.). *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Ibidem, 19-35.
- (2012). „Stereotype, Klischees, Vorurteile“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 15f.

CASPARI, Daniela/SCHINSCHKE Andrea (2000). „Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens“. In: *Französisch heute* 31, 468-479.

- (2007). „Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule“. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 78-100.

CHRIST, Herbert (1994). „Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 31-42.

DECKE-CORNILL, Helene/KÜSTER, Lutz (2013). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

DIMITROVA, Vasilena/LÜDMANN, Mike (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung*. Wiesbaden: Springer.

EILERS-BIERBAUM, Christiane (2004). „Szenisches Interpretieren als Einstieg in die Arbeit mit literarischen Texten“. In: Javier García de María und Ursula Vences (Hg.). *Alles von der Rolle im Spanischunterricht. Theater, Rollenspiele, szenische Darstellung*. Berlin: Frey, 40-62.

ELIS, Franziska (2015). „Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 89-116.

FREITAG-HILD, Britta (2015). „Szenische Interpretationsverfahren am Beispiel von Lorraine Hansberrys *A Raisin in the Sun*“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 203-220.

GARCÍA DE MARÍA, Javier/VENCES, Ursula (Hg.) (2004). *Alles von der Rolle im Spanischunterricht. Theater, Rollenspiele, szenische Darstellung*. Berlin: Frey.

GEULEN, Dieter (1982). „Soziales Handeln und Perspektivenübernahme“. In: ders. (Hg.). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 24-81.

GERLING-HALBACH, Renate (2007). „Bolivien, das Ende der Welt?“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16, 34-43.

GRUNENBERG-ALBRIG, Anne/SCHWÄRMER, Patricia (2014). „'La tierra de las papas'. Durch einen Jugendroman Bolivien kennenlernen und die Schreibkompetenz fördern (3./4. Lernjahr, Sek II)“. In: *RAAbits Spanisch* Mai, 1-52.

GRÜNEWALD, Andreas/KÜSTER, Lutz/LÜNING, Marita (2012). „Kultur und Interkulturalität“. In: Franz-Joseph Meißner und Ulrich Krämer (Hg.). *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer, 49-80.

HALLET, Wolfgang (2010). „Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht“. In: *Scenario* 1, 5-18. Online einsehbar unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> (Letzte Einsicht: 26.07.2016).

- (2015). „Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns: Performative Kompetenz und kulturelles Lernen“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 51-67.

HALLET, Wolfgang/SURKAMP, Carola (Hg.) (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.

HALLET, Wolfgang/SURKAMP, Carola (2015). „Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung“. In: dies. (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 1-18.

HARDER, Janina (2014). *„Fremd-Sprache(n)‘ mimetisch-spielerisch begreifen – ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung der interkulturellen Kompetenz durch Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Freie Universität Berlin. Online einsehbar unter: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_00000003969/Masterarbeit_Harder_Publikation.pdf;jsessionid=9E88C1B8A9E880A92566B0967F9E2DFC?hosts= (Letzte Einsicht: 26.07.2016).

HERBST, Catharina (2004). „Interkulturelles Lernen im Spanischunterricht am Beispiel von ‚Crónica de una muerte anunciada‘ von Gabriel García Márquez“. In: *Hispanorama* 104, 95-100.

HU, Adelheid (1995). „Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle?“. In: Lothar Bredella (Hg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Bochum: Brockmeyer, 405-412.

- (1999). „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10, 277-303.
- (2010). „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz“. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 75-79.

HU, Adelheid/LEUPOLD, Eynar (2008). „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“. In: Bernd Tesch, Eynar Leupold und Olaf Köller (Hg.). *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen, 51-84.

IMBACH, Werner (2013). „Rollenübernahme und Perspektivwechsel erproben“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 42, 32-38.

JÄGER, Anja (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

KANNGIEßER-KREBS, Gisela (Hg.) (2013). *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 42 „Szenisches Spiel“. Seelze: Friedrich.

KESSLER, Benedikt (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

KESSLER, Benedikt/KÜPPERS, Almut (2008). „A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen“. In: *Scenario* 2, 3-14. Online einsehbar unter: <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de> (Letzte Einsicht: 24.07.2016).

KESSLER, Pia/JAUCH, Werner (Hg.) (2011). *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 111 „Theaterpraktische Methoden“. Seelze: Friedrich.

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997). „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Annelie Knapp-Potthoff und Martina Liedke (Hg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.

KRAMSCH, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRUMM, Hans Jürgen (2007). „Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation“. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 138-144.

KÜPPERS, Almut (2015). „Interkulturelle Kompetenz, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 145-164.

KÜPPERS, Almut/SCHMIDT, Torben/WALTER, Maik (Hg.) (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg.

KÜPPERS, Almut/SCHMIDT, Torben/WALTER, Maik (2011). „Inszenierungen – Present tense incarnate im Fremdsprachenunterricht“. In: dies. (Hg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 5-17.

MANDL, Heinz/HUBER, Günter L. (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberger.

MEAD, George Herbert (1969). *Sozialpsychologie*. Neuwied: Luchterhand.

NAGEL, Rebecca (2013). *Spanische Kurzgeschichten spielend interpretieren. Ein Beitrag zur Förderung der literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Freie Universität Berlin. Online einsehbar unter: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000003650/MA_Arbeit.Rebecca_Nagel.2013_14.pdf;jsessionid=0DEDD82FEAA1E2EA599A9496FE3A7372?hosts= (Letzte Einsicht: 27.07.2016).

NÜNNING, Ansgar (2000). „‘Intermisunderstanding‘. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme“. In: Lothar Bredella, Franz-Joseph Meißner, Ansgar Nünning und Dietmar Rösler (Hg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*. Tübingen: Narr, 84-132.

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

PASSON, Jenny (2015). „Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 69-86.

PECK, Christiane (2009). „Das Theater mit den Texten: Inszenierung von Kurzgeschichten. Francisco García Pavón: «El hijo de madre»“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 26, 46-54.

PIAGET, Jean (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.

RADDATZ, Volker (1996). „Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität“. In: *Fremdsprachenunterricht* 4, 242-252.

RATTUNDE, Eckhard (2004). „Bewegung und Sprache. Impulse für ein szenisch-rhythmische Gestalten“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 67, 28-33.

REISENZEIN, Rainer (2006). „Denken und Emotionen“. In: Joachim Funke und Peter A. Frensch (Hg.). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*. Göttingen: Hogrefe, 475-484.

ROBERT BOSCH STIFTUNG/DEUTSCH-FRANZÖSISCHES INSTITUT (1982). *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*. Gerlingen: Bleicher.

ROBERS, Norbert (1990). „Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung“. In: Reiner Steinweg und Christian Wellmann (Hg.). *Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 114-150.

RÖSSLER, Andrea (2007). „Von [sic] der Folie des Eigenen des [sic] Fremde verstehen. Interkulturelles Lernen mit dem Jugendbuch 'La tierra de las papas' von Paloma Bordons“. In: *Hispanorama* 115, 81-88.

- (2010). „Standards für interkulturelles Lernen im Spanischunterricht“. In: *Hispanorama* 127, 12-19.

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

SCHAEFER, Mechthild (2004). „Theater spielend interpretieren“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 7, 28-33.

SCHAU, Albrecht (1996). *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.

SHELLER, Ingo (1996). „Szenische Interpretation“. In: *Praxis Deutsch* 136, 22-32.

- (2001). „Interkulturelles Lernen im szenischen Spiel“. In: Hanna Kiper (Hg.). *Sekundarbereich I – jugendorientiert*. Hohengehren: Schneider, 151-158.
- (2004). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.

SCHWE, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky - Universität Oldenburg.

- (1998). „Dramapädagogisch lehren und lernen“. In: Udo O.H. Jung (Hg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang, 334-340.
- (2010). „Szenisch-dramatische Formen“. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 199-203.
- (2011). „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!“. In: Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (Hg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 20-31.
- (2015). „Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik“. In: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.).

Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 21-36.

SCHEWE, Manfred/SHAW, Peter (1993). *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt am Main: Lang.

SCHINSCHKE, Andrea (1995a). „Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem“. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 36-50.

- (1995b). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.

SCHUHMAN, Adelheid (2009). „Förderung interkultureller Bildung und interkultureller Kompetenzen“. In: Andreas Grünwald und Lutz Küster (Hg.). *Fachdidaktik Spanisch. Tradition/Innovation/Praxis*. Stuttgart: Klett, 213-225

SELMAN, Robert L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SILBEREISEN, Rainer K./AHNERT, Lieselotte (2002). „Soziale Kognition. Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen“. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz-PVU (Lehrbuch), 590-618.

SPINNER, Kaspar H. (1999). „Produktive Verfahren im Literaturunterricht“. In: ders. (Hg.). *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, 33-41.

- (2002). „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV, 247-271.

STEINS, Gisela (1998). „Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung“. In: *Diagnostica* 44, 117-129.

- (2006). „Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person?“. In: Hans-Werner Bierhoff und Dieter Frey (Hg.). *Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 471-476.

- (2009). „Empathie“. In: Veronika Brandstätter und Jürgen H. Otto (Hg.). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, 723-730.

SURKAMP, Carola (2007a). „Fremdes spielerisch verstehen lernen: Zum Potenzial dramatischer Texte und Zugangsformen im Fremdsprachenunterricht“. In: Lothar Bredella und Herbert Christ (Hg.). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 133-147.

- (2007b). „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.

THOMAS, Gitta (2004). „Handlungsorientierter Umgang mit einem humoristischen Kurzdrama. A las seis, en la esquina del bulevar von Jardiel Poncela“. In: Javier García de María und Ursula Vences (Hg.). *Alles von der Rolle im Spanischunterricht. Theater, Rollenspiele, szenische Darstellung*. Berlin: Frey, 99-129.

TSELIKAS, Elektra I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

VENCES, Ursula (2006). „Literatur und interkulturelles Lernen. Begegnung mit der deutschen Geschichte im Spanischunterricht“. In: *Hispanorama* 111, 50-57.

- (2007). „Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16, 12-17.

VESTER, Heinz-Günter (1996). *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

VOLKMANN, Laurenz (2002). „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. In: Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring (Hg.). *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 11-47.

Anhang

Überblick über verschiedene szenische Verfahren nach SCHELLER (2004)⁵⁸

- **Fantasiereisen:** Die Schüler sollen sich eine erste Vorstellung von den im Text entworfenen Lebenszusammenhängen zu machen. Sie setzen sich entspannt hin, schließen die Augen und konzentrieren sich auf ihren Atem. Der Spielleiter⁵⁹ lenkt auf ruhige und langsame Art die Vorstellungskraft der Lernenden auf die literarische Welt, in der die Handlung spielt. Er beschreibt den Ort der Geschehnisse, zentrale Gegenstände und die Figuren mit ihren Handlungsweisen, Gedanken und Gefühlen. Nach dem Öffnen der Augen reflektieren die Lernenden das Erlebte und ihre inneren Bilder. Um die Lernenden in fremdkulturelle Welten einzuführen, können auch Bilder/Fotos betrachtet werden, die die entsprechende historische und soziale Wirklichkeit präsentieren.
- **Rollentexte:** Es handelt sich um Rollenbeschreibungen, die vom Spielleiter aufbereitet werden. Sie sind in der Du-Form geschrieben und enthalten Informationen über die Biographie und die Lebenssituation einer bestimmten Figur sowie sozialhistorisches und kulturelles Hintergrundwissen. Die Lernenden können sich dadurch besser in die Perspektive ihrer Charaktere hineinversetzen und mögliche kulturelle Distanzen abbauen.
- **Rollenbiographien (Selbstdarstellungen):** Die Lernenden verfassen in Ich-Form einen Text, in dem sie ihre Rolle vor- und darstellen. Der kognitiv-affektive Zugang zur ihrer Figur wird dadurch erleichtert. Sie nehmen anhand von Einfühlungsfragen die Perspektive ihres Charakters ein und erforschen ihre äußeren (z. B. Name, Alter, Beruf, Familie, Freundschaften, Liebe, Freizeitbeschäftigungen) und inneren (z. B. Haltungen, Einstellungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen, Probleme, Wünsche, Emotionen) Lebensbedingungen.
- **Habitus- und Haltungsübungen:** Durch diese Übungen erkunden die Lernenden das Körpergefühl ihrer Figuren im öffentlichen bzw. privaten Raum und machen sich eine Vorstellung von der sozialen und kulturellen Prägung von Körperlichkeit. Als Inspirationsquelle können Bilder dienen, die Kleidungen und Körperhaltungen von Personen in bestimmten Interaktions- und Kommunikationssituatio-

⁵⁸ Vgl. SCHELLER (2004: 60-75).

⁵⁹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich an dieser Stelle auf die Angabe der männlichen und weiblichen Form. Das Maskulinum schließt das Femininum stets mit ein.

nen zeigen. Die Schüler probieren aus, wie ihre Figur steht, geht oder sitzt. Sie nehmen typische Körperhaltungen angesichts bestimmter Situationen oder Stimmungen ein und verbalisieren ihre Gedanken dazu. Eng damit verbunden ist auch die Erprobung von verschiedenen Sprechhaltungen, die einer Figur angemessen sind.

- **Szenisches Lesen:** Dieses Verfahren bietet sich an, um Sprechhaltungen für einen Charakter zu entwickeln. Beim Lesen in verteilten Rollen können Beziehungskonstellationen zwischen den Figuren ergründet werden. Um eine angemessene Sprechweise zu finden, experimentieren die Schüler mit Lautstärke und Intonation und prüfen, wie sich diese bei bestimmten Haltungen, Intentionen und Emotionen verändern. Sie unterstützen ihre Sprache außerdem mit gestischen Mitteln. Beim Lesen in verteilten Rollen werden mehrere Lesedurchgänge durchgeführt und Sitzpositionen entsprechend des Beziehungsgeflechts eingenommen und abgewandelt.
- **Raumbeschreibungen:** Die Lernenden sollen eine genaue Vorstellung von dem Raum entwickeln, in dem sich die Szene abspielt. Dafür muss auch das soziale und kulturelle Milieu definiert werden. Die Spielenden bauen den Handlungsort anhand verschiedener Objekte (Tische, Stühle, Requisiten usw.) auf. Danach regt der Spielleiter sie dazu an, den Raum abzugehen und detailliert zu beschreiben. Abgefragt werden können das Ausmaß des Raumes, die Wände, Bilder/Fotos/Gemälde, Fenster und Aussicht, Möbel und Fußboden und Sinneseindrücke.
- **Rollengespräche:** Sie dienen dazu, Gedanken und Gefühle zu verbalisieren, Erlebnisse zu verarbeiten, Haltungen deutlich zu machen und Beziehungen aufzuzeigen. Die Gespräche werden spontan aus der Rolle heraus improvisiert, wobei die Sprech- und Körperhaltungen der jeweiligen Figur beachtet werden müssen. Bei *Rolleninterviews* beantworten die Lernenden in ihrer Rolle Fragen, die ihnen von anderen Figuren oder Beobachtern gestellt werden und setzen sich dadurch intensiv mit der Perspektive ihres Charakters auseinander. Vor der Spielphase dienen sie als Einfühlung; danach bieten sie Möglichkeiten, das Dargestellte kritisch zu reflektieren und Verhaltensweisen zu hinterfragen. Auch *Einfühlungsgespräche* sind vor dem eigentlichen Spiel sinnvoll. Der Spielleiter ist dabei innerer Dialogpartner und leitet die Schüler durch Impulsfragen dazu an, sich mit der

oftmals ambivalenten Innenwelt ihrer Figuren auseinanderzusetzen, sich auf die Szenen einzustimmen und in ihrer Rolle zu improvisieren. Bei *Gedanken-Stopps* wird das Spiel durch die Beobachter oder den Spielleiter unterbrochen. Eine solche Maßnahme ist besonders sinnvoll, wenn eine Diskrepanz zwischen Handeln und Denken einer Figur vermutet wird. Um diese aufzudecken, erstarren die Spielenden in einer Haltung und verbalisieren, was ihr Charakter gerade denkt. Im Anschluss daran kann eine *situationsbezogene Rollenbefragung* stattfinden, bei der die Spielenden spontan dazu befragt werden, wie sie die konkrete Situation wahrnehmen und was sie dabei empfinden. *Rollenmonologe* können dann eingesetzt werden, wenn sich eine Figur Klarheit über ihr Innenleben verschaffen will. In einem Selbstgespräch drücken die Spielenden Gedanken, Emotionen, Haltungen und Motive ihrer Figur aus. Beim *Hilfs-Ich (Doppeln von Figuren)* wird der Spielleiter oder ein Beobachter Teil der Figur. Er legt einem Spieler die Hand auf und drückt verdrängte Gedanken, Gefühle, Ängste und Wünsche aus, die die Figur bzw. der Schüler nicht eingestehen oder aussprechen kann. Das *Erlebnissesgespräch* schließt sich direkt an die Phase der szenischen Darstellung an. Die Lernenden werden zu ihrer aktuellen Gefühlslage, ihren Erlebnissen und möglichen Handlungskonsequenzen befragt.

- **Szenische Improvisation:** Dieses Verfahren eignet sich dafür, erste Vorstellungen von Szenen und Figuren zu erproben. Die evozierten inneren Bilder werden spontan in Handlung umgesetzt, wobei körperliche und sprachliche Haltungen und Interpretationsmöglichkeiten ausprobiert werden.
- **Standbilder:** Sie eignen sich dafür, soziale Situationen und Personen- bzw. Beziehungskonstellationen zu verbildlichen. Zum Beispiel können während der Spielphase *Szenen eingefroren* werden, um Handlungsmomente zu kommentieren. *Situationsbezogene Standbilder* verdichten einen konkreten Moment im literarischen Text. Ein Bildhauer arrangiert die Körperhaltung, Mimik, Gestik und Blickrichtung der Spielenden nach seinen Vorstellungen. Er legt dabei auch die Perspektive fest, aus der die Szene gesehen wird. Angeleitet durch Fragen des Spielleiters beschreibt der Erbauer das Standbild und die Haltungen der Figuren. Dabei nimmt er auch Bezug auf die eigenen Gefühle, die dadurch ausgelöst werden. Standbilder entstehen auch, wenn *Haltungen fixiert* werden. Die Schüler verharren dazu in einer Körperhaltung, die ausdrückt, was sie angesichts eine

bestimmten Situation gerade denken und empfinden. *Statuen* visualisieren hingegen abstrakte Zusammenhänge, wie z. B. Beziehungsgeflechte und allgemeine Haltungen von Charakteren. Sie sind dabei nicht auf eine Perspektive beschränkt. Grundlegende Beziehungsmuster und Hierarchien wie Nähe/Distanz, Dominanz/Unterwürfigkeit, Bewunderung/Verachtung usw. werden visualisiert. Dafür beginnt ein Schüler mit dem Erbauen der Statue, andere Schüler können eingreifen und Veränderungen vornehmen.

- **Stimmenskulptur:** Mit diesem Verfahren werden ambivalente Gedanken und Gefühle von Figuren in bestimmten Situationen ausgedrückt. Dafür schlüpft ein Schüler in die Rolle der Figur und nimmt eine Körperhaltung ein. Die Beobachter überlegen, was die Figur denkt bzw. fühlt. Sie treten im weiteren Verlauf hinter sie, legen ihr die Hand auf und sprechen die inneren Vorgänge in Ich-Form aus. Der Spielleiter ruft die verschiedenen Stimmen der Lernenden auf, dirigiert sie wie einen Chor und entwickelt auf diese Weise eine Stimmenskulptur. Er leitet die Schüler dazu an, bestimmte Sätze zu wiederholen oder anders zu akzentuieren. Im Anschluss kann auch der Spieler selbst die sprachliche Gestaltung entsprechend seiner Vorstellungen abwandeln und präzisieren.

Zuordnungsvorschlag: Kompetenzbereiche beim Perspektivenwechsel und szenische Verfahren

Kompetenzbereiche	Beschreibungen (allgemein)	Indikatoren (potentiell erweiterbar) Die Schülerinnen und Schüler...	Szenische Verfahren
Kompetenzbereich der Perspektivenidentifikation	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, sich ihrer eigenen kulturellen Perspektive und Situation bewusst zu werden und diese zu artikulieren.	<ul style="list-style-type: none"> • werden sich ihres eigenkulturellen Blickwinkels und ihrer subjektiv geprägten Haltungen bewusst. • aktivieren und rekapitulieren ihre eigenen Vorkenntnisse bzw. -erfahrungen (sprachlich, literarisch, kulturell usw.) und Vorstellungen. • werden sich eigener Stereotypen und Vorurteile bewusst. • drücken ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Vorstellungen aus. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habitus- und Haltungsübungen</i> • <i>Standbilder</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>situationsbezogene Standbilder</i> - <i>Statuen</i> - <i>Haltungen fixieren</i>
Kompetenzbereich der Perspektivendifferenzierung und des Verstehens verschiedener Perspektiven	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, zu erkennen, dass Personen aus anderen Kulturen andere Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen haben. Die SchülerInnen wissen um die kulturell gebundene Differenz zweier Perspektiven und erkennen diese an. Sie verstehen, wie und warum sich die verschiedenen kulturellen Orientierungssysteme entwi-	<ul style="list-style-type: none"> • werden sich der kulturell gebundenen Unterschiedlichkeit der eigenen und fremden Perspektive bewusst. • erkunden den kulturellen Lebenszusammenhang der Figuren im Text. • lernen den fremdkulturellen Kontext kennen und ordnen kulturelle Elemente in den historischen, sozialen und politischen Kontext ein. • stellen Vergleiche zwischen der eigenen und der frem- 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fantasiereisen</i> • <i>Rollentexte</i> • <i>szenische Improvisation</i> • <i>Standbilder</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>situationsbezogene Standbilder</i> - <i>Statuen</i> - <i>Haltungen fixieren</i>

	ckelt haben und was sie auszeichnet.	<p>den Kultur an. Sie identifizieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede und halten diese aus.</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen explizite oder implizite Stereotypen und Vorurteile und nehmen zu diesen Stellung. • benennen interkulturelle Konflikte im Text. Sie äußern und begründen ihre Meinung dazu. 	
Kompetenzbereich des Perspektivenwechsels	Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, die Gefühle, Gedanken, Absichten und Wahrnehmungen einer Person aus einer anderen Kultur zu bestimmen und sich in diese hineinzusetzen.	<ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in die Perspektive einer Figur und in deren Lebenszusammenhang hinein. Sie ergründen die inneren und äußeren Haltungen dieser Person. • Sie benutzen dabei: <ul style="list-style-type: none"> a) passende Personalpronomen und Verben in kongruenter Form. b) angemessene Handlungen und Gefühle der Figur. c) eine für die Figur angemessene Sprache und Körperlichkeit. d) eine passende Situation, Zeitperiode, Lokalität, Kulisse, angemessene Kostüme und Requisiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Habitus- und Haltungsübungen</i> • <i>Rollenbiographien</i> • <i>szenisches Lesen</i> • <i>Raumbeschreibungen</i> • <i>Rollengespräche</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Rolleninterviews</i> - <i>Einführungsgespräche</i> - <i>Gedanken-Stopps</i> - <i>situationsbezogene Rollenbefragungen</i> - <i>Rollenmonologe</i> - <i>Hilfs-Ichs</i> - <i>Erlebnisgespräche</i> • <i>szenische Improvisation</i> • <i>Standbilder</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Szenen einfrieren</i> - <i>situationsbezogene Standbilder</i> - <i>Haltungen fixieren</i>

<p>Kompetenzbereich der Perspektivenkoordination (übergeordnetes Lernziel)</p>	<p>Es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den SchülerInnen ermöglichen, die eigene und die fremde(n) Perspektive(n) gleichzeitig zu betrachten und inhaltlich zu integrieren. Die Lernenden sind in der Lage, verschiedene Gedanken, Gefühle, Absichten und Wahrnehmungen in den spezifischen kulturellen Kontext einzubetten und auf einer Meta-Ebene reflektiert zueinander in Beziehung zu setzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • koordinieren verschiedene Perspektiven miteinander. • beurteilen Gedanken, Gefühle, Absichten, Wahrnehmungen und Handlungsweisen der Figuren aus verschiedenen kulturellen Perspektiven. • drücken ihre eigenen Gedanken und Gefühle gegenüber dem Text, den Figuren und den interkulturellen Konflikten aus. • stellen fest, dass unterschiedliche Meinungen und Haltungen – auch innerhalb der Lerngruppe – mit Bezug auf kulturelle Gegebenheiten erklärt werden können. Sie vermitteln zwischen diesen und finden einen Konsens. Dabei halten sie Differenzen aus. • benennen mögliche Handlungsalternativen und Lösungsmöglichkeiten der interkulturellen Konflikte aus verschiedenen Perspektiven. • bringen dargestellte interkulturelle Konflikte mit eigenen Meinungen und Erfahrungen oder denjenigen anderer Lernender in Verbindung • stellen eigene und fremde Stereotypen und Vorurteile 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rollengespräche</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Rolleninterviews</i> - <i>Rollendiskussionen</i> • <i>szenische Improvisation</i> • <i>Standbilder</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>situationsbezogene Standbilder</i> - <i>Statuen</i> - <i>Standbildserie</i> • <i>Stimmenskulpturen</i>
---	--	--	--

		<p>in Frage und revidieren sie gegebenenfalls. Sie formulieren, dass ein kritischer Umgang mit Voreingenommenheiten notwendig ist, um interkulturell angemessen handeln zu können.</p> <ul style="list-style-type: none">• relativieren, ändern oder erweitern ihren eigenen Standpunkt auf einer Meta-Ebene.• formulieren, dass Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination notwendig sind, um andere Standpunkte verstehen zu können.• zeigen Bereitschaft, sich auch weiterhin mit fremden Kulturen offen und tolerant auseinandersetzen zu wollen.• abstrahieren Strategien, wie sie ihre interkulturelle Kompetenz eigenständig fördern und auf konkrete lebensweltliche Situationen übertragen können.	
--	--	--	--

Andrea Rössler

Von der Folie des Eigenen des Fremde verstehen. Interkulturelles Lernen mit dem Jugendbuch "La tierra de las papas" von Paloma Bordons

Einleitung

Der Begriff des interkulturellen Lernens ist aus der (fachdidaktischen) Rede über das Fremdsprachenlernen mittlerweile nicht mehr wegzudenken. Schulbuchverlage preisen ihre Lehrbücher und Lektüren mit diesem Etikett an und die neueste Rahmenplangeneration hat sich in nahezu allen Bundesländern als oberstes Leitziel des Fremdsprachenunterrichts den Erwerb einer möglichst umfassenden „interkulturellen Handlungskompetenz“ auf die Fahnen geschrieben. Es steht außer Frage, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Entwicklung eines differenzierten Selbst- und Fremdverstehens Erziehungs- und Lernziele sind, die zu Recht die Auswahl der Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts mitbestimmen.

Nicht nur die (bundesrepublikanische) Realität in- und außerhalb der Schule zeigt, dass das Bemühen um Fremdverstehen¹ für das friedliche Zusammenleben vor allem in multikulturellen Gesellschaften unabdingbar ist. Sie zeigt aber auch, wie schwierig es offenbar ist, Fremde und Fremdes zu verstehen und auch in emotional geprägten lebensweltlichen Situationen gemäß den gewonnenen Einsichten zu handeln. Angesichts der multikulturellen Realität im Inland und der mittlerweile für viele Lerner alltäglichen Fremdheitserfahrungen und Begegnungen mit Fremden im Ausland liegt es nahe, dass der Fremdsprachenunterricht u. a. folgende Fragen aufwirft: Wie können wir das uns (kulturell) Fremde verstehen? Wie gehen wir mit interkulturellen Kommunikationsproblemen konstruktiv um? Wie verhalten wir uns, wenn interkulturelle Begegnungen und Fremdverstehen zu scheitern drohen? Wie lassen sich das Eigene und das Fremde in ein produktives Gleichgewicht bringen?

Wir bestimmen das Fremde vom Eigenen her. Interkulturelles Verstehen verlangt deshalb, dass wir das Verhältnis von Eigenem und Fremdem selbstkritisch reflektieren und uns fragen, inwiefern wir das Fremde zu unreflektiert an dem Eigenen messen und wie (und ob) wir dieses überhaupt unverstellt in den Blick bekommen können.²

Interkulturelles Lernen - Zur Begriffsklärung

Das interkulturelle Lernen lässt sich in zwei Lernzielbereiche unterteilen: Zum einen sollen die Lernenden Wissen über die fremde Kultur, das fremde Land erwerben, zum anderen sollen sie ihre Einstellungen dem Fremden und dem Eigenen gegenüber reflektieren, sich in andere Perspektiven hineinversetzen und die eigene Perspektive erkennen. Nünning unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „dem Verstehen einer fremden Kultur bzw. Teilbereichen der Zielkultur und dem Fremdverstehen im Sinne des Einfühlens in bzw. Verstehens von Angehörigen einer fremden Kultur“ (vgl. Nünning 2001, S. 6). Beide Bereiche können nicht voneinander isoliert gesehen werden, sondern beeinflussen sich wechselseitig. Als Lernziele auf dem Weg zum Verstehen der Angehörigen einer fremden Kultur werden in der fachdidaktischen Literatur der Erwerb der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur Perspektivenkoordination genannt. Die Perspektivenkoordination ist dabei als das übergeordnete Ziel des interkulturellen Lernens anzusehen. Sie zielt darauf ab, „daß die Lernenden in einer Begegnung mit Fremdheit die eigenen und fremden Perspektiven erfassen, miteinander vergleichen und zwischen ihnen vermitteln können“ (Schinschke 1995, S. 42). Diese Definition und das obige Zitat von Nünning verdeutlichen, dass dieser Prozess sowohl affektive (wie z. B. das Einfühlen in fremde Figuren) als auch kognitive Komponenten enthält („erfassen“, „vergleichen“, „vermitteln“). Zur kognitiven Seite ist auch der Erwerb des Wissens über die fremde Kultur zu rechnen. Inwiefern der interkulturelle Lernprozess insgesamt sein Ziel erreicht hat, kann sich allerdings erst und muss sich in der lebensweltlichen Realität der Lerner erweisen. Ihr (verändertes) Verhalten in interkulturellen Begegnungssituationen im In- und Ausland ist der Prüfstein des interkulturellen Lernprozesses.

Dass sich literarische Texte in besonderer Weise für die Förderung eines so verstandenen interkulturellen Lernens eignen, ist heute weitgehend unstrittig. Warum das so ist, kann hier nicht im Einzelnen dargestellt und

diskutiert werden.³ Wohl aber werden eine ganze Reihe von Argumenten, die für die Lektüre von literarischen Texten zum Erreichen interkultureller Lernziele sprechen, zum Tragen kommen, wenn es in den folgenden Abschnitten darum geht, aufzuzeigen, worin das besondere didaktische Potenzial des Jugendromans *La tierra de las papas* besteht und wie der Prozess des Fremdverstehens im Umgang mit diesem Jugendbuch in Gang gesetzt und gefördert werden kann.

Zum didaktischen Potenzial des Jugendbuches „La tierra de las papas“ im Hinblick auf interkulturelle Lernziele

Der Jugendroman „La tierra de las papas“ von Palma Bordons erschien erstmals 1996 bei *Ediciones SM* in Madrid und hatte es im Juni 2004 bereits zu 14 Auflagen gebracht.⁴ Er erzählt die Geschichte der Madrider Schülerin María, die sich eines Tages überraschend von ihrem Vater vor die Frage gestellt sieht: „María, ¿qué te parecería si nos fuésemos a vivir un tiempo al extranjero?“ (S. 5) Schon wenige Seiten später befinden sich Tochter und Vater im Flugzeug nach La Paz. Der Vater, der Ingenieur ist, soll im bolivianischen Andenhochland bei einem Projekt zur Nutzung der Solarenergie mitwirken. María hat zunächst große Schwierigkeiten, sich in Bolivien einzugewöhnen. Vater und Tochter beziehen eine Wohnung in einem Hochhaus in einem Viertel für Wohlhabende in der Hauptstadt, und María lernt eine Stadt kennen, die ihr faszinierend und abstoßend zugleich erscheint. Ihre Einstellungen zu ihrem neuen Wohnort und Lebensumfeld werden u. a. in den Briefen deutlich, die sie an ihre Freundin Bea in Madrid schreibt und in denen sie von ihren Erfahrungen und Beobachtungen berichtet, ohne ihr mangelndes Verständnis für die fremde Kultur zu verhehlen. Auch Vorurteile und Überlegenheitsgefühle gegenüber „un país tan atrasado“ (S. 39) kommen darin zum Ausdruck.

Ihr Vater dagegen stürzt sich begeistert in die Entwicklungshilfsarbeit und in die Erkundung der fremden Kultur; nicht ohne eine gewisse Ironie beschreibt und kommentiert die jugendliche Ich-Erzählerin María sein Engagement für die „cosas con mayúscula“ wie z. B. „Indígenas en Bolivia, La reforma agraria y los pueblos indígenas, La usurpación de la tierra a los pueblos originarios, Cultura aimara“ (S. 31). Vater und Tochter führen häufig politische Diskussionen, in denen es die Tochter ist, die die sozialen Verhältnisse pragmatisch und realistisch beurteilt, während der Vater von einer grundlegenden Veränderung der Herrschaftsverhältnisse träumt: „Y niños lustrabotas que señalan los zapatos de Padre y dicen: <¿Lustro, caballero?>, <Cincuenta centavos>, <No brilla, no paga>, y cosas así. Padre se enfada porque dice que con tanto niño señalando sus zapatos siempre tiene la sensación de llevarlos sucios. <Pues

que te los limpien>, digo yo. Y él dice que ni hablar y que no va a participar en esa explotación y que esos niños debían estar en el colegio, por lo menos que se ganen cincuenta centavos, y él dice que eso es <perpetuar la explotación>, y que <hay que cambiar el sistema>, pero nunca llega a decir por qué.“ (S. 25)

Da der Vater an den „cosas con minúscula“ – wie etwa Kochen, Putzen und Waschen – weniger Interesse zeigt, stellt er Casilda als Dienstmädchen ein, eine junge Aimara, die die traditionelle Tracht der *cholitas* trägt und zu der María nur langsam und nach einer Reihe von Missverständnissen Zutrauen fasst. Und doch ist es schließlich Casilda, durch die María Einblicke in die soziokulturelle Vielfalt Boliviens, in das Leben in der Stadt und auf dem Land und in spezifische Sitten und Gebräuche gewinnt. Casilda löst bei María einen doppelten interkulturellen Annäherungsprozess aus: an das Land und an die Menschen, die dieses Land bewohnen und sein Gesicht prägen. Doch dieser Prozess wird weder als eindimensional noch als unmittelbar und in jeder Hinsicht glückend dargestellt. Es kommt zu Annäherungen und zu Distanzierungen zwischen den beiden in etwa gleichaltrigen und einander doch so fremden Mädchen, zu gegenseitigen Irritationen und Missverständnissen. Dieser Prozess wird auch aus der Perspektive Casildas zur Sprache gebracht, in der Form eines inneren Monologs, der – typographisch abgesetzt – in die Ich-Erzählung Marias integriert ist.

Bei einer Reise durch verschiedene Dörfer im Andenhochland, in denen der Vater das Solarenergieprojekt vorantreiben soll, lernt María die Lebensbedingungen und Lebensformen der *indígenas* kennen, was sie dazu veranlasst, ihr eigenes Wertesystem und ihre Beurteilungskriterien in Frage zu stellen. Doch dieser Prozess des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme, den die Ich-Erzählerin durchläuft, erweist sich nicht als besonders nachhaltig. María kehrt nach La Paz und in die amerikanische Schule zurück und in dieser Umgebung rückt die Lebenswelt der *indígenas* schnell in weite Ferne.

Eines Tages verlässt Casilda den Haushalt von María und ihrem Vater und geht ohne weitere Erklärungen in ihr Dorf zurück. Auf Drängen des Vaters besucht María sie dort und erfährt, dass sie ein Kind erwartet; die daraufhin erfolgende erneute Annäherung zwischen den beiden jungen Mädchen bleibt auch wegen der räumlichen Distanz zaghaft. Als der Arbeitsvertrag von Marias Vater nach Ablauf eines Jahres nicht verlängert wird, kehrt er mit seiner Tochter nach Madrid zurück. Am Ende erhält Casilda das letzte Wort, ein zweifelndes und unsicheres, denn sie fragt sich, ob die spanische *señorita María* sich nach ihrer Rückkehr nach Madrid noch an sie erinnern werde.

Aus dieser Inhaltsangabe dürfte bereits deutlich geworden sein, worin der besondere Reiz dieses Jugendbuches für die Initiierung eines interkulturellen Lernprozesses liegt. Die Ansatzpunkte, die der Roman für einen

reflektierten Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden bietet, sind vielfältig.

Bei der Auseinandersetzung mit *La tierra de las papas* werden die Chancen und Grenzen des Fremdverstehens quasi automatisch zum Gegenstand des Unterrichts, da interkulturelle Kommunikationsprobleme auf der fiktionalen Figurenebene selbst verhandelt werden und im Zentrum der Handlung stehen. Der Jugendroman zeigt den schwierigen Prozess einer Annäherung an eine fremde Kultur, er stellt die Probleme des Fremdverstehens dar und gibt Anlass, darüber nachzudenken, bis zu welchem Grad interkulturelles Verstehen gelingen und wo es misslingen kann und warum. Er erlaubt die Partizipation an interkulturellen Erfahrungen, die außerhalb der Lebenswirklichkeit vieler junger Leser liegen, insofern er die Gelegenheit bietet, auf Augenhöhe mit einer europäischen Ich-Erzählerin zu erfahren, was es heißen kann, für ein Jahr in Bolivien zu leben. Durch die multiperspektivische Erzählweise eröffnet er den jungen Lesern darüber hinaus den Blick auf die Innensicht einer jungen bolivianischen Aimara, die die Figuren und Geschehnisse aus einer europäischen Kulturen fremden Perspektive einschätzt und bewertet.

Zugleich bietet das Jugendbuch Einblicke in die kulturelle, geographische und soziale Vielfalt Boliviens, die zu einer informationsentnehmenden Lesart einladen. Dazu gehören z. B. Textpassagen, die davon erzählen, wie die *indígenas* den *día de los muertos* begehen, welche Bedeutung die *papas* im Alltag der Einwohner Boliviens haben oder welche Rolle der Glaube an Naturgötter in der Gesellschaft nicht nur der *indígenas* spielt. Interkulturelles Lernen – so erinnern uns diese Textstellen – ist ein komplexer Prozess, der sowohl kognitiv orientierte Lernziele (Zuwachs an Kenntnissen über die fremde Kultur) umfasst als auch darauf abzielt, die Haltungen und Einstellungen der Fremdsprachenlerner durch die Übernahme einer fremden Perspektive zu verändern. Beide Teilbereiche des interkulturellen Lernens bedingen einander.

Ein besonderes Charakteristikum des Buches ist der Erzählton der Ich-Erzählerin, der geprägt ist von Lakonie, Selbstironie und einer leicht spöttischen und zugleich liebevollen Haltung dem Vater gegenüber. Die Ich-Erzählerin nimmt kein Blatt vor den Mund, scheut sich nicht davor, Vorurteile auszusprechen und Stereotypen zu reproduzieren, aber auch nicht davor, Fehleinschätzungen und Fehlverhalten einzugestehen, und gewinnt gerade dadurch an Glaubwürdigkeit und erlangt so wohl auch die Sympathie der meisten jungen Leser, denen hier nicht suggeriert wird, es sei problemlos sich in einer fremden Kultur einzuleben und diese in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen. Ihr offenes und selbstkritisches Umgehen mit den Fremdheitserfahrungen im bolivianischen La Paz führt den Lesern eindrucks- und humorvoll zugleich vor Augen, dass wir gar nicht umhin können, das Fremde vor der Folie des Eigenen zu beurteilen und dass ein Perspektivwechsel kognitive und

emotionale Anstrengungen verlangt, die wir nicht immer auf uns zu nehmen bereit sind. Casilda und die fremde bolivianische Kultur in ihrer Andersartigkeit anzuerkennen und nicht nach den Maßstäben einer südeuropäischen Großstädterin zu bewerten und zudem das Eigene auch vor der Folie des Fremden zu beurteilen, gelingt María nur zeitweise und in Ansätzen.

Fremdverstehen in Bezug auf einen fremdsprachigen literarischen Text heißt immer auch, den Text überhaupt lesen und verstehen zu können. Im linguistischen Sinne fremd sind u. a. die Laute, die Wörter oder der Satzbau. Im Fall von *La tierra de las papas* haben wir es mit einem Jugendroman zu tun, der von einer Spanierin verfasst wurde (und eine spanische Ich-Erzählerin hat), aber in Bolivien spielt und von dessen Kultur handelt.⁵ So kann man gegen die Lektüre dieses Jugendbuches im Fremdsprachenunterricht einwenden, dass es keinen authentischen Einblick in die Kultur und Sprache Boliviens vermittelt, da es nicht von einem/r bolivianischen Muttersprachler/in geschrieben sei und somit ein fremdkulturelles Wirklichkeitsmodell nicht aus der Innen-, sondern aus der Außenperspektive biete.⁶ Doch genau diesen Umstand verhehlen weder Autorin noch Ich-Erzählerin; vielmehr nutzt die Autorin die Außenperspektive, um die Besonderheiten des bolivianischen Spanisch – im Vergleich zum Spanischen der *Península Ibérica* – hervorzuheben und dies sowohl auf phonetischer, lexikalischer und syntaktischer als auch auf stilistischer Ebene. So heißt es beispielsweise auf Seite 55: „Los bolivianos pronuncian la zeta como ese. Cuando yo decía algo con zeta, Casilda se tapaba la mano con la boca y se reía flojito. Hasta que un día se atrevió a preguntar: ¿Por qué los españoles saben decir por ejemplo, sábana y no saben decir *sapato*? Pasé un buen rato intentando explicarle que teníamos toda la razón del mundo al decir zapato y no *sapato*. ¿Entiendes ahora? – Sí, afirmó, con cara de decir no.“ Spezifisch bolivianische Lexik (vor allem auch Vokabular der Aimara) erläutert die Ich-Erzählerin in Fußnoten oder in den Briefen an ihre Freundin Bea in Madrid. Stilistische Besonderheiten der Sprechweise der *indígenas*, die *castellano* gelernt haben, werden im Text von Eliana, einer bolivianischen Ärztin, mit der sich Marías Vater anfreundet, kommentiert und erläutert (vgl. dazu S. 107).

Wie kann der Prozess des Fremdverstehens im Umgang mit dem Jugendbuch „La tierra de las papas“ gefördert werden?

Sowohl produktiv-kreative als auch rational-analytische Verfahren können den Prozess des Fremdverstehens in Gang setzen und fördern. Produktiv-kreative Verfahren sind in besonderer Weise dazu geeignet, den Prozess des Fremdverstehens zu unterstützen, insofern sie u. a. dazu dienen, sich der eigenen Erfahrungswelt und Bewertungsfolie bewusst zu werden (z. B. durch das Fül-

len zuvor hergestellter Textlücken oder durch das Ausgestalten von Leerstellen des Textes selbst), oder die Übernahme fremder Perspektiven unterstützen und intensivieren (z. B. durch das Umschreiben von Texten oder durch Rollenspiele).⁷ Sie ermöglichen intuitive Zugänge zu fremdkulturellen Texten, die zugleich kognitive und affektive Operationen der Lerner in Gang setzen. Gerade der schwierige und komplexe Prozess des Fremdverstehens bedarf aber auch bewusst reflektierender und analysierender Phasen, die seine Nachhaltigkeit fördern und Handlungsspielräume ins Bewusstsein heben und dort so verankern, dass sich die Einstellungen und das Handeln der Lerner in ihrer lebensweltlichen Realität nachhaltig verändern.

Ich plädiere deshalb für einen Methodenpluralismus, der textanalytische und reflektierende Zugänge einerseits und produktiv-kreative Zugänge andererseits miteinander verbindet und beiden im Umgang mit einem literarischen Text zur Förderung des Fremdverstehens genügend Raum gewährt. Implizites und explizites interkulturelles Lernen⁸ greifen so ineinander und führen idealerweise zu einer *intercultural awareness*, die sich z. B. in einem Bewusstsein für die perspektivische Gebundenheit an das Eigene bei der Betrachtung und Bewertung des Fremden niederschlägt. Dementsprechend mache ich im Folgenden Vorschläge zum Umgang mit dem Jugendbuch *La tierra de las papas*, die beide methodischen Zugänge berücksichtigen. Welche methodischen Zugänge der Unterrichtende auswählt, hängt von der Altersstufe und dem Lernjahr der Schüler genauso ab wie von den Lernzielen, die mit der Lektüre dieses Jugendbuches verfolgt werden.⁹

Fremdverstehen durch produktiv-kreative Verfahren

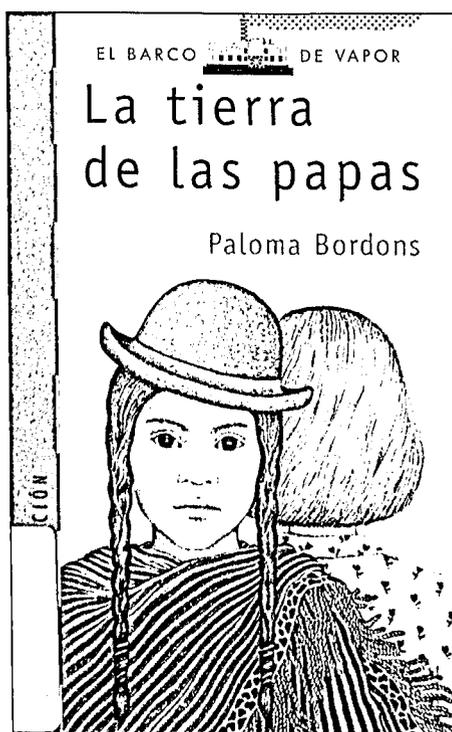
Der erste Satz des Jugendbuches legt einen handlungs- und lernerorientierten Einstieg in die Lektüre nahe: „María, ¿qué te parece si nos fuésemos a vivir un tiempo al extranjero?“ (S. 5) In nur leicht abgewandelter Form ergibt sich daraus folgender Arbeitsauftrag für die Schüler: „¿Cómo reaccionarías tú si tus padres te dijeran que os vais a vivir un tiempo al extranjero? ¿Te gustaría la idea? ¿Por qué (no)? ¿Qué echarías de menos? ¿Qué te haría ilusión? ¿Qué te daría miedo? Apunta tus reflexiones e ideas y preséntalas a tus compañeros“. Bei der Präsentation im Plenum können verschiedene Aspekte zum Tragen kommen: posi-

ve Erwartungen an einen Auslandsaufenthalt, Abenteuerlust, Lust auf Veränderung, Freude am Entdecken von Neuem, Ängste vor dem Fremden / Ungewohnten, Verlust der gewohnten Umgebung, (mögliche) Distanzierung von den Freunden, Unsicherheit, Angst vor Verständigungsproblemen, Aufkommen von Einsamkeitsgefühlen etc. So verfolgt die Aufgabe zunächst das Ziel, die Schüler zu sensibilisieren für die Situation, in die sich die Ich-Erzählerin María gestellt sieht, und damit auf die Lektüre einzustimmen, dient aber auch dazu, eigene Erfahrungen mit dem Gefühl der Fremdheit abzurufen und die Erwartungen, die an einen Auslandsaufenthalt gestellt werden können, ins Bewusstsein zu heben. Dieser Einstieg ist gut kombinierbar mit dem ersten Aufgabenvorschlag unter dem folgenden Abschnitt „Fremdverstehen durch rational-analytische Verfahren“.

Als produktiv-kreativer Einstieg in die Lektüre ist auch eine Gegenüberstellung des Textanfanges und des Textendes des Jugendbuches denkbar: „María, ¿qué te parecería si nos fuésemos a vivir un tiempo al extranjero? Eso dijo Padre, y ahí empezó todo. Las cosas inesperadas siempre ocurren así, cuando una menos las espera. Creo que acabo de decir una bobada. A ver si me explico. Quiero decir que las cosas gordas, esas que cambian la vida de una, siempre la pillan desprevenida, a traición, como si llegaran invitados a casa sin avisar.“ (S. 5) „En algún sitio tengo anotada la dirección de la señorita María en Madrid porque prometí mandarle carta, pero la ver-

dad, con el niño y el trabajo y todo no me da mucho tiempo. Además que casi todo lo que sabía de letras lo olvidé de no practicar y tengo vergüenza de hacerlo mal. De todos modos, capaz que no se acuerda ya de mí?“ (S. 142). Der Arbeitsauftrag lautet: „A continuación vas a leer el primer y el último párrafo de una novela que se titula *La tierra de las papas*. Esboza un posible argumento de lo que pasa de por medio. Mira también la tapa del libro.“ Die Lerner sollen in Form eines groben Handlungsgerüsts Inhalte präsentieren, die sie aufgrund der Kontrastierung von Anfang und Schluss des Jugendbuches für möglich halten; sie erhalten dazu zusätzlich eine Fotokopie des Buchcovers (siehe hier links). Dadurch bauen sie nicht nur eine Erwartungshaltung auf und akti-

vieren Vorwissen, sondern werden zudem auf die Bi-Perspektivität und die interkulturelle Begegnungssituation des Textes eingestimmt, von der sie bestimmte Vorstellungen entwickeln.



Das Vorwissen bzw. die eigenen Erwartungen an das Fremde werden auch aktiviert, wenn nach der Entscheidung des Vaters, Casilda als Dienstmädchen einzustellen, das Foto einer *cholata*¹⁰ mit folgendem Arbeitsauftrag präsentiert wird: „¿Cómo y dónde habrá crecido? ¿Cómo serán sus circunstancias de vida? ¿Dónde vivirá? ¿Qué sueños y expectativas tendrá? Redacta un texto desde la perspectiva de la cholita en forma de testimonio“. Die so entstehenden Texte können im Anschluss an die Lektüre der entsprechenden Kapitel mit den Darstellungen der Lebenswirklichkeit einer *cholata* kontrastiert werden, die das Jugendbuch selbst gibt.

Von Anfang an übt der Glaube an die indigenen Naturgötter – z. B. an die *Pachamama* – eine besondere Faszination auf die Ich-Erzählerin María aus. Das geht so weit, dass sie gegen Ende des Buches eine Erkrankung als Rache der *Pachamama* („La madre Tierra“) versteht, die sie dafür bestraft, dass sie sich anfangs so hochmütig und abweisend gegenüber den Bolivianern verhalten hat. Bezeichnenderweise schreibt María von dieser Faszination für die indigenen Naturgötter nichts in ihren Briefen an ihre Freundin Bea in Madrid. Diese Leerstelle lässt sich durch folgende kreative Schreibaufgabe füllen: „Ponte en lugar de María y escribe una carta a tu amiga Bea en Madrid en la que le explikas lo que aprendiste sobre los dioses indígenas y le comentas el impacto que tuvieron en ti.“ Die Briefe der Schüler bieten Anlass für eine Diskussion darüber, warum María gerade dieser Aspekt der fremden Kultur so beschäftigt und sie sich davon so beeindruckt zeigt. Das führt unweigerlich zu der Frage, ob sich für diesen Naturglauben Entsprechungen in der eigenen Kultur – die in multikulturellen Klassen nicht nur die deutsche sein muss – finden lassen und ob hier nicht universale Aspekte der menschlichen Existenz berührt werden. Wie gehen wir mit unseren Ängsten um, welches Verhältnis haben wir zur Natur und wie erklären wir uns Naturphänomene? Durch das gemeinsame Gespräch über solche Fragen kann ein Denkprozess in Gang gesetzt werden, der das Augenmerk der Schüler auf fremdkulturelle Antworten auf Fragen lenkt, die sich Individuen aller Kulturen stellen.

Für die Initiierung eines interkulturellen Lernprozesses bietet sich die Erstellung eines sogenannten Lesebildes in besonderer Weise an. In Form von Lesebildern verarbeiten die Schüler nach der Lektüre Leseindrücke in emotionaler und rationaler Weise und bekommen die Gelegenheit, den individuellen Rezeptionsprozess in einer Mischung aus Text- und Bildelementen gestaltend zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Textelemente sollten dem Buch entnommene Schlüsselstellen, persönliche Kommentare, erste Deutungsversuche und Fragen, die der Text aufgeworfen hat, beinhalten; für die Bildelemente können die Schüler auf Fotos oder Zeichnungen zurückgreifen.¹¹ Die Lesebilder sind in der Klasse zu präsentieren und zu erläutern.

„¿Qué contará María después de volver a Madrid de sus experiencias en Bolivia? Imaginate que los profes de María le piden a ella que redacte un reportaje sobre su estancia en Bolivia para el periódico escolar o que presente una ponencia en clase“. Diese Aufgabenstellung ermöglicht es, den Blick der Schüler auf mögliche Einstellungsänderungen Marias gegenüber dem Fremden zu lenken und sie dazu anzuregen, die Nachhaltigkeit des Prozesses, den sie im Laufe ihres Aufenthaltes in Bolivien durchlaufen hat, einzuschätzen. Sie müssen eine Auswahl aus Marias Erlebnissen und neu gewonnenen (Er-)Kenntnissen treffen – wobei sie gleichzeitig auch eigene Lektüreschwerpunkte setzen und ihren Mitschülern offenbaren.

Fremdverstehen durch rational-analytische Verfahren

Die Konstruktion von Verstehenshypothesen erfolgt bei der Lektüre eines literarischen Textes – vor allem bei geübten Lesern – oft automatisch und nahezu unbewusst; bei weniger versierten Lesern und beim Lesen fremdsprachiger Texte bedarf dieser Aspekt des Leseprozesses jedoch besonderer Unterstützung. Im Kontext der Förderung des Fremdverstehens können die Schüler z. B. dazu angeregt werden, Hypothesen zu bilden, um das Vorwissen über die fremde Kultur und das Vorverständnis zu aktivieren oder um sich eigener Vorurteile bewusst zu werden. Im Anschluss an den oben skizzierten handlungsorientierten Einstieg und noch vor Beginn der Lektüre des ersten Kapitels können die Schüler unter Rückgriff auf einen Ausschnitt aus Kapitel 5 dazu aufgefordert werden, Hypothesen zum Ort der Handlung aufzustellen. „En el siguiente párrafo sacado de la novela que vas a leer a continuación falta el nombre de la ciudad donde tiene lugar la historia por ser la ciudad a la que se va la protagonista con su padre: „... es una ciudad de mentira“, pensé. „Es una broma pesada“. Desde la carretera que bajaba del aeropuerto se la veía pequeña, metida en un hoyo en la mitad de aquel Altiplano desierto, como si alguien la hubiese plantado allí por una apuesta o algo parecido. Y parecía que ese „alguien“, para hacer la ciudad, había espolvoreado luego las casas sobre el hoyo. Las más pobres se habían quedado en los bordes y en las paredes del agujero, desparamadas de mala manera. Y las más ricas habían ido a parar al fondo, más ordenaditas. El taxi – a cualquier cosa llamaban taxi en aquel país – bajaba a tumba abierta hacia el centro del hoyo. Hasta que en algún momento estuvimos dentro y empezó el gran follón. Un montón de autobuses destartalados interrumpía el tráfico cargando y descargando pasajeros. Los coches atascados pitaban todos a la vez. Un pobre muy pobre metía la cabeza por una ventanilla de nuestro taxi (...). El aire olía a mil cosas y ninguna me gustaba. Había de-

masiado color, como si fuera un anuncio de Kodak: las frutas de los puestos de la calle, las ropas de las mujeres, el azul del cielo ... Había demasiada gente, como si toda hubiera salido a la vez a la calle. Vi muchas caras oscuras, como sucias, y muchas ropas pobres. Y luego ya no vi nada más porque no me entraban más cosas en la cabeza y apreté los ojos y no los abrí hasta que Padre me hizo bajar del taxi." (S. 18 f.) Bei der Hypothesenbildung reaktivieren die Schüler so ihr Weltwissen (in diesem Fall vor allem geographisches und soziokulturelles Wissen über verschiedene lateinamerikanische Länder), ergänzen und korrigieren sich gegenseitig im Partnergespräch oder im Plenum und werden zu einer interessegeleiteten Lesart angehalten, die auch detailliertes Leseverstehen erfordert, z. B. die Klärung einzelner für das Verstehen der Beschreibung zentraler Wörter wie „hoyo" und „Altiplano". Der hier angeregte Prozess der Hypothesenbildung ist freilich keiner, den das Buch selbst initiiert, sondern ein künstlich durch die Verückung herbeigeführter, der aber insofern seine Berechtigung hat, als dass er im Zusammenspiel mit der kreativen Einstiegsaufgabe das Vorwissen der Leser aktiviert und sie neugierig macht.

Da das Jugendbuch den Prozess einer Annäherung an eine fremde Kultur und ihre Angehörigen selbst vorführt, gibt es eine Vielzahl von Textpassagen, die zur Hypothesenbildung direkt anregen, insofern die Ich-Erzählerin dort selbst Vermutungen bzw. Fragen formuliert, um zu verstehen, was um sie herum – in der Fremde – vorgeht. Es bietet sich an – zumindest an einigen Stellen, den im Text selbst inszenierten (Fremd-)Verstehensprozess von den Lesern bewusst mitvollziehen zu lassen. Dies ist z. B. auf Seite 66 möglich, wo Casilda María um einen Lohnvorschuss bittet, weil ihre Familie dringend Geld für *El día de los muertos* braucht, und María nicht versteht, was das eine mit dem anderen zu tun hat; auf Seite 85 ff. wundert sich María einmal mehr, warum Casilda so wenig von sich selbst preisgibt und fragt sich u. a., wo sie geboren, wie sie aufgewachsen und was aus ihrer Familie geworden ist – allesamt Fragen, auf die die Schüler vor dem Weiterlesen selbst Antworten suchen und damit einen Perspektivenwechsel vornehmen können.

Auf Seite 23 schreibt die Ich-Erzählerin in einem Brief an ihre Freundin Bea in Madrid über La Paz: „Es un jaleo de ruidos, olores, colores, gente y coches, que aquí ni siquiera se llaman coches, sino movilidades. Qué palabra más boba". Diese Textstelle bietet Anlass zum Nachdenken über (Fremd-)Sprache im Fremdsprachenunterricht. Sie illustriert, dass wir auch die Wörter / Lexik der anderen Sprache und deren Wirklichkeitskonstruktion vor der Folie unserer eigenen wahrnehmen und bewerten. Wir hören und lesen viele fremdsprachige Wörter – vor allem bei der Erstbegegnung – anders als Muttersprachler, nehmen sie (auch und gerade wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse im Bereich

der Lexik und Semantik) oft in ihrer ursprünglichen Bedeutung wahr, verstehen sie wortwörtlich. So erscheint María das Wort „movilidades" für „coche" (verstanden im Sinne von Beweglichkeiten; ein Wort, das im peninsularen Spanisch keine Pluralform hat) „blöd", weil es ihr inhaltlich und grammatikalisch ungewohnt ist. Vergleicht man das bolivianische „movilidades" mit dem deutschen Wort „Auto", so ist man schnell bei dem Begriff „Automobil", dessen wortwörtliche Bedeutung („selbstbeweglich") einem nicht-deutschen Muttersprachler auch komisch und sonderbar erscheinen mag. Der Auftrag „Encuentra palabras alemanas que le pueden parecer „bobas" a un hispanohablante y explica por qué." verlangt von den Lernern einen Perspektivenwechsel: Sie sollen die Lexik der eigenen Sprache aus der Perspektive eines *hispanohablante* (oder eines anderen nicht-deutschen Muttersprachlers) betrachten, um so mehr Sensibilität zu entwickeln für die Verständnisschwierigkeiten der nicht-deutschen Muttersprachler im Umgang mit der deutschen Lexik und damit auch den eigenen Umgang mit der ihnen fremden Lexik in einem anderen Licht sehen.

Ein ebensolcher Perspektivwechsel – diesmal mit Blick auf soziokulturelle Handlungsmuster – kann im Anschluss an folgende Textstelle des Jugendbuches angebahnt werden, in der die Ich-Erzählerin ihre Verständnisfragen in Form eines Quiz' präsentiert: „Yo hasta entonces no me había atrevido a subir sola en ningún transporte público. Todo lo que tenía que ver con el tráfico me parecía demasiado misterioso, lioso y hasta peligroso. Porque a ver: 1) ¿Cómo se suponía que cruzaba una la calle si apenas había semáforos? 2) ¿Dónde estaban las paradas de los autobuses y de esas forgonetas que llamaban trufis? 4) ¿Por qué a veces, cuando íbamos Padre y yo en „nuestro" taxi, de pronto se colaba dentro otro pasajero?, y 5) ¿Por qué todos los coches pitaban sin parar?" Die Antworten auf alle diese Fragen werden von der Ich-Erzählerin selbst in einer Fußnote gegeben (S. 58), sodass an dieser Stelle gleichzeitig soziokulturelles Wissen über das Zielland Bolivien vermittelt wird. Was María in La Paz sonderbar, komisch und schwer verständlich vorkommt, ist zumindest für Schüler, die in einer europäischen Kultur aufgewachsen sind, leicht nachvollziehbar. „¿Qué preguntas similares se plantearía un extranjero en Alemania?" dagegen ist eine Frage, die Schüler dazu animiert, die deutsche Gesellschaft mit der Brille eines Ausländers zu betrachten und damit in Distanz zu der eigenen Kultur zu gehen, um sie so aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Gerade in multikulturellen Klassen kann eine solche Aufgabenstellung reizvoll sein, weil sie den nicht-deutschen Muttersprachlern die Möglichkeit bietet, ihre eigenen Erfahrungen mit dem Fremdsein in Deutschland zu artikulieren, und diese Erfahrungen mit den Vermutungen der deutschen Muttersprachler über Verständnisschwierigkeiten von Ausländern in Deutschland verglichen werden können.

Das Verhältnis zwischen María und Casilda ist als Prozess einer schwierigen Annäherung an das Fremde gestaltet (s. o.), der durch folgende *while-reading-activity* in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt werden kann: „Lee hasta la página donde te da la impresión que se va a producir un cambio significativo en el comportamiento y en la actitud de la narradora frente a Casilda. Justifica tu opinión.“ Dieser Leseauftrag kann ab Seite 33, Beginn des 8. Kapitels, gestellt werden, in dem Casilda erstmalig auftritt. Am wahrscheinlichsten ist, dass die Schüler die Begegnung Mariás mit einer Bolivianerin aus der reichen Oberschicht als Wendepunkt im Verhalten Mariás gegenüber Casilda identifizieren werden (vgl. S. 48ff.). Sie trifft sie zufällig im Aufzug und erlebt mit, wie abfällig sie sich über die *cholitas* äußert, die im Hochhaus bei diversen Familien als Hausmädchen arbeiten. Diese Begegnung im Aufzug hält María den Spiegel vor und stellt ihr eigenes Verhalten in Frage. Sie ist deshalb für den weiteren Verlauf der Beziehung zwischen Casilda und María von besonderer Bedeutung und bewirkt tatsächlich bei María eine Verhaltensveränderung. Aber auch andere Stellen können von den Schülern hier angeführt werden. Wo auch immer die Schüler einen Einschnitt oder Wendepunkt sehen, sie müssen den Prozess der Annäherung von Casilda und María beim Lesen aufmerksam verfolgen und sich so mit Vorurteilen, Missverständnissen und Befremden aktiv auseinandersetzen.

„De todos modos, capaz que no se acuerda ya de mí.“ Der letzte Satz des Jugendbuches, der zugleich Casilda das letzte Wort lässt, ist sicher ein Schlüsselsatz, der im Leser der Geschichte nachhallt. Ein gemeinsames Nachdenken im Unterricht über diesen Satzsatz gibt den Schülern die Möglichkeit, auch eigene Erfahrungen und Erlebnisse mit und in fremden Kulturen einzubringen und zu reflektieren. Ausgangspunkt ist die Frage, inwiefern sie die Einschätzung Casildas bezüglich Mariás teilen oder nicht.

In Oberstufenkursen lohnt sich ein analytischer und bewertender Blick auf die Erzählperspektive. Die biperspektivische Erzählweise, die die Innensicht Mariás mit derjenigen Casildas kontrastiert (also eine europäische mit einer – vermeintlich – indigenen Perspektive), wirft eine Reihe von Fragen auf: „¿Quiénes narran la historia y por qué? ¿Nos podemos fiar de las narradoras? ¿Por qué la autora ha optado por intercalar los monólogos interiores de Casilda? Con respeto a los monólogos interiores de Casilda hay que constatar que en realidad no se trata de la perspectiva de una indígena sino de la de una autora española que ha vivido muchos años en Bolivia y que trata de imaginarse los pensamientos y sentimientos de una indígena. ¿Os conviene el resultado?“ Die Analyse der Erzählweise lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler u. a. auf die Frage, inwiefern es einer europäischen Erzählerin, bzw. Autorin

überhaupt möglich ist, die Innenperspektive einer *indígena* zu übernehmen. Oder allgemeiner gefragt: Wenn schon das Eigene ein mehr oder minder stereotypes Konstrukt ist, um wie viel mehr ist dies dann das Bild des Fremden und der Fremden, das wir uns machen? Können wir das Fremde überhaupt als es selbst zu Wort kommen lassen? Oder wieder konkret auf den Jugendroman bezogen: Kann die spanische Autorin der Aimara Casilda überhaupt eine authentische Stimme verleihen?

Schlussbemerkungen

Das Erreichen interkultureller Lernziele ist nur schwer evaluierbar. Nicht zufällig werden für diesen – doch so zentralen Lernbereich des Fremdsprachenunterrichts in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer keine detaillierten Standards und erst recht keine Niveaustufen festgeschrieben. Das verdankt sich freilich auch der Tatsache, dass die dort vorgegebenen und zumeist in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen formulierten Standards in erster Linie Sprachstandards sind, die sich auf sprachliche Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Hörsehen und Sprachmitteln beziehen – auch wenn sie vielerorts als Bildungsstandards etikettiert werden, was sie freilich nicht sind (vgl. dazu Burwitz-Melzer, S. 61ff).

Das interkulturelle Lernen – so wie es oben umrissen wurde – ist dagegen durchaus bildungsrelevant. Es kann Einsichten vermitteln in die durch die eigene Kultur geprägte Perspektive und idealerweise dazu beitragen, dass wir im Umgang mit dem Fremden mehr Toleranz walten lassen. Es kann darüber hinaus sensibilisieren für universale soziokulturelle Phänomene, die in den verschiedenen Kulturen je unterschiedliche Ausprägungen erfahren, und damit Gemeinsamkeiten aufdecken, die auf den ersten Blick verborgen bleiben.

Gemeinsam ist den Individuen aller Kulturen schließlich auch, dass sie die Wirklichkeitsmodelle von der eigenen Kultur nicht negieren können, weil sie identitätsbildend sind und wir ihrer als Folie zur Wahrnehmung des Fremden bedürfen. Wohl aber können wir uns ihrer bewusst werden und damit auch die (sprachlichen) Weltbilder (Eigen- und Fremdbilder) der anderen Individuen als ebensolche kulturell geprägten Konstrukte wahrnehmen und anerkennen. Ein so definiertes interkulturelles Lernen versteht sich als Initiierung eines lebenslangen Prozesses, der sich eben nicht in Niveaustufen portionieren lässt. Dieser Prozess mündet im Idealfall weder in die Vereinnahmung des Fremden durch das Eigene noch in eine Überbetonung der kulturellen Differenzen, sondern in einen interkulturellen Austausch, der beide Positionen zu ihrem Recht kommen lässt.

Anmerkungen

- 1 Fremdverstehen ist hier und im Folgenden zu verstehen im Sinne von fremdkulturellem Verstehen. Der Begriff des Fremdverstehens geht insofern über den des interkulturellen Lernens hinaus, als er nicht nur das Verstehen einer fremden Kultur und ihrer Individuen meint, sondern auch das Verstehen des Fremden und des Fremdartigen in der eigenen Kultur.
- 2 Vgl. dazu Bredella 2001.
- 3 Vgl. dazu u.a. Bredella 2000, Caspari 2001 und Nünning 2001.
- 4 Alle folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diese 14. Auflage des Buches (s. Bibliographie).
- 5 Biographische Hinweise zur Autorin und weitere Anregungen zum Umgang mit diesem Jugendbuch finden Sie auf folgender Website: HYPERLINK <http://www.edu365.com/eso/muds/castella/lectures/papas/escrito.htm> www.edu365.com/eso/muds/castella/lectures/papas/escrito.htm. Diese Website bietet zudem eine Vielzahl von Links u. a. zu Websites, die Fotos aus verschiedenen Regionen Boliviens zeigen.
- 6 Ich werde weiter unten in einem anderen Zusammenhang auf diesen Einwand zurückkommen.
- 7 Vgl. dazu Caspari 2001.
- 8 Ich formuliere die Begriffe des „impliziten und expliziten interkulturellen Lernens“ in Anlehnung an die Termini, die sich für das Grammatiklernen im fachdidaktischen Diskurs etabliert haben: implizites und explizites Grammatiklernen.
- 9 Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich diese Aufgabenvorschläge nicht als komplette, in einer bestimmten Reihenfolge zu unterrichtende Einheit verstehen, sondern als Aufgabenfundus zur Anbahnung interkultureller Lernprozesse, dessen Elemente – in Abhängigkeit von Lernzielen und Lerngruppen – in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert werden können.
- 10 <http://www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/-1752/display/1049901>
- 11 Hier können sie z. B. auf die in der Fußnote Nr. 5 erwähnte Website zurückgreifen.

Bibliographie

Bederke, Sonja (2004): „Lesen – Schreiben – Interpretieren. Schreibschulung mit dem Jugendbuch *La triche*“. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 72/2004, S. 20 – 24.

Bordons, Paloma (2004): *La tierra de las papas*. Madrid: Ediciones SM (1. Auflage 1996).

Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2000): „Fremdverstehen mit literarischen Texten“. In: Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, S. 133 – 163.

Bredella, Lothar (2001): „Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 5/2001*, S. 10 – 14.

Burwitz-Melzer, Eva (2005): „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, S. 57 – 66.

Caspari, Daniela (2001): „Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren“. In: Meißner, Franz-Josef; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht* Tübingen: Narr, S. 169 – 184.

Mengler, Klaus (1997): „Lecture individuelle“ und die Rolle von „Lesebildern“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 4/1997*, S. 32 – 35.

Nieweler, Andreas (1998): „Konstruktion von Verstehenshypothesen im Umgang mit Lesetexten“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 2/1998*, S. 26 – 31.

Nieweler, Andreas (2004): „Schreibschulung im Französischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 72/2004*, S. 2 – 7.

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

Nünning, Ansgar (2001): „Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 5/2001*, S. 4 – 9.

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

Volkman, Laurenz (2000): „Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur“. In: Bredella et al. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, S. 164 – 190.

Diesterweg®

Bildungshaus Schulbuchverlage
Westermann Schroedel Diesterweg
Schöningh Winklers GmbH

Wir suchen zum nächstmöglichen
Zeitpunkt freie Mitarbeiter/innen
(ggf. auch in Vollzeit) als

Autoren/Autorinnen

für das Fach **Spanisch**.

Hauptaufgaben:

Mitwirkung - vor allem durch
Produktion von Texten, Aufgaben,
Übungen - bei der Entwicklung
von Unterrichtswerken für den
Spanischunterricht sowie ggf. Aus-
bau bestehender Unterrichtswerke
in projektorientierter Teamarbeit
unter Anleitung einer(s) erfah-
renen Redakteurin/Redakteurs.

Voraussetzungen:

- abgeschlossenes Spanischstudium
- exzellente spanische Sprach-
kenntnisse in Wort und Schrift,
idealerweise muttersprachlicher
Hintergrund
- sehr gute Kenntnisse der
deutschen Sprache
- fundierte fachdidaktische und
methodische Kenntnisse durch
Unterrichtserfahrung im Fach
Spanisch, idealerweise als 2. oder
3. Fremdsprache an allgemein
bildenden Schulen
- möglichst Erfahrungen in einem
Verlag für Bildungsmedien, z. B.
durch Autorentätigkeit, Praktika
- gute MS-Office-Kenntnisse
- eigenständige, verantwortungs-
bewusste Arbeitsweise
- Einsatzbereitschaft, Belastbarkeit,
Termintreue

Bitte richten Sie bei Interesse Ihre
Bewerbung an:

Diesterweg Verlag
Frau Pauly
Waldschmidtstr. 39
60316 Frankfurt a. Main

www.spanisch-im-rv.de

**VERLAG DR.
HILLEN BONN**

