

Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht

Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré

Vera Elisabeth Gerling^{1,*}

¹ *Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*

* *Kontakt: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,
Institut für Romanistik, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf
vera.gerling@hhu.de*

Zusammenfassung: Der Spanischunterricht bietet viel Anschauungsmaterial, um in heterogenen, schulischen Lernsettings über Fragen von Identität und Zugehörigkeit bewusst und selbstkritisch nachzudenken. Dieser Beitrag möchte darstellen, wie das Übersetzen sowohl als literarisches Phänomen als auch als didaktische Methode eine Reflexion über die Normvorstellungen von Kultur, Sprache und Identität anregen kann. Die Lyrik von Rosario Ferré bietet sich für eine inhaltliche Erschließung der Thematik Migration und Kulturkontakt in besonderer Weise an. Darüber hinaus ist es möglich, durch eine Konfrontation mit dem literarischen Werk und insbesondere seiner sprachlichen Hybridität transkulturelle Phänomene ästhetisch erfahrbar zu machen.

Schlagwörter: Spanischunterricht, heterogene Lernsettings, transkulturelle Kompetenz, Identität, Übersetzen, Kreativität, Rosario Ferré, Puerto Rico



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Sensibilisierung für transkulturelle Prozesse in heterogenen Lernsettings

Gesellschaften sind heutzutage und seit jeher von unterschiedlichsten Migrationsphänomenen bestimmt. Allzu selten wird jedoch darüber reflektiert, welche Konsequenzen dies für unsere Vorstellungen von Kultur und Identität haben mag. Wie können junge Menschen im schulischen oder auch universitären Kontext dazu angeregt werden, über Fragen der eigenen Identität bewusst und selbstkritisch nachzudenken, um so auch befähigt zu werden, dies im persönlichen gesellschaftlichen Handeln wirken zu lassen? Wie können sie darin bestärkt werden, sich nicht auf polarisierende Identitätsdiskurse einzulassen, bei denen die Zugehörigkeit zu einer Kultur, einer Sprache, einer Nation als unhinterfragtes und absolut gesetztes Kriterium für den Wert des Menschen gerade in abgrenzenden Diskursen strategisch genutzt wird?

Unter dem Motto „Standards – Margins – New Horizons“ möchten die Beiträge dieses Bandes sondieren, wie Fremdsprachenunterricht den Herausforderungen interkultureller Kommunikation und heterogener Lernsettings im 21. Jahrhundert gerecht werden kann. In diesem Kontext möchte ich hiermit eine Idee vorstellen, bei der über den einerseits kritisch-analytischen, andererseits insbesondere kreativ-übersetzerischen Umgang mit Texten eine Sensibilisierung für einen differenzierten Umgang mit der Vorstellung von Identität ermöglicht werden kann. Über eine inhaltliche Erschließung der Thematik Migration und Kulturaustausch hinaus soll hier die Konfrontation mit einem literarischen Werk vorgeschlagen werden, das auch in seiner sprachlichen Hybridität Anlass gibt, transkulturelle Phänomene ästhetisch erfahrbar zu machen: der Lyrik von Rosario Ferré.

1.1 Kulturelle Heterogenität als Thema im Spanischunterricht

Gerade der Spanischunterricht eignet sich für die Beschäftigung mit Themen kultureller Heterogenität, da sich die historischen Inhalte und die literarischen Werke in besonderem Maße dafür anbieten. Spanien ist ein Land, das bereits im Mittelalter durch die *convivencia*, also das zu einem großen Teil auch friedliche Zusammenleben von drei großen Kulturen bzw. Religionen geprägt ist: Christen, Muslimen und Juden. Sinnbild dafür ist die berühmte Übersetterschule von Toledo (12. und 13. Jahrhundert), wo zwischen Latein, Arabisch und Hebräisch übersetzt wurde. Politisch endete dies durch den Abschluss der sogenannten *Reconquista* im Jahr 1492, zeitgleich zum Erlass des Dekrets zur Judenvertreibung. So waren Muslime wie auch Juden gezwungen, das Land zu verlassen oder zum Christentum zu konvertieren. Sprachlich finden sich Spuren dieser kulturellen Heterogenität im Spanischen noch immer, gerade auch im alltagssprachlichen Vokabular und insbesondere bei Wörtern, die mit *a* beginnen, wie z. B.: *aceite* (Öl), *algodón* (Baumwolle), *arroz* (Reis), *alcalde* (Bürgermeister), die alle arabischen Ursprungs sind. Bereits darin zeigt sich die Bedeutung von Sprache und Übersetzen für transkulturelle gesellschaftliche Konstellationen.

1492 ist ebenfalls das Jahr der „Entdeckung“ Amerikas, also auch der Beginn einer großen Migrationsgeschichte, die bis heute kulturproduktiv wirkt und gesellschaftliche Konflikte hervorbringt. Ganz aktuell sehen wir Abgrenzungstendenzen im Kontext der geplanten Mauer zwischen Mexiko und den USA. Eine sprachlich-künstlerische Auseinandersetzung mit Grenz- und Schwellenphänomenen findet hingegen im Bereich der Literatur statt, wie in der Literatur der *Chicanos* bzw. *Chicanas*, also in die USA ausgewanderter Lateinamerikaner*innen, vorrangig Mexikaner*innen, die dort ihre eigene Literaturtradition entwickelt haben. Sie werden so auch kulturell zu einer eigenen Community und machen das *in between* einer transkulturellen Positionierung zur Basis ihrer Identität. Auch hier wird ganz konkret die Sprache wichtig: Diese Autor*innen verwenden oft die Methode des *Code-Switching* zwischen Spanisch und Englisch oder sie schreiben ihre Werke sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache. Ein weiteres typisches Thema für den Spanischunterricht ist die politische und sprachliche Situation

in Katalonien oder im Baskenland. Auch hier ist die Frage der Identifikation über Sprache in einer plurilingualen Lebenswelt von besonderer Bedeutung.

All diese Themen, die teils auch in den aktuellen Lehrplänen präsent sind, können anschlussfähig sein für die hier vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte, die sich auch sprachlich-kreativ mit den Fragen nach kultureller Zugehörigkeit befassen. Ein Spanischunterricht, der sich als kompetenzorientiert versteht, sollte sich nicht allein dem Erwerb von reinem Sprachwissen oder dem von enzyklopädischem Wissen widmen, sondern ebenso, nach Abendroth-Timmer et al., die Lernenden dazu anregen, die eigenen Fähigkeiten „sozial verantwortlich [...] einzusetzen“, und dafür müsse auch die emotionale Voraussetzung geschaffen werden (Abendroth-Timmer, Bär, Roviró & Vences, 2011, S. 11). Das Ziel kompetenzorientierten Lernens kann nach Marcus Bär und Manuela Franke auf die kurze Formel gebracht werden: „Kompetenz ist der handelnde Umgang mit Wissen“ (Bär & Franke, 2016, S. 23), also bewusstes Handeln, bedachter Umgang mit Wissen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten kann die emotionalen Voraussetzungen dafür schaffen, über den Fremdsprachenunterricht auch Kompetenz in verantwortlichem Handeln zu stärken. Nun stellt sich die Frage, ob dies über eine rein inhaltliche Herangehensweise möglich ist oder ob nicht gerade der ästhetisch-kreative Umgang damit eine solche Empathie in besonderer Intensität erwirken kann.

Für den Spanischunterricht gibt es umfangreiches Lernmaterial, das kulturelle Heterogenität zum Thema hat. So kennen wir die *Handreichungen für den Unterricht* von Wolfgang Steveker zu *La casa en Mango Street* von Sandra Cisneros aus dem Jahr 2017. Die Textgrundlage, der Roman von Sandra Cisneros, besteht aus einer Reihe von Fragmenten, die Steveker „ein Mosaik literarischer Kurzprosa“ nennt (Steveker, 2017, S. 4). Es geht um die *Coming-of-Age*-Geschichte der jungen Esperanza, die in einem Latino-viertel in Chicago aufwächst. Für seine *Handreichungen* verwendet Steveker zwölf der insgesamt 44 Fragmente. Seine Arbeitsmaterialien bieten sich dazu an, in das Dossier *Los hispanos en Estados Unidos de América* des Oberstufenlehrwerks *Punto de vista* (Wlasak-Feik, Escárata López, Vences & Steveker, 2014) eingebunden zu werden (Steveker, 2017, S. 4). Erarbeitet werden sollen hier die Gefühls- und Gedankenwelt der Protagonistin sowie die Situation lateinamerikanischer Einwanderer*innen in den USA. Der Fokus liegt bei dieser Unterrichtseinheit auf den Inhalten des Buchs und der thematischen Anbindung an Aspekte der illegalen Immigration in die USA. So lautet Stevekers Vorschlag für den Einstieg, den Schüler*innen auch Filmszenen zu zeigen, um sie für die existenziell bedrohliche Lage von Migrant*innen zu sensibilisieren:

„Um den S die tragischen Schicksale vor Augen zu führen, die sich beim illegalen Grenzübertritt abspielen, kann L an dieser Stelle einige erschütternde Szenen aus dem Episodenfilm *Babel* (USA/Mexiko 2006, Regie: Alejandro González Iñárritu) vorführen“ (Steveker, 2017, S. 5).

Entsprechend ist auch das Aufgabenangebot ausgerichtet auf die inhaltliche Texterschließung vor dem Hintergrund der Thematiken: Immigration, Lebenssituation von *Chicanos* bzw. *Chicanas*, Situation der Frau. Was in diesen Unterrichtsvorschlägen jedoch nicht thematisiert wird, ist der Umgang mit der Sprache. Steveker geht auch nicht darauf ein, dass es sich beim verwendeten Werk um eine Übersetzung handelt. Sandra Cisneros hat den Roman im Original in englischer Sprache publiziert unter dem Titel *House on Mango Street*. Übersetzt wurde es von keiner Geringeren als der berühmten mexikanischen Autorin Elena Poniatowska, deren Übersetzung auch bei der Textausgabe von Steveker verwendet wird (Steveker, 2009). Allerdings zeichnet sich das englischsprachige Original durch Verfahren des *Code-Switching* aus, bei dem spanischsprachige Wörter, insbesondere auch mexikanischer Lokalkolorit wie z.B. *frijoles*, eingebunden sind. Zwar finden sich auch in der Übersetzung von Poniatowska wiederum Lehnwörter aus dem Englischen in Kursivdruck, wie z. B. *okay* oder *college*, jedoch ist hier die politische Dimension in der Aushandlung zwischen den Sprachen anders ge-

wichtet: Bei Cisneros ist die Hauptsprache Englisch, und die spanischen Wörter markieren das Fremde, das zugleich biographisch auch das Eigene ist. Sie stehen somit für die Erfahrung kultureller Hybridität. In der Übersetzung von Poniatowska dienen die englischsprachigen Begriffe eher einer Situierung des Geschehens in den USA. Gerade diese unterschiedliche Wirkung des jeweiligen Sprachgebrauchs erschien mir für die Sensibilisierung für transkulturelle Phänomene jedoch als besonders gehaltvoll, da es auch über die rein inhaltliche Verhandlung von Migrationsthematiken hinausgeht.

Wie Migration im Fremdsprachenunterricht auch mit einem Schwerpunkt auf Ästhetik zur Sensibilisierung für Migrationsphänomene thematisch behandelt werden kann, zeigt uns Antonella Catone mit ihrem Buch *Chamisso-Literatur. Ihr didaktisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien* (2016). Auch sie plädiert dafür, literarische Texte nicht für die rein inhaltliche Arbeit auf Referenzebene zu instrumentalisieren (vgl. hierzu Leskovec, 2010) oder sie auf ihren Nutzen für die reine Spracharbeit zu reduzieren. So stellt sie in ihrem Buch mehrere Autor*innen vor, die mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis ausgezeichnet wurden, da sie in ihren Werken transkulturelle Themen mit Arbeit an der Sprache verbinden: Yoko Tawada, Ilma Rakusa und Vladimir Vertlib. Sie schlägt verschiedene, auch ästhetisch-kreative Verfahren vor und zeigt, wie diese in dem Unterricht für Deutsch als Fremdsprache in Italien zur Sensibilisierung für transkulturelle Phänomene verwendet werden können. So wird Fremdverstehen durch den Umgang mit Literatur lehr- und lernbar, wie es auch nach Nünning erstrebenswert ist, rationale Textanalyse nicht gegen kreativen Umgang mit Texten anzuführen, sondern darin den gegenseitig stärkenden Mehrwert zu erkennen:

„Während traditionelle Verfahren der Textanalyse die Identifizierung, Differenzierung und inhaltliche Rekonstruktion verschiedener Perspektiven in einem Text ermöglichen, erfordert die Schulung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten zur Übernahme und Koordinierung anderer Sichtweisen in stärkerem Maße die Einbeziehung schülerzentrierter, kreativer und produktionsorientierter Formen der Textarbeit“ (Nünning, 2000, S. 119).

Auch mir geht es im Folgenden um die Sensibilisierung für andere Sichtweisen. Dies soll über die Analyse lyrischer Texte geschehen, in denen das Übersetzen als transkultureller Prozess fungiert, wie auch über kreative und produktionsorientierte Formen der Textarbeit beim eigenen Übersetzen. So möchte ich hier gerade die Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellen: als gesellschaftlich relevante Fragestellung ebenso wie als ästhetisches Verfahren.

1.2 Mehrsprachigkeit als Übersetzung

Mehrsprachigkeit ist Teil der Lebenswirklichkeit und stellt ein hochaktuelles Thema auch unter heterogen geprägten Schülerpopulationen dar (vgl. hierzu z.B. Abendroth-Timmer & Fäcke, 2011). Insbesondere die Präsenz von türkischstämmigen Mitschüler*innen gehört zum normalen Alltag an Schulen. Als Annäherung an das hier anvisierte Thema bietet sich diese spezifische Situation der komplexen kulturellen und sprachlichen Identitätsdefinition im deutschsprachigen Raum besonders an und kann über das Werk der Autorin Sevgi Özdamar eingeführt werden. Özdamar schreibt als deutsch-türkische Autorin deutschsprachige Werke, die jedoch mit türkischen Ausdrücken durchsetzt sind. Ihr berühmtester Roman heißt *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (1992). Für den Literatur- und Kulturwissenschaftler Ottmar Ette stellt das Werk dieser Autorin ein herausragendes Beispiel dafür dar, wie Sprache zum Medium eines durch Migration geprägten Lebenswissens werde. Die von Özdamar verwendete, „getürkte“ deutsche Sprache ermögliche

„ein ästhetisch vermitteltes Nacherleben permanenter und unabschließbarer transnationaler Sprachquerungen. Die Sprache erscheint nicht als gegeben, sondern wird bewusst genommen und in einem ständigen Übersetzungsprozeß in Bewegung gesetzt, verformt und umgeformt: Sie wird nicht von einem Ort, von einer Sprache, von einer Kultur aus gesprochen, sondern

heterotopisch von vielen Orten und Kulturen aus, die sich in ihr unter zum Teil schwierigsten Lebensumständen queren und überlagern“ (Ette, 2004, S. 241).

Mehrsprachigkeit impliziert demnach unterschiedlichste Formen von Übersetzungsprozessen. Dabei benennt der Begriff der Übersetzung – ganz im Sinne des „translational turn“ (vgl. Bachmann-Medick, 2006) – auch auf abstrakte Art und Weise Austauschprozesse zwischen Kulturen. Hier wird nicht für ein normatives Übersetzen plädiert – beim Sprachübersetzen für das möglichst „treue“ Übersetzen spezifischer Inhalte von einer Sprache in die andere –, sondern für ein Übersetzen als Bild für ein Schreiben, das sich ständig in Bewegung sieht. In dieser Art definiert z.B. Beatriz Sarlo das Übersetzen:

„Übersetzung ist Einübung in die Differenz, nicht nur Suche nach sprachlichen und semantischen Äquivalenzen. [...] Die eigene Sprache verliert in der Übersetzung ihre Exklusivität. Sie gerät in die Situation, anderen Sprachen und anderen Formen des Denkens ausgesetzt und durch diese bewacht, kontrolliert, bereichert und verformt zu sein“ (Sarlo, 2002, S. 135f.).

Man kann also beim Übersetzen von einer Art des heterotopischen Schreibens sprechen: Sprache kann andere Orte jenseits der Norm hervorbringen. Sie kann so normative Vorstellungen in Frage stellen. Rosario Ferrés lyrisches Werk bietet hierzu eine besondere Form von Anschauungsmaterial, da ihre Selbstübersetzungen Verschiebungen erzeugen, durch die eindeutige, kulturelle Zuweisungen durchkreuzt werden.

2 Heterotopisches Schreiben bei Rosario Ferré

Bereits die in den Nachnamen eingeschriebene Familiengeschichte zeigt bei Rosario Ferré (1938–2016) die Komplexität kolonial geprägter Gesellschaften: Sie lebte in Puerto Rico, wo Spanisch und Englisch offizielle Landessprachen sind. Ihr französischer Großvater war für den Bau des Panamakanals nach Puerto Rico gezogen. Sie hat zahlreiche Kinderbücher, Erzählungen und Lyrikbände veröffentlicht, in denen das Aushandeln zwischen den Kulturen und Sprachen mit im Zentrum steht. Dazu gehört insbesondere ihr lyrisches Werk *Language Duel / Duelo del lenguaje* (2002).

2.1 Die spezifische Situation von Puerto Rico

Puerto Rico steht als Außengebiet der USA unter deren Hoheitsgewalt. Auf den knapp 9.000 km² der Insel leben ca. 3,5 Millionen Einwohner*innen, die zu 99 Prozent Spanisch sprechen und zu ca. 70 Prozent dem katholischen Glauben angehören. Sie sind zum größten Teil Nachfahr*innen von Spanier*innen. Die meisten sind Mestiz*innen, sind also aus dem Aufeinandertreffen von Spanier*innen mit den indigenen *Taino* und afrikanischen Sklav*innen hervorgegangen. Die wirtschaftliche Situation ist schlecht, und Puerto Rico hat eine der höchsten Emigrationsraten der Welt; meist findet eine Übersiedlung in das Kernland USA statt. Es handelt sich hier also um ein sehr spezifisches und komplexes Umfeld: Puerto Rico gehört zu den USA, ist dabei fast ausschließlich spanischsprachig, verfügt aber mit Spanisch und Englisch über zwei Amtssprachen.

Seit der Kolonialisierung ist Puerto Rico von anderen Staaten abhängig. Bis zum Ende des Spanisch-Amerikanischen Krieges waren Puerto Rico und Kuba die beiden letzten spanischen Kolonien und somit auch strategische Außenposten. 1898 dann beanspruchten die USA Puerto Rico für sich; seit 1917 haben die Bewohner*innen die Bürgerrechte der Vereinigten Staaten von Amerika. Der politische Status der Insel bleibt jedoch umstritten.

2.2 Schreiben zwischen den Sprachen bei Rosario Ferré

Im Werk von Rosario Ferré findet diese Unentschiedenheit in der kulturellen Zugehörigkeit in beinahe konsequenter Selbstübersetzung ihren Ausdruck: Sie schreibt ihre Gedichte in zwei Sprachen, auf Spanisch und Englisch. Was zunächst nach Übersetzung aussieht, entpuppt sich doch eher als intertextuelles Spiel zwischen den Sprachen. Insofern treffen traditionelle Annahmen zur Selbstübersetzung auf ihr Schreiben nicht zu. So vertritt Helena Tanqueiro bezüglich der Selbstübersetzung von einer Minderheiten- in eine Mehrheitensprache zunächst die Ansicht, Selbstübersetzer*innen könnten ja den bzw. die Autor*in niemals missinterpretieren („nunca malinterpretará al autor“; 1999, S. 26), da sie nicht nur zweisprachig, sondern zudem in beiden Kulturen zu Hause seien: „puesto que los autores no sólo son bilingües, sino también biculturales, en el sentido de estar plenamente inmersos en ambas culturas“ (Tanqueiro, 1999, S. 23). Diese Annahme einer idealen Übersetzungssituation orientiert sich jedoch an einer recht unreflektierten Vorannahme von sowohl in sich abgeschlossenen Kulturen und Sprachen als auch einer gelingenden Hermeneutik sowie einer Nichtbeachtung der Machtbeziehungen zwischen Kulturen und Sprachen.

Rosario Ferré hingegen benutzt Übersetzungsprozesse, um transkulturelle Bewegungen in ihrer Komplexität erfahrbar zu machen. Ihrer Meinung nach zeige gerade das Übersetzen, dass ein „Transkribieren“ einer kulturellen Identität in eine andere schlicht unmöglich sei: „Translating has taught me that it is ultimately impossible to transcribe one cultural identity into another.“ (Ferré, 1991, S. 157) Und so zeigt für sie das bilinguale Schreiben die Unvereinbarkeit von Identitäten auf – auch wenn sie die gleiche Person betreffen:

“To be a bilingual writer doesn’t mean just to be bilingual. A bilingual writer is really two different writers, has two very different voices, writes in two different styles, and, most important, looks at the world through two different sets of glasses” (Ferré, 2003, S. 138).

Der Umgang mit ihren Texten kann im Spanischunterricht je nach Textwahl in der Mittelstufe oder Oberstufe, ggf. auch in der universitären Lehre dafür genutzt werden, eine auch emotionale Heranführung an offenere Vorstellungen von Kultur und Zugehörigkeit zu erwirken.

3 Unterrichtsideen

Vor dem Hintergrund meiner Vorüberlegungen möchte ich nun einige Ideen für die didaktische Arbeit mit dem Werk von Rosario Ferré präsentieren. Dies basiert auf der Annahme, dass das Reflektieren über das kulturproduktive Potenzial von Sprache und das Übersetzen als kulturelle Praxis Schüler*innen sensibilisieren kann für einen differenzierten Umgang mit der Vorstellung von Identität.

Die Ziele der Unterrichtseinheit wären demnach zunächst, die im Sinne der Kultusministerkonferenz angestrebten Kompetenzen zu verbessern, wie funktionale kommunikative Kompetenz durch Leseverstehen und Wortschatzarbeit, interkulturelle kommunikative Kompetenz mit Reflexion der eigenen interkulturellen Einstellungen, Textkompetenz im kontextualisierten Textverständnis und Formulierung eigener Interpretationsansätze sowie Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit bezüglich kontextgebundener Sprachverwendung. Darüber hinaus soll es jedoch um Ziele im Sinne der Persönlichkeitsbildung gehen – in der fortgeschrittenen Oberstufe durchaus auch auf abstrakter Ebene im Unterrichtsgespräch, beim Vorschlag für die Mittelstufe eher durch eine intuitive Selbstreflexion, die über die Textarbeit selbst entstehen kann:

- Reflexion über Mehrsprachigkeit und kulturelle Differenz,
- Sensibilisierung für eine differenzierte Vorstellung von Identität(en),
- Wahrnehmung von Übersetzen als transkultureller Prozess,
- Übertragung von Erkenntnissen auf den eigenen Lebenskontext.

Gedacht ist mein Vorschlag – je nach gewählter Textvorlage – für die gymnasiale Mittel- oder Oberstufe oder auch für die universitäre Lehre, bei Vorliegen eines Niveaus von B2 nach dem europäischen Referenzrahmen. Die Aufgaben sollten auch auf die Anforderungen der zentralen Abiturprüfung ausgerichtet sein und wären damit in den bestehenden Unterricht auch in Form einer Reihe integrierbar. Berücksichtigt werden die Teiloperationen des analytischen Dreischritts (*comprensión, análisis, comentario*). Die kreativ-produktiven Aufgaben sind dabei integraler Bestandteil und sollen die Grundlage für die Analyse bilden.

Die Schüler*innen sollen zunächst herangeführt werden an geschichtliche Hintergründe und aktuelle Problematiken transkultureller Lebenssituationen. Bei der Textarbeit geht es nicht allein um Textverständnis, sondern auch um eine Sensibilisierung für die kulturelle Prägung von Sprachen. Bei der Bearbeitung der Themen (Hintergründe aus den Bereichen Geographie und Geschichte) sowie bei der Textanalyse werden so die geforderten Kernkompetenzen des Spanischunterrichts gefördert. Bei der produktiven und kreativen Spracharbeit soll zugleich eine Sensibilisierung für das Infragestellen von kulturellen Grenzen erreicht werden.

Im Ablauf richte ich mich nach den drei Phasen, wie sie von Del Valle Luque (2016, S. 124) präsentiert werden – Einstieg, Hauptphase, Schlussphase:

- *Einstieg* / Einführungsphase: Sensibilisierung für das Thema, den Inhalt und die Texte. Hier kann thematisches Vokabular antizipiert und eingeführt werden.
- *Hauptphase* / vertiefende Phase: kreativ-produktiver Umgang mit den Texten und darauf aufbauende Analysearbeit.
- *Schlussphase* / ausklingende Phase: Reflexion, Anknüpfung, Vergleich.

3.1 Einstieg

Die Einstiegsphase soll die Schüler*innen für die Komplexität der eigenen Identitätsdefinition sensibilisieren und ihnen ermöglichen, sich mit historischem und geographischem Hintergrundwissen in den Kontext von Rosario Ferrés Werk einzuarbeiten.

3.1.1 Sensibilisierung für den Begriff Identität

- a. Aufgabe 1: Visitenkarte erstellen anhand der Leitfrage: „Qué elementos definen mi identidad?“ [Welche Elemente bestimmen meine Identität?] In der Mitte wird der eigene Name notiert, in den Ecken Begriffe zur Beantwortung der Aufgabe: „Definir con cuatro palabras sueltas algunos elementos que forman parte de la respectiva identidad“ [Mit vier einzelnen Wörtern einige Elemente, die Teil der eigenen Identität sind, beschreiben.¹]
- b. Aufgabe 2: Kugellager/Karussellgespräch: Die Schüler*innen besprechen mit wechselnden Gesprächspartner*innen die Elemente, die sie auf den Visitenkarten notiert haben. Formulierung der Aufgabe: „Presentar al/a la compañero/a de clase qué elementos forman parte de su identidad.“ [Dem/Der Gesprächspartner*in gegenüber darstellen, welche Elemente Teil der eigenen Identität sind.]
- c. Besprechung im Plenum. Bei der gemeinsamen Diskussion und Zusammenfassung der Einzelgespräche wird das Wortfeld erarbeitet (Begriffe wie z.B. pertenecer, identificarse, buscar seguridad, aislarse, necesitar amigos, grupo, cultura, nación, región, idioma, religión...). Einleitende Fragestellung: „Comparar las distintas respuestas y analizar las diferencias en la concepción de una identidad individual.“ [Die verschiedenen Antworten vergleichen und die Unterschiede in der Vorstellung von einer individuellen Identität analysieren.]

¹ Es wird der Infinitiv gewählt, um die Festlegung in der Anrede zu umgehen, die je nach Mittel- oder Oberstufe oder im universitären Kontext ggf. zu unterscheiden ist.

3.1.2 Erarbeitung der Hintergrundinformationen

- a. Aufgabe Gruppe 1: „Buscar información sobre la geografía y la historia de Puerto Rico y presentarla a la clase.“ [Suchen nach Informationen über die Geographie und Geschichte des Landes Puerto Rico und dieses Wissen vor der Klasse vorstellen.]
- b. Aufgabe Gruppe 2: „Buscar información sobre la vida y la obra de la autora Rosario Ferré y presentarla a la clase.“ [Suchen nach Informationen über Leben und Werk der Autorin Rosario Ferré und dieses Wissen vor der Klasse vorstellen.]

3.1.3 Ergebnissicherung

Im Abschlussplenum sollte diskutiert werden, was die Lebenssituation in Puerto Rico generell und im Falle der Autorin so besonders macht für Fragen der Identitätsbestimmung. Zugleich soll hier ein erster Transfer zur eigenen Lebensumgebung ermöglicht werden im Rückbezug auf die zu Beginn erarbeiteten Elemente der jeweils eigenen Identitätsdefinition. Mögliche Fragestellungen: „Analizar lo que la geografía y la historia específica de Puerto Rico significan para la identidad de sus habitantes.“ [Analysieren, was die spezifische Geographie und Geschichte Puerto Ricos für die Identität der Einwohner*innen bedeuten.] – „Intentar explicar por qué el bilingüismo en la obra de Rosario Ferré tiene un significado especial, también en lo que respecta a la historia de su propia vida.“ [Versuchen zu begründen, warum die Zweisprachigkeit im Werk von Rosario Ferré auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebensgeschichte eine besondere Bedeutung hat.] – „Comparar la propia situación de vida y la propia definición de identidad con la situación de la vida en Puerto Rico.“ [Vergleichen der eigenen Lebenssituation und Identitätsbestimmung mit der Situation eines Lebens in Puerto Rico.]

3.2 Hauptphase

Zu Beginn soll hier für das Thema Übersetzen generell sensibilisiert werden, um im Anschluss auch durch den eigenen kreativen Umgang mit den Texten von Rosario Ferré das Übersetzen als kulturproduktives Element transkultureller Prozesse erlebbar zu machen. Im Anschluss wird ein zweisprachiger Text von Rosario Ferré besprochen. Das Textverständnis (*comprensión*) kann über die Übersetzung ins Deutsche erfolgen, so dass bei der Analyse (*análisis*) die Verschiedenheit der beiden Versionen mitberücksichtigt wird. Im Abschlusskommentar (*comentario*) wäre dann eine Transferleistung zu den bereits erarbeiteten Themen Identität und Übersetzung das Ziel. Das Werk von Rosario Ferré bietet eine Vielzahl möglicher Textstellen an. Im Folgenden werden zwei Beispiele herausgegriffen, die sich für eine Unterrichtsreihe entweder in der Mittelstufe oder in der Oberstufe eignen würden.

3.2.1 Sensibilisierung für Übersetzungsvorgänge

- a. Aufgabe 1: Stille Post. Im Stuhlkreis wird ein Satz jeweils vom Spanischen ins Englische, dann ins Deutsche und wiederum ins Spanische usw. übersetzt und dabei dem Nächsten flüsternd weitergegeben. Vorschlag für einen Startsatz: „Zwischen Sprachen schreiben bedeutet auch, zwischen Identitäten schreiben.“
- b. Besprechung im Plenum mit der Leitfrage: „Describir lo que ocurre en el transcurso de la traducción y elaborar lo que esto significa para el proceso de traducción en general.“ [Beschreiben, was beim Übersetzen passiert ist, und darstellen, was dies für den Vorgang des Übersetzens generell bedeutet.]

3.2.2 Textarbeit (Verständnis, Analyse, Kommentar)

- a. Aufgabe 1: In Gruppenarbeit beide Texte übersetzen (jeweils entweder das Spanische oder das Englische). Internetrecherche ist dabei erlaubt und erwünscht.

Textvorschlag für die Mittelstufe:

<p>In fact, I swear that as I talk to you in English about my right to speak in Spanish, I can hear the guns boom and see the cannon balls roar over my head.</p>	<p>De hecho, yo les juro que mientras discuto en español sobre mi derecho a hablar inglés, escucho rugir los cañones y veo las bombas salir volando sobre mi cabeza.</p>
---	--

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 2f.

<p>Mientras más se prohíbe, más se empeña este país en hablarlo [el español].</p>	<p>The more you habla español the more Spanish wants to be the official language. of this country.</p>
---	--

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 54f.

Textvorschlag für die Oberstufe/universitäre Lehre:

<p>A <i>Beso</i> is not a <i>Kiss</i> A <i>beso</i> is like eating leeches on a mountain top. In a kiss Cleopatra draws the asp to her breast so as not to enter Rome in chains. There are mysteries of the tongue that cannot be explained.</p>	<p>Un <i>Beso</i> no es un <i>Kiss</i> La palabra beso es como una joven comiéndose una pomarrosa en la cima de una montaña. <i>Kiss</i> trae consigo el silbido del áspid que Cleopatra acercó a su pecho cuando rehusó entrar a Roma encadenada. La lengua admite misterios inexplicables.</p>
---	---

Rosario Ferré: Language Duel. Poems / Duelo del lenguaje. Poemas, 2002, S. 52

- b. Aufgabe 2: Die jeweiligen Gruppen erarbeiten auf der Grundlage der erstellten Übersetzung eine Analyse, die auch auf die Frage von Mehrdeutigkeit (insbesondere von „tongue“ und „lengua“) eingeht. Im Falle der Aufgabe für die Oberstufe oder die uni-

versitäre Lehre sollte hier auch die Bedeutung des intertextuellen Verweises auf Kleopatra eingebunden werden. Für die ausführliche Analyse bietet sich eine Hausaufgabe mit Leitfragen an:

[Mittel/Oberstufe] „En base de la traducción, describir las diferencias entre las dos versiones. Analizar cada versión por separado y discutir las diferencias.“ [Auf Grundlage der Übersetzung die Unterschiede zwischen den beiden Versionen beschreiben. Jede Version einzeln analysieren und die Unterschiede diskutieren.]

[Weiterführende Frage Mittelstufe] „Reflexionar sobre la importancia del *code-switching* para el poema en el caso de ‚se habla español‘.“ [Überlegen, welche Bedeutung das *Code-Switching* im Falle von „se habla español“ für das Gedicht hat.]

[Weiterführende Frage Oberstufe] „Explicar el doble sentido de las palabras ‚tongue‘ y ‚lengua‘ y lo que esto significa para la traducción.“ [Erklären, warum die Wörter „tongue“ und „lengua“ doppeldeutig sind und was dies für die Übersetzung bedeutet.] / „Reflexionar sobre el significado que la mención de Cleopatra puede tener para este poema.“ [Überlegen, welche Bedeutung der Nennung Kleopatras für dieses Gedicht zukommen kann.]

- c. Plenum: Die Gedichtanalysen werden im Plenum vorgestellt und verschiedene Interpretationsansätze verglichen.

3.3 Schlussphase

Für die Schlussphase können verschiedene Formen der Reflexion vorgesehen werden, je nach Fähigkeiten der Schüler*innen. So kann in einem Karussellgespräch die Frage nach der Definition der eigenen Identität erneut gestellt werden, um dann im Plenum zu erörtern, ob diese Form der Textarbeit hier zu einer Sensibilisierung geführt hat. In der Oberstufe könnte auch das oben bereits angeführte Zitat von Rosario Ferré Anlass geben zu einem durch die Schüler*innen selbst moderierten Gespräch:

„To be a bilingual writer doesn't mean just to be bilingual. A bilingual writer is really two different writers, has two very different voices, writes in two different styles, and, most important, looks at the world through two different sets of glasses“ (Ferré, 2003, S. 138).

Dem könnte die Frage vorausgehen, wer von den Schüler*innen jeweils welche Aussage für sich bestätigen würde: „Yo soy mi/s idioma/s“ bzw. „Yo hablo un/varios idioma/s“ [Ich bin meine Sprache/n, oder: Ich spreche eine/mehrere Sprache/n.] Ergänzend kann auch eine Originalaufnahme des Gedichts „Language Current“ für das Hörverständnis herangezogen werden (<https://voca.arizona.edu/readings-list/539/1027>): Hier hört man die Stimme der Autorin selbst und ihren spezifischen Akzent beim Sprechen, somit eine Variante des Englischen, die nicht dem vermeintlichen Standard entspricht.

4 Analyseergebnisse

Das zweisprachige Werk von Rosario Ferré bietet sich in hervorragender Weise dafür an, über ein ästhetisch vermitteltes Nacherleben eine Sensibilisierung für Differenz zu erwirken. Zunächst wird ausgegangen vom spezifischen Kontext, wie er in Puerto Rico geschichtlich gewachsen ist, um dies dann auf die eigene Lebensumgebung zu übertragen. Weiterhin lassen sich an den gewählten Textstellen verschiedene, spezifische Fragestellungen auf unterschiedlichem Niveau erarbeiten. Im Folgenden möchte ich mögliche Analyseergebnisse vorstellen, die nicht auf jedem Niveau in dieser Form erreicht werden können.

Im Falle von „In fact, I swear / De hecho, yo les juro“ können insbesondere zwei Aspekte betrachtet werden: Zum einen thematisieren beide Fassungen, dass die Wahl der Sprache ein hohes Maß an Konflikt mit sich bringt, wofür die Beschreibung der

Bomben steht. Dass es sich hier um eine innere Wahrnehmung handelt, wird durch die Formulierung „I swear“ / „yo les juro“ unterstrichen. Die Bomben stehen hier somit sinnbildlich für den Konflikt der Sprachen, der wiederum für die diffizile Situation im Land Puerto Rico steht, das zwar formal den USA zugehört, dessen Einwohner jedoch nicht über die gleichen Rechte verfügen. Die Frage der Sprachwahl ist somit an die Machtkonstellation gebunden: Obwohl die Mehrheit der Bevölkerung spanischsprachig ist, gelten im Land zwei Amtssprachen. Diese Thematik wird noch verstärkend ausgedrückt im zweiten Textbeispiel, da die beiden Versionen sich inhaltlich eher ergänzen, als dass sie das Gleiche ausdrücken: Bei „Mientras más se prohíbe“ geht es um das Verbot, Spanisch zu sprechen, wodurch das Gegenteil erreicht wird, bei „The more you habla español“ wird das Spanische in seinem Wunsch personifiziert, zur offiziellen Amtssprache zu werden. Die Zweisprachigkeit des ersten Verses realisiert selbst die inhaltlich vermittelte Forderung, indem ins Spanische gewechselt wird, performativ also diese Sprachverwendung umgesetzt ist. Es ist zudem als ein Wechsel der Machtverhältnisse lesbar, da hier das Spanische in das Englische eindringt. Schon allein die Tatsache, dass Ferré ihr Werk zweisprachig präsentiert und durch die Verschiedenheit der „Übersetzungen“ die Texte in jeder Sprache den Wert eines Originals erhalten, das mit der jeweils anderen Version in intertextuellem Austausch steht, kann als Enthierarchisierung der Machtverhältnisse gelesen werden (vgl. Ferrero, 2014), gerade auch, weil das Spanische das Original, das Englische die Übersetzung ist.

Zum anderen fällt hier auf, dass der Standpunkt, den das lyrische Ich einnimmt, in der jeweils anderen Sprache komplementär ist: In der englischsprachigen Version wird explizit unterstrichen, dass Englisch gesprochen wird, und dabei das Recht eingefordert, Spanisch sprechen zu können. In der spanischsprachigen Version ist es genau andersherum. Dabei sind die beiden Gedichte jedoch nicht einfach in der anderen Sprache gespiegelt im Sinne einer schlichten Äquivalenzforderung vermeintlicher übersetzerischer Treue, sondern die Verse sind anders strukturiert und die Semantik des Ausdrucks ebenfalls unterschiedlich. Diese Verschiedenheit der beiden Versionen zeigt sich im Unterricht durch die Gegenüberstellung der jeweiligen Übersetzungen ins Deutsche, die nicht kongruent sein können. Diese spezifische Art der Selbstübersetzung im Werk von Rosario Ferré unterstreicht somit ihre Überzeugung, dass sie in der anderen Sprache eine Andere ist und eine andere Stimme hat. Somit trägt sie durch die beiden Sprachen die innere Differenz in sich, die sich über die Texte auch nach außen sichtbar macht.

Das für die Oberstufe vorgeschlagene Gedicht ist noch weitaus komplexer. Ausgehend von der explizit postulierten Differenz zwischen den Wörtern „beso“ und „kiss“ entwickeln sich die beiden Texte ganz unterschiedlich, obwohl der Titel noch als klassische Übersetzung angesehen werden kann, bei der die verfremdenden sprachlichen Begriffe „beso“ und „kiss“ jeweils erhalten bleiben. Kurios ist, dass in der hier vorgeschlagenen Übersetzung die Titel im Deutschen sich wiederum exakt gleichen. Andererseits werden die Schüler*innen mit der Polysemie der Wörter „tongue“ und „lengua“ konfrontiert, die sich jeweils sowohl als „Zunge“ wie auch als „Sprache“ übersetzen lassen. Spätestens hier wird deutlich, was Ottmar Ette mit „Einüben in Differenz“ meint: Hier lässt sich diskutieren, welche semantischen Verschiebungen sich durch die Übersetzung ergeben, je nachdem, für welche der beiden Alternativen man sich entscheidet, spielen doch die beiden Versionen von Rosario Ferré mit genau dieser Doppeldeutigkeit zwischen dem haptischen Erleben der Zunge (Blutegel bzw. Pomarrosa essen) und dem Klang und Inhalt der Sprache.

Im weiteren Verlauf dann finden sich mehrere inhaltliche Verschiebungen, die wiederum aufzeigen, wie hier in der jeweiligen Sprache andere Schwerpunkte gesetzt werden. Im englischsprachigen Gedicht wird der Kuss auf Spanisch mit dem Essen von Blutegeln auf einem Berggipfel verglichen. Dieses Bild kann sowohl Ekel auslösen als auch als erotische Konnotation gelesen werden. Später wird hier das Bild des Tieres

wieder aufgegriffen, das dem Körper Schmerz zufügt, dann aber doch in gewisser Hinsicht auch bei Kleopatra das Leid mindert, so wie es konkret beim Blutegel und im übertragenen Sinne bei der Natter der Fall ist (vgl. hierzu Ferrero, 2014, S. 641). Im spanischsprachigen Gedicht wird das Wort „beso“ mit einem jungen Mädchen verglichen, das eine exotische Frucht auf einem Berggipfel isst. In diesem Fall handelt es sich um ein weiblich konnotiertes, ebenfalls erotisch aufgeladenes Bild, das hier aber deutlicher zum Klang des Wortes selbst in Bezug gesetzt wird. So geht es in dieser Fassung auch im weiteren Verlauf um den klanglich-ästhetischen Ausdruck der Sprache: Der Laut „kiss“ wird hier mit dem Zischen der Natter in Relation gesetzt. Diese je nach Sprache inhaltlich und ästhetisch unterschiedliche Darstellung entspricht einer Aussage von Rosario Ferré, in der sie ihre eigene Sprachverwendung als jeweils unterschiedlich betrachtet:

„Writing in English is like looking at the world through a different pair of binoculars: It imposes a different mind-set. When I write in Spanish, my sentences are often as convoluted as a Baroque *retablo*. When I write in English, I make my sentences straight and simple, because I want to be precise as well as practical“ (Ferré, 2003, S. 138).

Zugleich können wir hier über den intertextuellen Verweis auf eine ganz andere Zeit und einen anderen kulturellen Kontext wiederum den Aspekt der Macht als Thema erkennen: Kleopatra entzieht sich durch ihren Freitod der Macht Roms. Um dies zu erkennen, braucht es eine fortgeschrittene kulturelle Bildung bzw. eine erhöhte Recherchekompetenz sowie eine besondere Abstraktionsfähigkeit, so dass aus diesem Grund der Text eher für den Einsatz in der Oberstufe oder auch in der universitären Lehre geeignet erscheint, auch nach vorheriger Beschäftigung mit den ersten beiden Beispielen.

5 Fazit

Ziel einer solchen hier nur grob skizzierten Lernreihe soll sein, die Schüler*innen über die Konfrontation mit dem Phänomen der Selbstübersetzung und die eigene Erfahrung beim Übersetzen dafür zu sensibilisieren, dass die eigene Identität niemals abgeschlossen ist und dass Identitäten wie auch Sprachen nie zueinander kongruent sind. Mehrsprachigkeit als ein Phänomen der Offenheit des Identitätsbegriffs zu sehen, kann so eine komplexe Reflexion über Fragen der kulturellen Differenz anregen und dazu führen, die Koexistenz unterschiedlichster kultureller Prägungen als Bereicherung anzusehen.

Eine Beschäftigung mit den hier vorgestellten Textbeispielen wäre dann besonders gelungen, wenn neben der Erarbeitung des spezifischen Vokabulars sowie des Hintergrundwissens durch die Beschäftigung mit der ästhetischen Dimension dieses Werks auch eine Sensibilisierung für grundsätzliche Fragestellungen der Identitätsstiftung ermöglicht würde. So kann ein kritisches Bewusstsein dafür gefördert werden, dass unsere Welt üblicherweise „durch Eingrenzung von Vertrautem und Ausgrenzung von Unvertrautem zustande kommt“ (Waldenfels, 1990, S. 32) und daher auf essenzialistischen Vorannahmen beruht. Dahingegen zeigt das Werk von Rosario Ferré „the complex nature of the bilingual, bicultural individual, highlighting the sometimes difficult but also humorous process that Latina/os in the United States experience while negotiating between the languages, norms, and traditions of two societies.“ (Montilla, 2016, S. 1) Dieses ästhetisch realisierte Verhandeln zwischen Sprachen, Normen und Traditionen stellt somit eine Form der kulturellen Übersetzung dar, die etablierte Vorstellungen deplatziert und Kultur als hybriden Prozess erkennbar werden lässt (vgl. Bhabha, 1990). Gerade die erneute Übersetzung ins Deutsche vermittelt im vorliegenden Konzept einen Einblick in die unabgeschlossene Prozesshaftigkeit von Identitätskonzepten. So kann dieses Lernszenario anhand der kreativ-übersetzerischen Beschäftigung mit den Ausgangstexten zur Reflexion über die eigene Identität führen und damit auch einen Bezug zur multikulturellen Lebenswelt heutiger heterogener Lernsettings herstellen. Gerade über eine rein

inhaltliche Beschäftigung mit Migration und transkulturellen Phänomenen hinaus ermöglicht dies vielmehr ein kreativ-ästhetisch vermitteltes Nacherleben von Differenz Erfahrung und somit eine auch empathisch-emotionale Annäherung an und persönliche Auseinandersetzung mit Identitätskonzeptionen.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D., Bär, M., Roviró, B., & Vences, U. (2011). Kompetenzen und kompetenzorientierter Spanischunterricht. In D. Abendroth-Timmer, M. Bär, B. Roviró & U. Vences (Hrsg.), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik* (S. 11–26). Frankfurt a.M.: Lang.
- Abendroth-Timmer, D., & Fäcke, C. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In F.-J. Meißner & U. Krämer (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (S. 16–48). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Bachmann-Medick, D. (2006). Translational Turn. In D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (S. 238–283). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bär, M., & Franke, M. (2016). *Spanischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bhabha, H. (1990). The Third Space (Interview mit J. Rutherford). In J. Rutherford, *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Catone, A. (2016). *Chamisso-Literatur. Ihr didaktisches Potenzial im universitären DaF-Literaturunterricht in Italien*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Cisneros, S. (2009). *La casa en Mango Street*. Aus dem Engl. übersetzt von E. Poniatowska (2. Aufl.). New York: Vintage Español.
- Del Valle Luque, V. (2016). Text- und Medienkompetenz. In M. Bär & M. Franke, *Spanischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 110–139). Berlin: Cornelsen.
- Ette, O. (2004). *Überlebenswissen. Die Aufgabe der Philologie*. Berlin: Kadmos.
- Ferré, R. (1991). On Destiny, Language and Translation; Or, Orphelia Adrift in the C. and O. Canal. In R. Ferré, *Papeles de Pandora: The Youngest Doll* (S. 153–165). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ferré, R. (2002). *Language Duel. Poems / Duelo del Lenguaje. Poemas*. New York: Vintage Books.
- Ferré, R. (2003). Bilingual in Puerto Rico. In S.G. Kellman (Hrsg.), *Switching Languages: Translingual Writers Reflect on Their Craft* (S. 137–138). Lincoln, NE, & London: University of Nebraska Press.
- Ferrero, S. (2014). Language Duel: el inglés y el español se batan a duelo en los poemas de Rosario Ferré. In M. Vedda & J.-P. Moris (Hrsg.), *Transformaciones culturales, debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. VI Congreso Internacional de Letras 2014 (S. 637–644). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Leskovec, A. (2010). Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15 (2), 237–255.
- Montilla, P. (2016). Bilingualism, Biculturalism and Pan-Hispanic Unity in the United States: Rosario Ferré's Language Duel. *Label Me Latina/o*, (4/Spring), 1–11.
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘. Prologema zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivübernahme. In L. Bredella, F.J. Meissner & A. Nünning (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (S. 84–132). Tübingen: Narr.

- Özdamar, E.-S. (1999). *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sarlo, B. (2002). Originalität und Übersetzung. In B. Scharlau (Hrsg.), *Übersetzen in Lateinamerika* (S. 126–137). Tübingen: Narr.
- Steveker, W. (2009). *Espacios literarios: B1 – La casa en Mango Street: Lektüre*. Berlin: Cornelsen.
- Steveker, W. (2017). *La casa en Mango Street. Handreichungen für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Tanqueiro, H. (1999). Un traductor privilegiado: el autotraductor. *Quaderns. Revista de traducción*, (3), 19–27.
- Waldenfels, B. (1990). Auf der Schwelle zwischen Drinnen und Draußen. In B. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden* (S. 28–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wlasak-Feik, C., Escárate López, L.-M., Vences, U., & Steveker, W. (2014). *Punto de vista. B1/B2*. Berlin: Cornelsen.

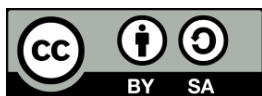
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gerling, V.E. (2020). Transkulturelle Kompetenz im Spanischunterricht. Sensibilisierung für Identitätskonstruktionen durch Übersetzungsprozesse im Werk von Rosario Ferré. *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 2 (4), 74–87. <https://doi.org/10.4119/pflb-3497>

Online verfügbar: 02.07.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>