

Hajnalka Nagy, Werner Wintersteiner

Figurationen des Fremden – Facetten des Eigenen

Zum Umgang mit weltliterarischen Texten im Deutschunterricht

*Das Fremde ist das ... was mich fasziniert ...
was mich überrascht ... was meinen Atem stocken lässt ...
was mir Angst einjagt ... unerwartet, unheimlich, unvertraut ...
Und das Eigene? ... Das, was mich langweilt ...
was mich sprachlos macht ... was mich befremdet ...
was mich zum Ich macht ... allzu bekannt und doch ungreifbar, unfassbar ...
Lauert das Eigene auch im Fremden, das Fremde in uns?*

Identität und Alterität bilden heute die zentralen Bezugspunkte verschiedenster wissenschaftlicher Diskurse (u.a. Soziologie, Psychologie, Philosophie, Literatur, Kulturwissenschaften), aber auch im (medialen) Alltag sind sie stets präsent. Auf die Frage „Wer bin ich?“ fällt die Antwort schwer, vor allem, wenn man bedenkt, dass Identität ein heterogener Begriff ist, der je nach (wissenschaftlichem) Standpunkt und ordnender Kategorie (Geschlecht, Alter, Nationalität, Beruf etc.) immer anders definiert werden kann. Zudem lässt sich Identität im Zeitalter der Globalisierung und der Transkulturalität nicht mehr eindeutig bestimmen und muss immer auch im Lichte des Fremden, d.h. der eigenen Fremdheit und der des Anderen reflektiert werden. Fremdheit und Andersheit erleben wir daher auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedenste Art: im Alltag mit seltsamen, unangenehmen oder besonders faszinierenden Menschen; durch Migration und Exil, aber ebenso durch Grenzüberschreitungen wie Reisen in die Ferne sowie durch internationale und virtuelle Vernetzungen. Diese Begegnung mit den/dem a/Anderen führt uns aus der Enge der eigenen Perspektive heraus und fordert uns auf, gewohnte Sichtweisen zu hinterfragen und das eigene Ich in Bezug zu anderen „Ichs“ zu setzen. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden – was immer darunter jeweils verstanden wird – provoziert auf der einen Seite eine grundlegende Verunsicherung und Infragestellung des Eigenen, auf der anderen Seite öffnet sie neue Möglichkeiten der Selbstverortung.

Dieses komplexe Wechselspiel zwischen Fremdem und Eigenem, Unbekanntem und Vertrauten gehört zu einer der wichtigsten Erfahrungen junger Menschen – die Fähigkeit, mit den Irritationen, die diese Erfahrungen hervorrufen, kompetent umzugehen, ist heute unerlässlich geworden. Transkulturelle Literaturdidaktik möchte dazu ebenfalls einen Beitrag leisten, indem sie SchülerInnen mittels Literatur zu selbstreflexivem und kritischem Umgang mit dem Fremden befähigt und sie für globale

Fragestellungen sensibilisiert. Das hier skizzierte Unterrichtsmodell veranschaulicht exemplarisch das Konzept der transkulturellen Literaturdidaktik und gibt Anregungen für die Arbeit im Literaturunterricht.

Zwischen Befremden und Vertraut-Machen. Prinzipien des transkulturellen Literaturunterrichts

Literarische Texte stellen immer eine Art „Fremdsprache“ dar, auch wenn sie aus der eigenen Kultur stammen. Das macht ihren besonderen Erkenntnisgewinn aus. Und das gilt natürlich erst recht für welt-literarische Texte, die aus anderen Kulturen stammen. Will man diesen Texten im Literaturunterricht gerecht werden, so darf man nicht nur darauf hinarbeiten, sich mit diesen Werken „vertraut zu machen“. Zunächst muss man sich „befremden“ lassen, um den zusätzlichen Erkenntnisgewinn, der durch Irritationen entstehen kann, zu ermöglichen. Denn die Irritation bedeutet nichts anderes, als dass man beginnt, Vertrautes aus einem neuen Blickwinkel zu sehen, Selbstverständliches in Frage zu stellen, und vielleicht auch seine eigenen Reaktionen auf Fremdheit bewusster zu beobachten.

Das heißt, dass im Literaturunterricht neue „Leitfragen“ Einzug halten sollten:

- Es geht nicht mehr nur um die Frage: „Was bedeutet der Text?“, sondern auch um die Frage: „Was entzieht sich meiner Deutung?“
- Es geht nicht mehr nur um die Frage: „Was gefällt dir am Text?“, sondern auch um die Frage: „Was befremdet dich?“
- Es geht also wesentlich darum, Fragen zuzulassen (auch: bei sich selbst zuzulassen), die etwa lauten: „Was irritiert?“, „Warum irritiert?“, „Was stimmt mit deiner

„Vorstellung‘ von Welt nicht überein?“, „Was bleibt unzugänglich und warum?“

Jeder Schritt zum Vertrautmachen des Textes sollte durch das „Purgatorium“ des Befremdens führen. Denn dieses Befremden ist kein künstlicher didaktischer Zusatz, sondern die didaktische Reaktion auf eine literarisch ausgelöste Irritation. Wie immer, „erfindet“ die Literaturdidaktik nichts, sondern bemüht nur Methoden, um den Text selbst optimal zur Geltung zu bringen.

Nach wie vor empfiehlt sich die Arbeit anhand des klassischen 4-Phasenmodells von Jürgen Krefz (Krefz 1976), wobei wir hier die Adaption des Krefz’schen Modells auf transkulturelle Literaturdidaktik durch Werner Wintersteiner (nach Wintersteiner 2006, S. 137 ff.) verwenden. Krefz unterscheidet vier Phasen, die idealtypisch jede Unterrichtseinheit zur Literatur durchläuft, die er allerdings mit einer etwas gewöhnungsbedürftigen Terminologie belegt:

1. Phase der bornierten Subjektivität: Damit ist die spontane und subjektive „Begegnung“ mit dem Text durch die Lesenden gemeint, die noch (kulturell) einseitig und unvollständig sein wird. Krefz betont, dass diese Phase keineswegs dadurch übersprungen werden darf, dass die Lehrkraft erklärt, wie der Text „eigentlich“ zu verstehen sei. Denn diese „bornierte“, oft wohl kulturalistische Lesart ist vermutlich durchaus bereits eine „erste Dezentrierung“, dadurch dass die SchülerInnen durch den Text in ihrer bisherigen Weltvorstellung irritiert werden. Das heißt, sie fassen den Text zwar auf Grundlage ihres Denkrahmens auf, aber sie registrieren bereits eine Irritation und versuchen diese vielleicht wegzudeckeln. Das kann für die weitere Analyse fruchtbar gemacht werden, indem man sich gerade mit den eigenen Irritationen auseinandersetzt, Schematismen bewusst macht und die eigene Lesart infrage stellt.

2. Phase der Objektivierung: Vergleich der verschiedenen Lesarten (einer Schulklassen), Perspektivenwechsel, multiperspektivische Arbeit (durch gezielte didaktische Aufgabenstellungen): Perspektive des fremden Textes, des lesenden Subjektes und der anderen RezipientInnen. Dies kann als „zweite Dezentrierung“ verstanden werden, die nun bereits einen Schritt weiter geht als die erste.

3. Phase der reflektierten Subjektivität: Erhöhtes Textverständnis geht nun Hand in Hand mit einem tieferen Verständnis der Kategorien, mit denen wir an einen Text herangehen: Der Fokus liegt nun nicht mehr nur auf der dargestellten Lebensweise (der Figuren), sondern auf der Art der Darstellung.

4. Phase der Applikation: Hier geht es darum, einen neuen kritischen Blick auf das Eigene zu werfen, es geht um einen sensibleren, wacheren Umgang mit (kultureller) Fremdheit überhaupt.

Zu einer kritischen Selbstreflexion gehört auch die Fähigkeit, die eigenen eurozentrischen Denkkategorien zu

überprüfen und somit bestimmte gewohnte Argumentationsmuster zu durchbrechen. Ein Beispiel:

Obwohl sich die Kinder- und Jugendliteratur bereits ab den 1970er Jahren mit dem Phänomen der Migration, der Heimatverlust, der Multikulturalität und der Fremdheit auseinandersetzt, bleiben diese Bücher – trotz ihres Anspruchs nach Aufklärung und ihres Plädoyers nach mehr Toleranz – oft in okzidental Denkmodellen gefangen. Auf der Grundlage der von Sabine Dörrich kategorisierten „Argumentationsmuster“ erarbeitet Heidi Rösch Konzepte für den inter- bzw. transkulturellen Literaturunterricht, die diese Syndrome und Muster entlarven. Diese kreisen meist, aber nicht ausschließlich, um die Denkfigur der „Einen Welt“.

- Das *Vermeidungssyndrom* zeigt eine Multi-Kulti-Idylle, bei der vorhandene soziale, kulturelle, ethnische oder sprachliche Unterschiede ausgeklammert oder im allgemeinen-menschlichen Universalismus aufgelöst werden.
- Das *Ethnisierungs-/ Kulturalisierungssyndrom* führt dagegen zu einer stereotypisierten Zeichnung von Minderheiten oder Angehörigen diskriminierter Gruppen, die zu Repräsentanten einer Ethnie oder Kultur stilisiert werden.
- Der Übergang zum *Defizitsyndrom* ist dabei fließend, denn es geht häufig darum, dass diese Figuren im Vergleich zu den Angehörigen der dominanten Gruppe sozial schlechter gestellt, sprachlich weniger versiert, weniger gebildet etc. erscheinen.
- Das *Harmonisierungssyndrom* führt zur Integration einer so gezeichneten Figur, die häufig durch einen von Angehörigen der Mehrheit oder dominanten Gruppe gesteuerten Wandlungs- oder kompensatorischen Entwicklungsprozess erfolgt.
- Hier ist der Übergang zum *Helfersyndrom* ebenfalls fließend, der Angehörige der dominanten Gruppe als paternalistische Retter der Diskriminierten erscheinen lässt.
- Das *Oasensyndrom* isoliert Angehörige von diskriminierten Gruppen und stellt sie als Einzelne in die dominante Gruppe, von der sie dann – häufig über eine Freundschafts- oder Liebesbeziehung und nach erbrachten Assimilationsleistungen – aufgenommen werden.
- Im Kontext des *Abenteuer- bzw. Exotisierungssyndroms* ereignen sich Naturkatastrophen, dramatische Fluchten, menschliche Dramen oder Kriminalfälle, die das Leben der Minderheiten interessant und exotisch fremd erscheinen lassen, es letztendlich aber in Form eines positiven Rassismus zeichnet.
- Das *Enthistorisierungssyndrom* führt dazu, dass Fakten und Erkenntnisse über die verschiedenen Migrationsprozesse, über rechtliche, politische, kulturelle und sprachliche Hintergründe oder Besonderheiten schlicht ignoriert oder nicht korrekt wiedergegeben werden.“

Rösch 2000, S. 31 f.

Dieser Katalog erlaubt es, sich im Unterricht mit den genannten Syndromen systematisch zu befassen und auch Bücher zu behandeln, die über die „Dritte Welt“ ein undifferenziertes Bild zeichnen.

Die Bewusstmachung der Argumentationsmuster ermöglicht SchülerInnen, tradierte Bilder, die europäische Bücher über fremde Kulturen liefern, kritisch zu hinterfragen und überhaupt mit Literatur kritisch umzugehen.

Unterrichtsvorschläge zu Simi Bedfords Jugendbuch¹

1. Didaktische Analyse des Buches

Yoruba Mädchen tanzend schildert den Kampf eines nigerianischen Yoruba-Mädchens um ihre Identität „zwischen den Kulturen“ in den frühen 1950er Jahren, als Nigeria noch eine britische Kolonie war. Zwar ist Rémi in Afrika geboren und hat ihre ersten sechs Jahre im großväterlichen Haus verbracht, doch hat sie nach wiederum sechs Jahren Schulzeit in England Schwierigkeiten, sich selbst entweder als Engländerin oder als Afrikanerin zu behaupten. In den Augen ihrer besten Freundinnen ist sie eine „echte Engländerin“ geworden, in den Augen von anderen Engländern bleibt sie, was sie immer schon war: die Repräsentantin des „wildes Afrikas“. Das gewählte Jugendbuch problematisiert den Prozess der kulturellen Annäherung, der immer auch die Frage nach der (kulturellen) Identität und Alterität aufwirft. Vor allem macht der Text jene Mechanismen sichtbar, die zur Stereotypenbildung und zu einer klischeehaften Lesart des Anderen führen. In diesem Sinne eignet es sich besonders für einen Literaturunterricht, der sich sowohl mit dem Funktionieren von Klischees und von (medialen) Fremd- und Selbstinszenierungen als auch mit kulturspezifischen Deutungsmustern und Denkkategorien auseinandersetzen und somit zum Nachdenken über die eigene (auch kulturell bedingte) Wahrnehmung anleiten will. Zudem durchzieht die Frage der Zugehörigkeit und der Identität den gesamten Text und behandelt Fragen, deren Relevanz für europäische Jugendliche unmittelbar einsichtig ist. Rémi läßt trotz ihrer „Fremdheit“ zur Identifikation ein. Schließlich ist das Grundmuster ihres Bildungswegs mit den drei Stationen – geschützte Familie, Aufbruch in die Fremde, bewusste Entscheidung für den eigenen Weg – auch unseren SchülerInnen vertraut. Anhand ihres Schicksals können sie ihre eigenen Identitätsprobleme und Beziehungen zur Familie und Peers artikulieren. Rémis Humor und ihre Selbstironie machen die Geschichte zu einer attraktiven Leseerfahrung.

Zugleich wird – auf einer Metaebene – sichtbar, wie mittels Ironie Herrschaftsdiskurse konterkariert werden können (vgl. dazu Rösch 2003, S. 167 ff).

In diesem Sinne soll der Roman im Unterricht einerseits im Hinblick auf die (De)konstruktion der Fremdzuschreibungen hin untersucht werden, denen Rémi durch die Engländer ausgesetzt ist, andererseits aber auch auf die Selbststilisierungen der Protagonistin. Wie wichtig die Rolle der Medien bei diesen Inszenierungen ist, zeigen jene „kulturellen Zitate“ (Schneewittchen, Bibel, Tarzan-Filme, Othello), die einerseits ihr als Folien bei ihrer Identitätsarbeit, andererseits als Grundlage stereotyper Vorstellungen dienen (vgl. dazu ausführlich Rösch 2003). Das Erkennen der Stereotypisierung in beide (!) Richtungen soll auch das Aufdecken von dialektischen Bewegungen zwischen Afrika-England ermöglichen. Nicht zuletzt beleuchtet der Roman auch die Schwierigkeiten der Identitätsfindung am Schnittpunkt zweier Kulturen und thematisiert somit die Problematik „hybrider Identitäten“. In diesem Sinne wird auch die Identitätsentwicklung des Mädchens näher untersucht.

Fragen und Aufmerksamkeitsrichtungen:

- Wechselbeziehung zwischen Fremdem und Eigenem, Stereotypen und Klischees: welche werden in Bezug auf die fremde Kultur aufgedeckt? Welche in Bezug auf die eigene? Welche Funktion haben diese Stereotypen?
- Prozess der Identitätsfindung: Wie entwickelt sich eine „hybride“ Identität? Wie wird das Dilemma des „Dazwischens“ gelöst? Wie behauptet sich ein(e) Fremde(r) im Gastland? Wie konstruiert sich das Fremde im Eigenen? (Wie wird das Fremde zum Eigenen? Wie wird das Vertraute fremd?)
- Wie werden die „zwei Welten“ einander gegenüber bzw. nebeneinandergestellt? (vgl. Semantik des Raumes)
- Welche okzidentalen Denkmuster werden sichtbar?

Allgemeine Ziele:

- die Wechselbeziehung zwischen Fremden und Eigenen erkennen
- sich mit Mechanismen der Fremdzuschreibung, Stereotypenbildung auseinandersetzen
- mediale und kulturelle Inszenierungen des Eigenen und des Fremden reflektieren, d.h. die Rolle der Medien (Bücher, Filme, Zeitungen etc.) bei der Herstellung von Fremdbildern erkennen, Selbststilisierungen und -inszenierungen wahrnehmen

- eurozentrische Deutungs- und Denkmuster erkennen und hinterfragen, verschiedene „Syndrome“ registrieren sich mit der Problematik der „hybriden Identität“ befassen
- Nord-Süd-Perspektive als Ich-Andere; Dominanz der Nord-Bilder von der Welt als objektive Weltsicht (Okzidentalismus, Euro-Zentrismus) in Frage stellen und dadurch zu einem differenzierteren Bild des eigenen Ichs und des Anderen zu gelangen
- kulturelle und politische Machtverhältnisse erkennen mit Formen des Fremden differenziert umgehen

2. Arbeitsvorschläge anhand des Modells von Jürgen Krefit

2.1 Phase der bornierten Subjektivität

Diese erste Phase soll SchülerInnen eine (bewusst zugelassene) kulturalistische, naive und subjektive Lesart ermöglichen, aber dennoch für die „Macht der Bilder“ sensibilisieren.

Vor dem Lesen:

a) Bilder / Assoziationen sammeln zu „Afrika“, „Nigeria“, „Yoruba-Stamm“. Dieses Sammeln kann sowohl in einer Art Brainstorming geschehen als auch durch Collagen, wo SchülerInnen aus Zeitungen verschiedene Bilder ausschneiden oder im Internet nach Bildern suchen.

b) Nach diesem Sammeln kann auch die Diskussion in die Tiefe gehen:

- Was meinst du, wie ist das Leben in Afrika? (Wo wohnen „sie“? Wie wohnen „sie“? Was arbeiten „sie“? Welche Sprache sprechen „sie“?)
- Wenn du die gesammelten Bilder betrachtest, welches Afrika-Bild vermitteln sie uns? Korrespondieren diese Bilder mit deinen Vorstellungen?
- Wie stellst du dir das Leben eines Yoruba-Mädchens vor? (Beachte aber den Zeitpunkt, zu dem die Erzählung spielt)

c) Für SchülerInnen im deutschen Sprachraum stellt auch England eine „fremde“ Kultur dar, deswegen sollten auch die Bilder über England und über die EngländerInnen mobilisiert werden. Eine wichtige Frage dabei wäre auch, welche Unterschiede die SchülerInnen zwischen England und Nigeria vermuten. In dieser Phase kann man auch

besprechen, welche Kultur ihnen „näher“ erscheint, und worin diese „Nähe“ besteht.

d) Vor dem Lesen sollten die zwei Buchcovers (die des englischen Originals und der deutschen Übersetzung) betrachtet und miteinander verglichen werden. Dies hilft SchülerInnen erste Leseerwartungen zu formulieren.

SchülerInnen sollten ihre eigenen Vorstellungen und die medialen Bilder über Afrika/England stets vergegenwärtigen und diese mit dem Gelesenen vergleichen. Deswegen sollten sie während des Lesens alles, was sie über das Leben in Nigeria und in England erfahren, (z.B. Gebräuche und Sitten, Mentalität, familiäre Beziehungen, Kleidung, Menschen) notieren und diese mit ihren Leseerwartungen in Beziehung setzen. Mit dieser Aufgabe bleibt man noch in der „kulturalistischen“ Lesart, weil vor allem Aspekte notiert werden, die „typisch“ und „exotisch“, bzw. „fremd“ wirken. Erst die zweite Phase wird diese Lesart aufbrechen. Dennoch ist es wichtig, nach dem Lesen SchülerInnen auch nach Irritationen zu fragen. Diese Frage erlaubt SchülerInnen, über Unerwartetes, Irritierendes oder Nicht-Verstandenes zu berichten, was in der zweiten und dritten Phase produktiv genutzt werden kann.

Nach dem Lesen:

a) Hast du etwas Neues, Interessantes erlebt? Etwas Irritierendes, Unerwartetes? Etwas, das deinen Erwartungen entspricht? Etwas, das deinen Erwartungen widerspricht?

b) Beispiele, die unseren Erwartungen (vermutlich) entsprechen:

- Großvater /Vater als Machtfiguren, Patriarchat
- Respekt vor der Tradition der Hierarchie (Figur der Großmutter)
- Feste anders als bei uns (Trauung und Begräbnis)
- traditionelle Kleidung und Tänze
- Aberglaube (trifft nur teilweise zu)
- Klischees über England: kalt, kühl, die Menschen ebenfalls, die Feste sind langweilig, das Essen schlecht.

c) Beispiele, die (vermutlich) unseren Erwartungen widersprechen:

- Rémi ist nach der englischen (europäischen) Tradition (Sprache, Bibel, Kleider) erzogen
- die Familie des Großvaters ist reich/mächtig, Dienstmädchen, Dienstboten um Rémi herum
- Rémi ist bereits in Afrika „fremd“ (weil sie als „weiß“ gilt).

2.2 Phase der Objektivierung

In dieser Phase arbeitet man mit bestimmten Textstellen und Aspekten des Romans. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Identitätskrise der Protagonistin, die vor allem dadurch hervorgerufen wird, dass sie in England mit verschiedenen Stereotypen konfrontiert ist, die sie in ihrer ursprünglichen Identität als Yoruba Mädchen verunsichern. Ein zweiter Grund der Identitätskrise hängt jedoch auch mit der distanzierten Haltung des Vaters Rémi gegenüber zusammen, der ihr verbietet, die Sommerferien zu Hause zu verbringen. Damit untersagt er ihr jedoch die „Rückkehr zu den Wurzeln“ und trennt sie von der Heimat, der Familie und ihrer bisherigen Identität.

Vorurteile und Stereotype:

Ziel dieser Aufgabe ist es, dass SchülerInnen erkennen, wie Stereotype entstehen, funktionieren und welche Macht sie auf individuelle und kollektive Identitätsbildungen ausüben. Dabei sollten sie nicht nur die Fremdbilder erkennen und systematisieren, mit denen Rémi in England konfrontiert ist, sondern auch, über die eigenen schematischen Bilder über „Afrika“ nachdenken und eigene Stereotype mit den im Buch präsentierten in Beziehung setzen.

- Notiere alle Stereotype und Fremdbilder, mit denen die Protagonistin konfrontiert ist! Wie kommt es zu diesen Zuschreibungen? Wie entstehen diese Stereotype? Nenne einige relevante Szenen, wo Vorurteile eine Rolle spielen! Wie reagiert Rémi in diesen Szenen?
- Welche Verhaltensweisen kannst du Rémi gegenüber unterscheiden? Differenziere zwischen verschiedenen Gruppen: Freundinnen, Bekannte, Lehrer, Unbekannte, Engländer, Nigerianer.
- Vergleiche deine ersten Assoziationen und Bilder über Afrika mit jenen Vorurteilen und Stereotypen, die im Buch vorkommen. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es?

Die Blicke anderer.

Wie Rémi von den anderen betrachtet wird

In der ersten Aufgabe wurden die verschiedenen Verhaltensweisen Rémi gegenüber unterschieden. Nun werden diese Verhaltensweisen noch einmal überprüft und als „schematische Deutungsmuster des Abendlandes“ entlarvt. Wichtig ist, dass dabei deutlich wird, dass die Position der FreundInnen, Rémi als Engländerin zu akzeptieren, nicht unbedingt richtig ist. Sie reduzieren damit die

Vielfalt auf Uniformität und negieren die Möglichkeit einer „gemischten“, bzw. „Patchwork-Identität“.

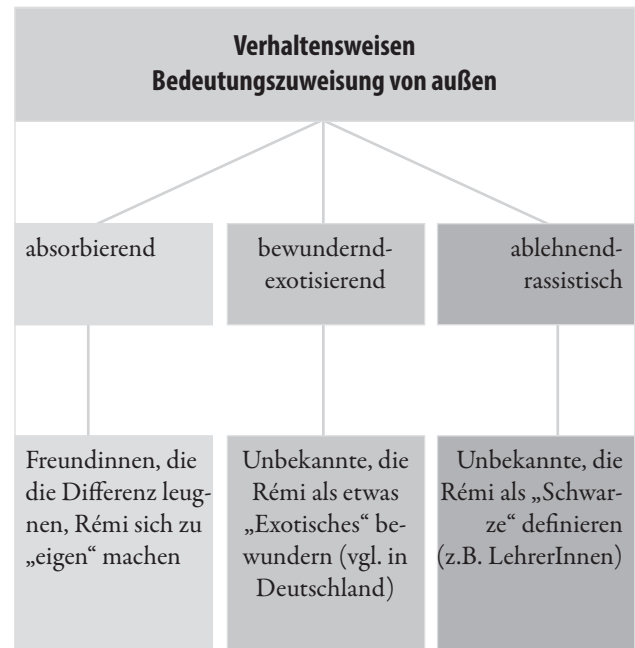


Abb. 1

Aha-Erlebnis: Auch wenn ich das Fremde als „Vertrautes“ wahrnehme, bleibe ich gefangen in einem bipolaren System. Um dies aufzulösen, muss ich nach anderen Möglichkeiten – z.B. Konzepte der Hybridität – suchen!

Identität und Alterität.

Rémi zwischen „wildem Afrika“ und England

Um die Identitätskrise und Identitätsentwicklung der Protagonistin zu verfolgen, sollten verschiedene Etappen dieser Suche – nach Möglichkeit auch in einer graphischen Zeitachse – veranschaulicht werden. Hierzu können drei größere Stadien der Identitätssuche („Identität in Afrika“, „Identitätskrise in England“, „Selbstfindung in England“) unterschieden werden, wobei das mittlere in drei weitere Phasen gegliedert werden kann. Wichtig ist bei dieser Analyse, die Innenperspektive Rémis mit der Außenperspektive der anderen stets in Beziehung zu setzen, weil die Zuschreibungen der anderen Rémis Selbstbild und ihre Strategien, mit Vorurteilen umzugehen, stark beeinflussen.

- Welche Etappen der Selbstfindung und der Identitätskrise kann man bei Rémi feststellen? Untersuche Textstellen und Kapitel, die diesen Prozess veranschaulichen! Unterscheide dabei zwischen der a) Sicht der Anderen und b) den Gefühlen/ der Sicht von Rémi

<i>Etappen der Identitätssuche</i>	<i>Phasen der Identitätssuche</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Formel</i>
Identität in Afrika	/	<ul style="list-style-type: none"> • Identität ist selbstverständlich, Gefühl der Zugehörigkeit, Identität durch die Familie gewährleistet • Ich an der Schnittstelle von Kulturen, die jedoch miteinander für Rémi nicht in Konflikt stehen • Ich = die Anderen (kein Bruch) 	Ich = Yoruba + „Weiß“
Identitätskrise in England	Rémi als Repräsentantin des „wilden Afrika“	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungszuweisung von außen: „wie ein wildes Tier“, „Nigger“, „Bimbo“ (S. 145-146.) • Reaktion von Rémi: Versuche, die Ehre Afrikas zu „retten“, aber ohne Erfolg > erster Ausweg: bewusste Inszenierung des Eigenen als das Fremde, ironisches Spiel mit Identität und Differenz • Änderung des Selbstbildes durch die Änderung des Äußeren: Rémi = hässlich • Ich ≠ die Anderen (entweder Ich > die Anderen oder Ich < die Anderen) 	Ich = das Fremde schlechthin (gespielt und real)
	Rémi als Engländerin (vgl., S. 159)	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungszuweisung von außen: Freundinnen akzeptieren Rémi als Engländerin, während Unbekannte Rémi als „Schwarze“ bezeichnen und mit dem Exotischen schlechthin identifizieren • Leugnung der Herkunft (=die Eltern für tot erklären) und Tarnung („Tarnfarbe“ auflegen und das wahre Ich verdecken) • doppelte Entfremdung: von sich selbst und von der Heimat, Afrika nur noch als Traum und als Illusion präsent (S. 235) 	Ich = eine Andere (Selbstentfremdung)
	Der Durchbruch	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch bei den Missionaren: Erlebnis der Tänzerinnen und Sängerinnen aus dem Jemen • Erfahrung des Ich als Differenz + In-Frage-Stellung der Tarnungstechnik (S. 282-283) • das Außenseiterdasein wird bewusst, Unmöglichkeit der vollkommenen Identifikation mit England, Suche nach anderen Identitätsmodellen 	Ich = andere Fremde
Selbstfindung: afrikanische Identität in England (vgl., S. 302-304)	/	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederfinden der Identität im Kreis junger AfrikanerInnen • positives Selbstbild auch im Äußeren; Rémi = wieder attraktiv • Symbol: Yoruba Mädchen tanzend 	Ich = Yoruba Mädchen in England

2.3. Phase der reflektierten Subjektivität

Wie bereits erwähnt, sind unsere Wahrnehmung und unsere Erwartungshaltung gegenüber „Fremden“ keineswegs nur individuell, sondern auch kulturell bestimmt. Diese kulturellen Denkmuster werden u.a. durch verschiedene Medien weitertradiert. Auch Literatur und Film sind nicht frei von „imaginierten“ Vorstellungen über den/die/das Fremde/n, entweder indem sie diese bewusst als Spiel oder eben unbewusst als verinnerlichte Konstruktionen in Szene setzen. Besonders das Bild von Afrika, dem immer schon der Makel des Wilden und Unzivilisierten anhaftete, das aber gleichzeitig als exotische Kulisse die europäische Fantasie beflügelte, ist von Projektionen, Vorurteilen und Fremdbildern geprägt, die anhand des Buches von Bedford sehr gut thematisiert werden können (zur Arbeit mit Afrika-Bildern vgl. auch Bräunlein 1998). SchülerInnen sollen lernen, überlieferte Bilder in Frage zu stellen und verschiedenste Medien auf ihre Produktion von Stereotypen hin kritisch zu untersuchen. Deswegen ist diese Phase von der Arbeit an Denk- und Deutungsmustern bestimmt. In einem weiteren Schritt soll jedoch auch deutlich werden, dass unser „Selbstbild“ ebenfalls aus verschiedenen „kulturellen Zitaten“ zusammengesetzt ist und wir unsere Identität ständig und je nach Situation neu inszenieren. Die Auseinandersetzung mit Rémis Selbststilisierungen soll SchülerInnen zur kritischen Selbstreflexion anhalten, sowohl in Bezug auf ihre persönliche Identität wie auch auf die kulturelle Identität.

Figurationen des Fremden:

Unsere (westliche, europäische) Literatur und (Alltags-)Kultur hat viele Erscheinungsformen des Fremden hervorgebracht. (Einige Beispiele wären hierzu Hexen, Drachen, Riesen, Vampire, Klone oder Kunstfiguren wie Tarzan, Winnetou, E.T., der Sandmann ...). Als Einstieg in diese Phase dient deswegen das Sammeln solcher Figuren des Fremden:

- Welche Figuren, bzw. Geschichten oder Märchen fallen Dir zur Figur des Fremden ein? Welche Ideen verknüpft man mit ihnen? Wie sind sie dargestellt? Worin besteht ihre Faszination?

Die Assoziationen können zuerst in alle Richtungen gehen, um möglichst vielfältige Zugänge zum Fremden zu gewährleisten und diversen Leseerfahrungen der SchülerInnen Raum zu geben. Danach kann die Perspektive auf literarische Werke beschränkt werden, die einen direkten Bezug zu Afrika aufweisen. Plant man mehr Zeit für diese Auseinandersetzung ein, können auch Auszüge aus Reiseberichten bzw. Abenteuerromanen analysiert wer-

den – so zum Beispiel *Robinson Crusoe*, Szenen aus dem *Dschungelbuch*, Textstellen aus den Reisberichten von Ida Pfeiffer (siehe dazu Bräunlein 1998, S. 80) etc.

In einem weiteren Schritt steht wieder der Roman von Bedford im Mittelpunkt, der ebenfalls einige Figuren und Werke aus Literatur und Film nennt, die bei der Identitätsentwicklung von Rémi, bzw. bei ihrer Annäherung an die neue Kultur, eine besondere Bedeutung haben. Die sechsjährige Rémi fährt nach England nämlich nicht ohne Vorstellungen über Europa und England im Kopf. Diese Vorstellungen haben einen imaginativen Charakter, indem sie u.a. auf Märchen wie Schneewittchen oder Dornröschen verweisen. Es ist wichtig, diese literarischen Zitate aufzuspüren und zu fragen, was genau sie symbolisieren:

- Welche literarischen Figuren/ literarischen und filmischen Werke werden in Bedfords Roman wo und warum genannt? Was symbolisieren sie (für Rémi)? Wie formen sie ihre Identität? Wie gestalten sie ihre Beziehung zu England? (siehe Punkt c.)

Dialektik von Afrika-Europa. Semantik der Räume:

Die zwei Welten Afrika – England sind im Buch sehr polarisierend und unterschiedlich beschrieben. Das trübe England und die EngländerInnen mit ihrer Gefühlskälte stehen diametral der bunten und frohen Welt des afrikanischen Zuhauses gegenüber. Die Untersuchung der Semantik der Räume gibt SchülerInnen darüber Auskunft, dass selbst räumliche Konzepte von der subjektiven Wahrnehmung des Betrachters abhängen und kulturell kodiert sind.

- Schildere das Leben Rémis in Afrika (Kapitel 1-3), die Reise nach England und die Ankunft in London (Kapitel 4-6)! Welche Bilder und Gefühle verbindet sie mit den Orten? Was sind ihre ersten Eindrücke in England? Gibt es typische Figuren und Gegenstände?

Inszenierung des Eigenen.

Identität als kulturelles Konstrukt

Rémi setzt die Stereotypen der Engländer AfrikanerInnen gegenüber bewusst als Waffe ein, um rassistische Äußerungen und eurozentrische Denkmuster zu entlarven, aber auch um ihre Identität zu klären. Dabei spielen filmische und literarische Figuren eine besondere Rolle (vgl. dazu auch Rösch 2003, S. 168 f.). Um dies zu verdeutlichen, sollten die Stadien und Phasen der Identitätsentwicklung noch einmal unter diesem Aspekt untersucht werden:

Etappen der Identitätssuche	Phasen der Identitätssuche	Beschreibung	Formel
Identität in Afrika	/	• Ich an der Schnittstelle von Europa und Afrika	Ich = Yoruba + Schneewittchen
Identitätskrise in England	Rémi als Repräsentantin des „wilden Afrika“	• bewusste Inszenierung des Selbst als das Fremde und das Exotische	Ich = Tarzan
	Rémi als Engländerin	• Versuch der absoluten Anpassung	Ich = Tarnfarbe
	Der Durchbruch	• Umbruch, In-Frage-Stellung der bisherigen Tarntechnik	Ich = Othello
Afrikanische Identität in England	/	• Identität als Segregation, als Zugehörigkeit zu dem eigenen Volk • Ich gegenüber dem europäischen „Rest“	Ich = Yoruba Mädchen tanzend

Die Auseinandersetzung mit Rémis Selbstbild kann noch deutlicher herausgearbeitet werden, indem die SchülerInnen untersuchen, wie Rémi ihr eigenes Äußeres wahrnimmt:

- Wie nimmt Rémi ihr Äußeres wahr? Sammelle alle Beispiele, die im Roman mit ihrem Äußeren verbunden sind! (z.B. in Afrika: die „Weiße“ – die Beschimpfung von anderen afrikanischen Mädchen; Rémi = schön; bei der Abreise: Haare werden gekürzt, hässliche und zu große Kleider; in England: Kleider: in „Niggerbraun“, schwarze Haut, die „abfärbt“, hässliche Haare, trockene Haut; Rémi = unattraktiv; nach dem Wiederfinden der Identität; Rémi = schön, alternative Kleidung etc.)

Die radikale Verunsicherung bezüglich des eigenen Ichs führt also zur Hinterfragung der eigenen Schönheit. Das Gefühl, hässlich und unattraktiv zu sein, versucht sie durch andere „Eigenschaften“ zu kompensieren, etwa indem sie sich als hervorragende Sportlerin oder als intelligentes und kluges Mädchen beschreibt – Selbststilierungen, die von der Überlegenheit des Anderen in der Welt der Uniformierten zeugen.

Aha-Erlebnis: Ich selbst konstruiere meine Identität und die Wirklichkeit anhand kultureller und sozialer Muster. Diese Muster können ebenso unbewusst sein wie meine Stereotype!

Am Ende des Buches entscheidet sich Rémi für ihre „alte“ Identität als Yoruba-Mädchen, die sich selbstbewusst von westlichen Idolen abwendet und mit Stolz zu ihrer Herkunft, ihrem Aussehen und ihren Traditionen steht. Sie sucht nun Kontakte vor allem mit anderen AfrikanerInnen oder Jugendlichen aus dem globalen Süden. Bei ihnen findet sie die Anerkennung, die ihr das koloniale England verweigert. Eine „hybride“ Identität, wie sie heute häufig propagiert wird, sieht sie nicht als Option.

2.4 Phase der Applikation

In dieser Phase kann der vorhin erlernte Umgang mit Literatur/ mit Fremdheit vertieft werden. SchülerInnen sollten hier die Möglichkeit zur kritischen Reflexion erhalten, indem sie sich beispielsweise anhand einer produktiven Aufgabe, noch einmal mit dem Text auseinandersetzen (Schreiben eines Essays, kreatives Schreiben). Die Aufgabe kann/soll die Aufmerksamkeit auch auf weitere Bereiche (gesellschaftliche, politische Fragestellungen) lenken. Möglich ist auch eine Weiterarbeit mit thematisch ähnlichen Texten. Für die Weiterarbeit eignen sich u.a. folgende Texte.

- Fatou Diome: *Der Bauch des Ozeans*
Der Roman behandelt zwar dasselbe Thema wie Bedford's Buch, nämlich das Leben zwischen der afrikanischen Kultur (des Senegals) und der europäischen (in Frankreich), spielt jedoch rund 50 Jahre später, zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Es setzt sich kritischer sowohl mit der „fremden“ als auch der „eigenen“ Kultur auseinander. Diome entwirft am Ende der langen Suche keine harmonische Identität – wie dies bei Bedford der Fall ist –, die die Antagonismen zweier unterschiedlicher Kulturen auszugleichen versucht. Sie hebt die Gegensätze nicht auf, sondern findet einen dritten Raum, den Raum des Schreibens, wo das Ich als „Exilierte“, als eine „Hybride“ weiterleben kann. Zudem macht der Roman auf eine neue Form von Kolonisation aufmerksam, nämlich auf die Kolonisierung Afrikas durch die „Fußball-Maschinerie“. Nicht nur wegen der verschiedenen Lösungsversuche der zwei ProtagonistInnen, sondern auch wegen der verschiedenen Bilder über Afrika und Europa lohnt es sich, die zwei Bücher miteinander zu vergleichen.

- Dolf Verrouen: *Wie schön weiß ich bin*

Das Buch schildert das Leben in den Kolonien aus der Perspektive eines weißen Mädchens, das als Geburtstagsgeschenk einen kleinen Sklaven bekommt. Obwohl die Ich-Perspektive im Allgemeinen zur Identifikation einlädt, ist hier das Gegenteil der Fall. Das Verhalten des Mädchens, das sich ohne Reflexion den Herrschaftsdiskurs seiner Eltern zu eigen macht und das Schicksal der Sklaven bzw. die Machtverhältnisse überhaupt ignoriert, ruft beim Leser/bei der Leserin Befremden hervor. Der Text eignet sich gut dafür, die Problematik der Sprache und der Erzählperspektive, bzw. die Unterschiede zwischen Autor-Perspektive vs. Figurenperspektive zu besprechen.

Anmerkungen

¹ Heidi Rösch hat in ihrem Beitrag „Von Afrika nach Europa. Interkulturelle Entwicklungshilfe mit Simi Bedfords: Yoruba Mädchen tanzend“ den Roman detailliert analysiert und hat auch didaktische Impulse für die Behandlung des Romans im Literaturunterricht gegeben (vgl. Rösch 2003). In unserem Unterrichtsbeispiel möchten wir in erster Linie die Methoden der Transkulturellen Literaturdidaktik anhand der Krefz'schen Vierphasen-Modell veranschaulichen und somit anhand des Romans eine exemplarische Arbeitsweise präsentieren, die dann für andere Texte anwendbar wird.

Literatur

Bedford, Simi (1998): *Yoruba Mädchen tanzend*. Zürich: Unionsverlag.

Bräunlein, Peter G. (1998): *Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe*. In: *Literatur und Reisen (= ide. informationen zur deutschdidaktik)*, H. 2, S. 75-86.

Diome, Fatou (2004): *Der Bauch des Ozeans*. Zürich: Diogenes.

Rösch, Heidi (2000): *Globalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 18-35.

Dies. (2003): *Von Afrika nach Europa. Interkulturelle Entwicklungshilfe mit Simi Bedfords: „Yoruba Mädchen tanzend“*. In: Bükler, Petra/Clemens Kammler (Hrsg.): *Das Fremde und das Andere: Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Verrouen, Dolf (2005): *Wie schön weiß ich bin*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag.