

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE  
SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE LANGUES  
ÉTRANGÈRES



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN  
LANGUAGES

**ERSCHEINUNGSFORMEN UND GRENZEN  
DES INTERKULTURELLEN LERNENS IN  
EMINE SEVGI ÖZDAMARS *DIE BRÜCKE  
VOM GOLDENEN HORN***

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de  
Professeur de l'Enseignement Général deuxième Grade (DIPES II)

Par:

**DJEUKUI FOPOUSSI Begin Laurence**

*Licenciée en Etudes Germaniques*

Sous la direction de :

**Dr. Bertin NYEMB**

*Chargé de Cours*

**Année Académique : 2015-2016**

**ERSCHEINUNGSFORMEN UND GRENZEN  
DES INTERKULTURELLEN LERNENS IN  
EMINE SEVGI ÖZDAMARS *DIE BRÜCKE  
VOM GOLDENEN HORN***

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de  
Professeur de l'Enseignement Général deuxième Grade (DIPES II)

Par:

**DJEUKUI FOPOUSSI Begin Laurence**

*Licenciée en Etudes Germaniques*

Sous la direction de :

**Dr. Bertin NYEMB**

*Chargé de Cours*

**Année Académique : 2015-2016**

# Inhaltverzeichnis

<b>Inhaltverzeichnis</b> .....	<b>i</b>
<b>Widmung</b> .....	<b>iii</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>iv</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>Kapitel 0: Einleitung</b> .....	<b>1</b>
0.1 Thema und Relevanz .....	1
0.2 Problematik .....	1
0.3 Forschungsstand .....	2
0.4 Methodisches Vorgehen .....	4
0.5 Aufbau der Arbeit.....	5
<b>Kapitel 1: Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>6</b>
1.1 Zum Begriff Kultur .....	6
1.1.1 Die Kultur als Gedächtnis von materiellen und immateriellen Strukturen einer Gemeinschaft .....	6
1.1.2 Kultur als gesellschaftsspezifisches Gedächtnissystem .....	8
1.1.3 Die ethnozentrische Auffassung der Kultur .....	9
1.1.4 Aktuelle Ansätze im Bereich der Kultur .....	10
1.1.4.1 Die Kultur als Konstrukt, von einem Ist-Zustand zu einem Soll-zustand.....	10
1.1.4.2 Kultur als Melange .....	11
1.2 Homi K. Babbha und die postkoloniale Theorie.....	12
1.3 Das interkulturelle Lernen.....	14
1.3.1 Formen des interkulturellen Lernens.....	14
1.3.1.1 Informelles interkulturelles Lernen .....	15
1.3.2 Die Phasen des interkulturellen Lernens .....	18
1.3.2.1 Das ethnozentrische Stadium .....	19
1.3.2.2 Das ethnorelative Stadium .....	21
<b>Kapitel 2: Emine Sevgi Özdamar im Kontext der interkulturellen Literatur</b> .....	<b>22</b>
2.1 Entstehung und Entwicklung der interkulturellen Literatur in Deutschland.....	22
2.2 Charakteristika der interkulturellen Literatur .....	24

2.3 Emine Sevgi Özdamar: Eine interkulturelle Autorin .....	27
2.3.1 Das Leben als Schriftstellerin .....	27
2.3.2 <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> : Ein interkultureller Roman .....	29
2.4 Die sprachlich-literarische Interkulturalität in Özdamars <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> .....	30
2.5 Die thematische Interkulturalität in Özdamars <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> .....	33
<b>Kapitel 3: Erscheinungsformen und Grenzen des interkulturellen Lernens im Roman</b>	<b>35</b>
3.1 Der Roman <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> : Eine Zusammenfassung .....	35
3.2 Zu den Erscheinungsformen des interkulturellen Lernens.....	36
3.2.1 Die Reise: Ausgangspunkt zum interkulturellen Lernen .....	36
3.2.2 Die Kommunikationsfähigkeit: Eine Voraussetzung fürs interkulturelle Lernen...	39
3.2.3 Die Integration und die Anpassungsfähigkeit: Qualifikationen fürs interkulturelle Lernen .....	42
3.2.4 Die Offenheit und die Toleranz.....	47
3.3 Zu den Grenzen und Hindernissen des interkulturellen Lernens im Werk.....	50
3.3.1 Die fehlende Kommunikation: Ein Hindernis für den interkulturellen Dialog.....	50
3.3.2 Der Ethnozentrismus und die Fremdenfeindlichkeit: Bremse fürs interkulturelle Lernen .....	53
3.3.2.1 Die Tante Topus und die Neigung zum Ethnozentrismus.....	53
3.3.2.2 Die Diskriminierung: Bremse fürs interkulturelle Lernen .....	55
3.3.2.3 Das ethnozentrische türkische Mädchen .....	56
3.3.3 Der Imperialismus, Feind des interkulturellen Lernens .....	57
3.3.4 Der Mangel an kritischem Geist: Hindernis im interkulturellen Lernprozess .....	59
<b>Kapitel 4: Die Interkulturelle Literatur als Medium zur Förderung interkultureller Werte und Kompetenzen .....</b>	<b>61</b>
4.1 Die Vorurteilsfreiheit und die Toleranz: Mittel zum interkulturellen Handeln .....	62
4.2 Die Offenheit und das Selbstbewusstsein .....	65
4.3 Die Fremdsprachenkompetenz: Mittel zum interkulturellen Handeln .....	66
4.4 Die Solidarität im Migrationsprozess als Hilfe zur schnellen Integration .....	67
4.5 Das Selbstvertrauen im interkulturellen Austausch: Ein Wert.....	68
<b>Schlussbetrachtung .....</b>	<b>71</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>72</b>

## Widmung

*Meinen lieben Eltern Herrn und Frau Fopoussi.*

## Vorwort

Meine Teilnahme an der Lehrveranstaltung All 413 betitelt „Zeitgenössische Literatur“ im vierten Jahrgang an der École Normale Supérieure Yaoundé bildete große Impulse für die Abfassung der vorliegenden Arbeit. Die Diskussion über das Thema „Migration, Interkulturalität und Literatur“ erweckte bei mir großes Interesse für interkulturelle Fragestellungen und die Motivation, meinen bescheidenen Beitrag in diesem Forschungsfeld zu leisten.

Bei der Anfertigung der vorliegenden Arbeit bin ich auf Schwierigkeiten unterschiedlicher Art gestoßen, die ich aber mit Anstrengungen zu überwinden versucht habe. Die Suche nach einschlägiger Literatur war nicht einfach sowie die Umsetzung der anspruchsvollen Forderungen wissenschaftlichen Schreibens. Diese Arbeit wäre ohne die Hilfe bestimmter Menschen nie zu Stande gekommen, denen ich an dieser Stelle zum Dank verpflichtet bin.

Meinem Betreuer Dr. **Bertin NYEMB** statte ich meinen innigsten Dank für wertvolle Anregungen zum Thema, seine Geduld, seine wertvollen Ratschläge und, insbesondere für die Versorgung mit Büchern ab.

Dank gebührt meinen Eltern Herrn **Fopoussi** und Frau **Rosette Djommou**. Sie haben mich trotz der Distanz moralisch, affektiv und finanziell in der Abfassung dieser Arbeit unterstützt.

Meinen Kommilitonen **Goondha Fotso Marthe**, **Kengne Sofo Josiane** und **Nguepi Sipora**, die mir mit Denkanstößen zur Seite standen, schulde ich herzlichen Dank. Meinen Freunden **Messanga Estelle** und **Essome Steve** danke ich fürs Korrekturlesen. Meinen Geschwistern **Massah Shamir**, **Simo Dayan**, **Tayouoh Alcali**, **Djona Isaac**, **Abraham**, **Rachel**, **Jacob**, und Verwandten **Matouh Diane** und **Signe Valérie**, die mich im Rahmen ihrer Möglichkeiten stets ermutigt haben, seien bestens gedankt.

Yaoundé, im Mai 2016

Djeukui Fopoussi Begin Laurence

## Résumé

De nos jours l'humanité fait face à un phénomène appelé la mondialisation. Ce phénomène tire ses origines des nombreux mouvements migratoires libres ou contraints qui ont poussé les hommes à vivre ensemble et à partager leurs cultures. Le roman d'Emine Sevgi Özdamar 'le pont à la corne d'or' met scène la rencontre entre deux peuples de cultures différentes et montre à suffisance que la vie en harmonie avec les hommes d'horizons culturels, de religions et de croyances différents ne fait pas toujours l'unanimité. Elle est sujette à des conflits et défis de toute sorte qui restent tout de même surmontables. Le présent travail scientifique intitulé « stratégies et limites de l'apprentissage interculturel dans le roman d'Emine Sevgi Özdamar 'le pont à la corne d'or' » apporte une modeste contribution et propose des stratégies de réduction des conflits interculturels, moyens de préservation de la paix entre les hommes et les peuples aussi longtemps que les hommes en dépit de leurs différences sont appelés à vivre ensemble.

Ce travail s'articule autour de deux questions fondamentales: Quelles sont les stratégies à développer par les hommes dans un monde globalisé pour un apprentissage interculturel objectif et efficace, condition sinéquanon de tout progrès et enrichissement mutuel véritable? Quels sont les comportements, idéologies et tendances à dépasser de nos jours pour un apprentissage interculturel exempt de préjugés et favorisant la paix internationale?

Après une analyse minutieuse du roman, il ressort que l'apprentissage interculturel à l'exemple de certains personnages est un processus par lequel l'individu cherche à dépasser les barrières de sa culture pour se forger une identité non pas pure, mais multiforme empreinte des savoirs, savoir-être et savoir-faire des peuples de cultures différentes. La culture, loin d'être un ensemble fermé et statique est flexible et muable dans le temps et l'espace. Elle comporte des aspects positifs et ceux négatifs ; elle reste digne d'être améliorée et perfectionnée à travers l'ouverture aux autres, la compétence linguistique, la tolérance et l'esprit critique. Dans ce travail, force a été de démontrer à la lumière des attitudes des personnages mis en scène dans le roman que l'apprentissage interculturel n'est pas un travail d'assimilation c'est-à-dire une acceptation servile et naïve d'une culture étrangère mais bien plus un échange réfléchi d'éléments culturels. C'est pourquoi, nous pensons que promouvoir la littérature interculturelle dans le cadre de l'enseignement de l'Allemand serait pour les apprenants un excellent moyen d'acquérir des valeurs et de développer des compétences interculturelles.

**Mots clés :** culture, interculturalité, apprentissage interculturel, littérature, enseignement, valeurs et compétences interculturelles.

## Abstract

Today humanity faces a phenomenon called globalization. This phenomenon has its roots in the many free or forced migration that drove men to live together and share their cultures. Living in harmony with people of different cultural backgrounds, religions and beliefs is a real challenge. This thesis entitled « strategies and limits of intercultural learning in the roman of Emine Sevgi Özdamar ‘the bridge of golden horn’» intends to make a modest contribution and offers strategies for reducing of intercultural conflicts, means of preservation of peace between men and nations as long as men despite their differences are called to live together.

This work is built on a literary text and is based on two fundamental questions: What are the strategies to be developed by men in a globalized world for an objective and effective intercultural learning, ultimate condition for any real progress and mutual enrichment? Moreover what are the behaviors, ideologies and tendencies to exceed today for intercultural learning free of prejudice and promoting international peace?

After a careful analysis of these issues, it is clear that intercultural learning is a process by which the individual seeks to overcome the barriers of culture to forge an identity not pure, but multifaceted impression of knowledge, life skills and knowledge of peoples of different cultures. In this work, it is demonstrated that culture, far from being a closed and static set is flexible and changeable in time and space. It is worthy to be improved and perfected; and this is possible only through openness to others and the exercise of critical thinking.

However, it is shown in this thesis that intercultural learning is not a work of assimilation that is to say a servile and naive acceptance of a foreign culture but rather a thoughtful exchange of cultural elements. We think also that the teaching of intercultural literature in school can be promoted in other to help learner to acquire intercultural values and competences.

**Keywords:** culture, multiculturalism, intercultural learning, literature, teaching, intercultural values and competences.

## Kapitel 0: Einleitung

### 0.1 Thema und Relevanz

Das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit lautet „Erscheinungsformen und Grenzen des interkulturellen Lernens im Roman Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Wir leben heutzutage in einer globalisierten Welt und zahlreich sind Situationen, die die Menschen dazu zwingen, ihr Heimatland, -stadt, und sogar –dorf zu verlassen, um sich in einem fremden Ort zu wohnen. Diese sich allmählich durchsetzende Realität setzt voraus, dass Menschen in die Lage versetzt werden, kulturelle Schranken überwinden und überall mit Mitmenschen unterschiedlicher Kulturen und Weltanschauungen in Sicherheit leben zu können. Zehra Ipsiroglu schreibt: „Migration von einem Ort zum anderen bedeutet Unsicherheit. Man weiß nicht, wie man an dem anderen Ort ankommen wird und was einen dort erwartet. Migration bedeutet zugleich die Zerstörung der eigenen Lebensordnung.“ (Ipsiroglu, Zehra 2016: 119) Zehra Ipsiroglu ist durch dieses Zitat der Meinung, dass der Ortwechsel jemandem nur Gefahr verspricht. Aber erwähnenswert ist, dass Migration im Zeitalter der Globalisierung nicht immer Hindernis oder Risiko bedeutet, sondern vielmehr Mittel zum Perspektivenwechsel und Fremdlernen.

Viele Menschen haben heute Schwierigkeiten, mit Menschen unterschiedlicher Kulturen zu leben. Die geplante Arbeit ist deshalb wichtig, weil sie die Möglichkeit eröffnet, ein gesellschaftliches Problem zu diskutieren und zwar das Problem des friedlichen Umgangs mit fremdkulturellen Partnern durch die Entwicklung bestimmter Werte, Kompetenzen und die Abschaffung gewisser Vorurteile und Ideologien.

### 0.2 Problematik

In dem Werk Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* wird das Treffen zwischen unterschiedlichen Völkern thematisiert und zwar die Beziehung zwischen der Türkei und Deutschland. Man könnte an dieser Stelle von einer Beziehung zwischen einigen Ländern sprechen, denn es ist in dem Roman nicht nur die Rede von Deutschland und von der Türkei. Im Roman scheint eine Beziehung von kultureller Differenz zwischen der Türkei einerseits und Deutschland und Amerika andererseits inszeniert werden. Amerika und Deutschland üben mit der Wissenschaftlichkeit ihrer Kultur über die Türkei eine große Anziehungskraft. Zwei

Textpassagen gelten an dieser Stelle als Nachweis: „Die Europäer sind fortschrittlich, wir treten mit unseren Füßen auf der Stelle und bewegen uns einen Schritt vor und zwei Schritte zurück.“ (Özdamar 1998: 103), „Was unser Land leidet, leidet wegen der unmodernen Köpfe. Wenn alle modern wären, gäbe es weder Mord noch Totschlag.“ (Ebd.: 267)

Die Türkei unterscheidet sich von den ersten erwähnten Ländern durch die starke Religiosität ihrer Kultur und ihrer Werte. Eine Textpassage bestätigt das: „Wieso lässt du deine Haare offen hängen? Schnell deck sie hoch, sonst wirst du als Hure behandelt.“ (Ebd.:308) An einer anderen Textstelle heisst es: „Die Milch der Kuh ist besser als die Milch einer ungläubigen Frau.“ (Ebd.: 204)

Tatsächlich treten im Roman zwei verschiedene Sichtweisen auf. Der Orient bzw. die Türkei hat vom Okzident bzw. von Deutschland und Amerika viel über die Wissenschaftlichkeit seiner Kultur zu lernen und, umgekehrt, braucht der Okzident auch die positiven Seiten einer traditionsabhängigen Kultur zu genießen. Das interkulturelle Lernen setzt voraus, dass man vom Eigenen hinausgeht, Vorurteile und fremdenfeindliche Gefühle überwindet, um den Fremden kennenzulernen, den eigenen Horizont zu erweitern und, die eigene „Identität neu zu definieren“ (Grosch und leenen 1998: 31). Das interkulturelle Lernen ist der „geplante“ oder „ungeplante“ Prozess (vgl. Kammhuber 2000: 9), bei dem man das Eigene hinterfragt, auf Fremdes zugeht, das Fremde auch hinterfragt und zwischen der eigenen und fremden Kultur sich einen „dritten Raum“ (vgl. Bhabba Homi K. 2000) schafft.

Was sind im Roman die Strategien, die von den Protagonisten entwickelt werden, um interkulturelles Lernen möglich zu machen? Wie wird im Roman interkulturell gelernt? Was für Verhalten oder Ideologien wirken dem interkulturellen Lernprozess entgegen? Welche Probleme kennt der interkulturelle Lernprozess?

### **0.3 Forschungsstand**

Die Untersuchung von Strategien und Hindernissen am interkulturellen Lernprozess in *Die Brücke vom Goldenen Horn* ist das Hauptziel der vorliegenden Arbeit. Über den Roman, sind viele Untersuchungen auffindbar, welche Analyseimpulse für diese Arbeit liefern. An dieser Stelle können „Şölçün Sargut“ (2002: 92f) und „Ottmar Ette (2007: 165) erwähnt werden, die über Özdamars Werk wissenschaftliche Arbeiten verfasst haben.

Indem er die räumliche Inszenierung, Motive und das im Roman angewandte Prinzip „Körper als Erinnerung“ in seinem Artikel betitelt „Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der

Selbstbegegnung. Inszenierung des Unterwegsseins in Emine Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*“ untersucht, liefert Şölçün wertvolle Impulse für diese Arbeit. (Şölçün 2002: 92- 111) Şölçün bemüht sich in seiner Analyse darum zeigen, dass die episodенreiche und märchenhafte Geschichte der Ich- Erzählerin in deren Migration und Akkurationsprozess in Verbindung mit der benutzten komischen spielerischen und hybriden Sprache die Interessanztheit des Romans ausmacht. (Vgl. Şölçün 2002: 107) Er untersucht die Strategien der Bewältigung der Fremdheit durch das erzählte Ich und enthält sich nicht, den Schwierigkeiten Rechnung zu tragen, gegen die die Protagonistin zu kämpfen hat. Er schränkt dennoch seine Interpretation ein, indem er sich bloß für die Hauptprotagonistin interessiert.

Ette verdeutlicht seinerseits die Strategien der „translingualen Übersetzung, transkulturellen Fremdschreibung und translokalen Fortschreibung“ von Sprachen (Ette Ottmar 2007: 166), Traditionen und Identitäten und geht so auf das stark vertretene Konzept der Intertextualität bei Özdamar ein. Er verbindet es mit dem Hybriditätskonzept Bhabhas. Allerdings unternimmt Ette in seiner Arbeit den Versuch, die Züge der Transkulturalität in Emines Werk zu untersuchen, in dem er sich auf die sprachliche Ebene, bzw. formalen Aspekte des Textes konzentriert. Er zeigt, wie sich die Erzählerin eine doppelte Identität in der Sprachmischung und in der Übertragung des Eigenen in das Fremde durch fremde Sprache aufzubauen bemüht.

Der Literaturwissenschaftler Norbert Mecklenburg hat sich auch mit dem Roman Özdamars befasst. In seinem Artikel betitelt: „*Ein weiblicher Schelmenroman: Das Erzählprinzip der komischen Verfremdung in Emine Sevgi Die Brücke vom goldenen Horn*“<sup>1</sup> untersucht er die Erzählperspektive und zeigt, dass dieser Roman in viele Romangattungen eingeordnet werden kann. Er versucht allerdings zu zeigen, dass der Roman zur Gattung interkultureller Literatur gehört. In seinem Beitrag *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik aus der interkulturellen Literaturwissenschaft* (Mecklenburg 2008) versucht er auf die Grundcharakteristika der interkulturellen Literatur einzugehen.

Die Dissertation von Andrea Herzog betitelt „*Transkulturelle Elemente bei Emine Sevgi Özdamar*“ liefert für diese Arbeit eine wertvolle Impulskraft, insofern als Herzog darin die konkreten Manifestationen der Transkulturalität bei Özdamar herausarbeitet. (Vgl. Herzog Andrea 2010) In ihrer Analyse versucht sie zu zeigen, wie die Hauptprotagonistin die

---

<sup>1</sup> Verfügbar unter [http://www.Journals.Istanbul.deu.tr/inaded/artikel/view File/](http://www.Journals.Istanbul.deu.tr/inaded/artikel/view/File/) abgerufen am 12/12/15

Grenzen der eigenen Identität überschreitet, um sich der fremden Kultur anzueignen, damit es für sie möglich wird, in zwei Welten ohne jede Sorge leben zu können. Andrea Herzog kritisiert genauso wie Sargut Şölçün die gespielte Naivität des Mädchens. Herzog beschäftigt sich in ihrer Erörterung vielmehr mit der Lage der Hauptprotagonistin.

In dieser Arbeit werden zwar die Züge und die Strategien des interkulturellen Lernens untersucht, aber großer Wert soll auf die Barrieren und Missverständnisse gelegt werden, die im Roman ein effizientes gegenseitiges Lernen bei den Protagonisten stören. Dies macht die Neuigkeit dieser Arbeit aus.

#### **0.4 Methodisches Vorgehen**

Der Schwerpunkt in der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Analyse eines literarischen Textes. Die Arbeit ist theoretisch und analytisch orientiert. Keine empirische Forschung ist durchzuführen. Nach der Diskussion gewisser Auffassungen der Kultur wird eine sozialgeschichtliche Analyse des Textes vorgenommen. Sozialgeschichtliche Deutungsansätze literarischer Texte gehen davon aus, dass „Literatur mit Gesellschaft und Geschichte eng verbunden sei“ (Jeßing Benedikt und Kohnen Ralph: 319) Das heisst, die Literatur sei eine Kunst, die von Gesellschaftsverhältnissen ausgeht und diese wiederum beeinflussen will. „Der literarische Text dokumentiert selbst diese Sozialgeschichte ... Er reflektiert sie im Medium der Literatur, nimmt gegebenenfalls Stellung zu ihr, affirmativ, kritisch oder revolutionär.“ (Ebd. 323) Der sozialgeschichtliche Deutungsansatz des Textes versucht, das am literarischen Text zu identifizieren, was „auf konkrete gesellschaftliche, politische oder sozialgeschichtliche Fakten außerhalb des Textes Bezug nimmt.“ (Vgl. Ebd.) Bezugnehmend auf diese Theorie wird das interkulturelle Lernen im Roman Özdamars als ein künstlich gestaltetes Gesellschaftsproblem analysiert.

Im Rahmen der Romananalyse werden einerseits „textinterne Fragestellungen“ in Anspruch genommen. Was die formalen Momenten der textinternen Fragestellungen angeht, werden die formale Organisation des Werkes, das Verhältnis zwischen Gattung und literarischem Sprechen bearbeitet und die inhaltlichen Momente betreffend werden Stoffe, Motive und Figuren im Text analysiert. „Textexterne Fragestellungen“ wie biographische Merkmale der Autorin und die gesellschaftliche Relevanz des Textes sind hier auch sehr relevant.

## **0.5 Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit besteht aus vier Kapiteln. Im ersten Kapitel werden einige Begriffe erläutert, die als Leitbegriffe gelten. Es geht darum, die Konzepte von „Kultur“ und „interkulturelles Lernen“ zu definieren. Immer in diesem Kapitel wird die Theorie der Hybridität von Homi K. Bhabba präsentiert. Im zweiten Kapitel wird der Versuch unternommen, den Roman sowie die Autorin Emine Sevgi Özdamar im Kontext der interkulturellen Literatur zu präsentieren. Hier wird auf die Fragen eingegangen, was interkulturelle Literatur eigentlich ist, worauf die interkulturelle Literaturwissenschaft abzielt, inwiefern Özdamar eine interkulturelle Autorin ist und ihr Werk zur Gattung „interkulturelle Literatur“ gehört. Das dritte Kapitel ist der Analyse des Romans gewidmet. Hier werden einerseits im Roman die Strategien herausgearbeitet, die die Romanprotagonisten als Migranten in Gang setzen, um das interkulturelle Lernen möglich zu machen. Andererseits werden Hindernisse und Schwierigkeiten herausgearbeitet, die im Lernprozess entstehen und die Selbstentfaltung, die Harmonie und den Frieden stören. Im vierten Kapitel wird eine pädagogische und didaktische Wertung des Romans vorgenommen. Hier wird konkret auf die Fragen eingegangen, was das Werk Özdamars dem Leser als Werte, Kompetenz und Wissen vermitteln könnte. Anders formuliert wird an dieser Stelle darauf eingegangen, was der Leser durch den Roman als Kompetenzen erwerben könnte, welche ihm helfen könnten, sich in kulturellen Überschneidungssituationen zurechtzukommen. Die Arbeit endet mit einem Schlussteil.

## **Kapitel 1: Theoretische Grundlagen**

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Untersuchung von Formen und Strategien des interkulturellen Lernens und dem Herausarbeiten der sich damit verbindenden Hindernisse in Anlehnung an einen literarischen Text. Für den theoretischen Teil gilt es, gewisse Begriffe zu erläutern und die theoretischen Ansätze darzustellen. Mit der Definition des Begriffs Kultur wird angefangen.

### **1.1 Zum Begriff Kultur**

Der Begriff „Kultur“ ist ein relativ schwer zu definierendes Konzept, denn die Kultur stellt ein breites Ensemble dar, das sich auf eine Nation, einen Kontinent bezieht und signalisiert andererseits ein kleinstes Ensemble, welches die Menschen einer selben Gesellschaft in ethnischen Gruppen, religiösen Gruppen, Generations-, Geschlechts-, Altersgruppen bis zu persönlichen Hauptmerkmalen einteilt. Die Kultur verweist generell auf die materielle Seite des Zusammenlebens zwischen Menschen sowie auf die immaterielle Seite (die ideelle Kultur) (vgl. Molzbichler 2005: 168). In diesem Kapitel wird versucht auf die Frage der Kultur einzugehen, vorausgesetzt, dass das Zusammenleben von Menschen in einer begrenzten Umwelt einen gemeinsamen Code zum Kommunizieren benötigt.

#### **1.1.1 Die Kultur als Gedächtnis von materiellen und immateriellen Strukturen einer Gemeinschaft**

Bernard Jeff zufolge verweist die Kultur auf „die Ganzheit der materiellen und immateriellen Ausstattung, Infrastruktur der Gesellschaft, die das Alltagsleben, die Alltagszusammenhänge konstituiert.“ (Jeff 1995: 164) Die Kultur ist ihm zufolge diese Ganzheit von materiellen und immateriellen Strukturen, die das Leben von Gesellschaftsmitgliedern alltäglich normiert. Problematisch an dieser Definition ist aber, dass sie nicht explizit dargestellt ist und ausführliche Informationen über die Bestandteile der Kultur nicht anbietet. Kaspar Maase scheint dieser Definition gegenüber skeptisch zu sein, wenn er bemerken lässt:

Bei allen Ansätzen geht es im Kern um zwei grundlegende Dimensionen von Kultur: 1. analytisch-funktional um die Systeme von gesellschaftlichen Vermittlungen, über die menschliche Tätigkeit ideell (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) reguliert wird; 2. axiomatisch-inhaltlich um die (letztlich auf Interessen gegründeten) Werte, Ziele, Maßstäbe, die die Verhaltensorientierungen konkreter Kultursysteme strukturieren. (Maase 1990: 90f)

Maase zufolge kann der Begriff „Kultur“ ohne seine beiden Hauptdimensionen nicht richtig aufgefasst werden. Eine erste Dimension der Kultur ist nach ihm die analytisch funktionale, die den Bereich des geistigen, den von Ideen, Vorstellungen, Repräsentationen ist und, von dem sich die zweite ableitet. Es ist das Gebiet des immateriellen, des Verstandes, aus dem alle Tätigkeiten der Menschen ihre Ausgangspunkte und Rechtfertigungen finden. Die zweite Dimension der Kultur ist nach Maase die axiomatisch-inhaltliche. Diese zweite Dimension verweist auf die Inhalte, die Komponente selbst der Kultur wie die Werte und die Prinzipien, die zu verteidigen sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dies betrifft auch die in der Gesellschaft zu tradierenden Verhaltensmuster, die die gemeinsame Verständigung ermöglichen. Der Theoretiker der interkulturellen Pädagogik Wolfgang Barth ist in derselben Richtung folgender Ansicht:

Die Kultur enthält die Landkarte der Bedeutungen, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese Landkarten der Bedeutung trägt man nicht einfach in Kopf mit sich herum: Sie sind in der Form der gesellschaftlichen Organisationen und Bedeutungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem gesellschaftlichen Individuum wird. (Barth, W.: 15)

Diese eher anschaulichere Erläuterung des Begriffs „Kultur“ durch Wolfgang Barth als ein vom Individuum aktivierbares Zeichensystem gilt als ergänzende Definition zu der analytisch funktionalen und axiomatisch inhaltlichen Dimension von der Kultur. Diese Definition von Barth ist interessanter, weil sie die Kultur als Wegweiser, Orientierungsmittel für die Mitglieder der Gesellschaft ansieht. Die Kultur kann in diesem Sinne als das beste Identifikationsmittel zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft verstanden werden, das bei diesen einen bestimmten Persönlichkeitstyp (Benedict 1934) entwickelt. Die Kultur bestimmt demnach die Persönlichkeit des Menschen, sodass sie wie Boas sagte als die „Brille“ (Boas 1940) erscheint, wodurch ein Mensch durch die Welt blickt. Das kulturelle Erbe des Menschen beeinflusst daher die Art und Weise, wie er die Welt wahrnimmt und die Unterschiede von anderen interpretiert. Die Kultur ist unserer Meinung nach in dieser Richtung dafür verantwortlich, dass die Menschen oft Schwierigkeiten haben, ihre Mitmenschen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen.

### 1.1.2 Kultur als gesellschaftsspezifisches Gedächtnissystem

Die UNESCO ist eine internationale Organisation, deren Schwerpunkte die Erziehung, die Wissenschaft und die Kultur sind. Was die Definition des Begriffs „Kultur“ durch die UNESCO anbelangt, schreibt Reiberg folgendes:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (Reiberg, L. 1998: 6)

Bemerkenswert bei dieser Kulturdefinition laut der UNESCO ist, dass die Kultur ein Arsenal von Zeichen ist, die für eine bestimmte Gesellschaft oder soziale Gruppe charakteristisch und einzigartig ist. Die Kultur tritt hier als gesellschaftsspezifisch auf, und dementsprechend vieldeutig, sobald die Welt von mehreren Gesellschaften konstituiert ist. Eine Kritik, die an dieser Definition geübt werden kann, ist, dass sich eine Kultur nicht immer nur auf eine bestimmte Gesellschaft bezieht, da es Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen bestehen können. In diesem Sinne sind die Kulturen nicht radikal voneinander zu trennen und voneinander auszugrenzen. Es bestehe bei der Geschichtsrekonstruktion Ähnlichkeiten zwischen Kulturen, was genügend zeigt, dass Kulturen nicht radikal voneinander zu isolieren sind. Zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der deutschen Kultur im Bereich der ehemaligen autoritären Erziehung der Kinder und des Verhältnisses zwischen Mann und Frau<sup>2</sup> im Vergleich zu der aktuellen Lage in einigen Ländern der Welt, lässt die Annahme bestätigen, dass es Bezugspunkte zwischen Kulturen geben kann. Der berühmte Theoretiker der Kulturanthropologie Geert Hofstede ist durch seine Auffassung der Kultur auch damit einverstanden, dass Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen bestehen könnten. Deshalb fände er wichtig, „mehrere Kulturen mit Hilfe von universal geltenden Kategorien/ Kriterien vergleichend [zu] untersuchen, und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.“ (Hofstede 1997: 47)<sup>3</sup> Also, hier können wir sagen, dass die Kultur zwar von einer Gesellschaft zu einer anderen unterschiedlich ist, aber Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Werte können zum Beispiel in mehreren Kulturen ineinander eingreifen.

---

<sup>2</sup>Vgl. Peter Schneider in einem Bericht über die 68er Studentenbewegung in Deutschland, die Anstöße für die Frauenemanzipation und die Demokratisierung der Erziehung gab.

<sup>3</sup> Zitiert nach Molzbichler, Daniela 2005, S. 18

### 1.1.3 Die ethnozentrische Auffassung der Kultur

Johann Gottfried Herder betrachtet die Kultur als die Gesamtheit von Charakteristika, die ein bestimmtes Volk kennzeichnen. Er sieht in der Kultur etwas Geschlossenes, das Veränderungen nicht untergezogen ist. Die bildliche Repräsentation, die er sich von der Kultur macht, ist die von der „Kugel.“ Wolfgang Welsch hat sich mit Herders Kulturauffassung auseinandergesetzt und folgendes geschrieben:

Herder beschreibt Kulturen als Kugeln oder autonome Inseln, die jeweils dem territorialen Bereich und der sprachlichen Extension eines Volkes entsprechen sollten. [...] Die Kugelvorstellung und das Reinheitsgebot bereiten politischen Konflikten und Kriegen den Boden [...] Kulturen, die wie Inseln oder Kugeln verfasst sind, können sich der Logik ihres Begriffs gemäß eben nur voneinander absetzen, sich gegenseitig verkennen, ignorieren, diffamieren oder bekämpfen – nicht hingegen sich verständigen und austauschen. (Welsch, W. 2012: 26)<sup>4</sup>

Herder betrachtet nach diesem Zitat die Kultur als eine Kugel, als eine autonome Insel. Das Wörterbuch Langenscheidt definiert die „Kugel“ als „ein runder relativ kurzer Körper, der leicht rollt und im Gegensatz zu einem Ball nicht elastisch ist“ (Langenscheidt 2010). Diese Definition liefert aufschlussreiche Informationen über die Eigenschaften einer Kugel, die Herder zufolge der Kultur gleichzusetzen ist. Die runde Form bringt primär den geschlossenen Charakter zum Ausdruck, denn die runde Form der Kugel lässt an einen Kreis denken, der aus Mangel an Öffnung nichts hineintreten oder durchdringen lässt. Die Kugel ist nicht flexibel und hat eine Form, die sich nicht ändert. Sollte die Kultur als Kugel in Anlehnung an Herders Auffassung betrachtet werden, dann wäre die Kultur als ein in sich ruhendes Ganzes, etwas Geschlossenes, und Begrenztes zu begreifen. Herder spricht doch von „autonome Insel“. Das heisst, die Kultur ist eine isolierte Einheit, die, um sich zu entfalten, keinen Kontakt zu der Umgebung zu haben braucht. Herder behauptet, dass jede Nation ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich selbst hat, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt. (Vgl. Herder 1967: 44f)<sup>5</sup> Durch diesen Standpunkt will Herder verstehen lassen, dass die Kultur sich in sich selbst ohne auswärtige Einflüsse entwickeln und vollziehen kann. Zwar kann Herder Recht haben, insofern als die Kultur für ihn, sich auf die Nation bezieht. Eine Nation, die die Summe von vielen Kulturen oder Ethnien ist, könnte sich ausgehend von der inneren Vielfalt von Kultur entwickeln. Dennoch bleibt der Standpunkt Herders problematisch.

Eine Kritik an Herders Auffassung wäre es, dass die Kulturvielfalt einer Nation nicht ausreichend sein könnte. Denn, in weiteren Nationen gibt es gewisse Kulturinhalte, die immer

---

<sup>4</sup> Zitiert in: Welsch, Wolfgang, 2012, S. 27.

<sup>5</sup> Vgl. (Ebd.)

etwas Neues bringen und zur Horizonterweiterung beitragen könnten. Menschen, die sich mit den Angeboten und Orientierungsmustern eigener Kultur begnügen und sich anderen Kulturen nicht öffnen wollen, sind konservativ und manchmal fremdenfeindlich. Demzufolge erscheinen diese als Menschen, die von ihrer Kultur nichts in Frage zu stellen und nichts zu verbessern brauchen.

Eine weitere Kritik an Herders Auffassung der Kultur als Kugel erwächst daraus, dass die Kultur und deren Bestandteile nicht vom Himmel fallen. Menschen selbst sind die Erzeuger der Kultur und als solch beinhaltet diese immer positive Aspekte und Schattenseiten, sobald der Mensch selbst ein unvollkommenes Wesen ist, das für eigene Verbesserung und Entfaltung die Anderen braucht.

Aleida Assman scheint mit folgenden Wörtern anzuerkennen, dass der Kultur keine Kugelrepräsentation zugeschrieben werden kann: „Die informelleren Wir-Gruppen sind kein unabdingbarer Bestandteil unserer Identität: Die religiöse Identität kann aufgegeben oder durch Konversion gewechselt werden, Nation und Kultur können durch Migration und Umorientierung ersetzt werden.“ (Assman 2006: 22) Sie meint genau mit diesem Zitat, dass die Kultur ersetzt werden kann, wobei das Verb „ersetzen“ nicht mehr auf den geschlossenen Charakter der Kultur wie bei Herder hinweist, sondern auf deren flexiblen und dynamischen Charakter. Kultur und Identität sind mit knappen Wörtern laut Aleida Assmann nicht für immer festgelegte Strukturen, sondern sich sofort ändern, wenn die Menschen sich bewegen und „fremde“ Menschen treffen.

#### **1.1.4 Aktuelle Ansätze im Bereich der Kultur**

Neben den oben diskutierten Definitionen von Kultur gibt es noch Ansätze, die es in dieser Arbeit überhaupt wichtig vorzustellen gilt. Es geht darum, die Kultur in ihrem dynamischen und besonders sich verbessernden Charakter darzustellen.

##### **1.1.4.1 Die Kultur als Konstrukt, von einem Ist-Zustand zu einem Soll-zustand**

Viele Theoretiker der Interkulturalität sind sich darüber einig, dass Kulturen keine geschlossenen und unveränderlichen Einheiten sind. Sie vertreten die Ansicht, dass Kulturen in ständiger Bewegung stehen und keinen Anspruch auf Vollkommenheit erheben dürfen. Kulturen ändern sich mit der Geschichte und der Zeit. Durch ihre zahlreichen Studien sind sie zur Feststellung gekommen, dass alle Kulturen einen „Ist-Zustand“ haben, aber auch einen

„Soll-Zustand“ (vgl. Hofstede 1997) haben können. Der „Ist-Zustand“ der Kultur verweist auf den aktuellen Zustand der Kultur; auf die Einschätzungen, die die Mitglieder einer kulturellen oder sozialen Gruppe über die in eigenem Milieu herrschenden Wertvorstellungen haben. Der „Soll-Zustand“ hingegen bezeichnet die in einer kulturellen Gruppe erwünschten Verbesserungen von Sichtweisen. Dieser Drang nach Verbesserung beweist den flexiblen Charakter, der die Kultur haben könnte. Dies mag auch die Annahme verdeutlichen, dass Kulturen nicht hermetisch sind, sondern sich ändern können und sogar sollen, sobald die Menschen Wünsche für den Sollzustand haben.

#### **1.1.4.2 Kultur als Melange**

Die Auffassung der Kultur als Melange geht auf die Annahme Konrad Köstlins zurück, dass „alle Kulturen der heutigen Welt eine Geschichte der Wanderung und des Austausches von Ideen, Dingen und Menschen hinter sich haben.“ (Köstlin 2000: 365) Ihm zufolge existiert heutzutage fast keine reine Kultur, das heißt keine Kultur, die auf sich selbst immer geschlossen gewesen und von den Einflüssen der Migrationsprozesse unberührt geblieben ist. Unseres Erachtens könnte diese Auffassung zum Teil verifiziert werden, insofern als Menschengemeinschaften auf der ganzen Welt das Resultat von dauernden Migrationen sind.

Chiellino ist ein Theoretiker der interkulturellen Literatur in Deutschland. Er ist einer der aktiven Anhänger des kulturellen Dialogs, der für die Flexibilität der Kultur, der kulturbedingten Normen und der Verhaltensmuster plädiert. Im Gegensatz zu den Ansätzen, nach denen Kulturen statische und hermetische Welten seien, ist Chiellino der Ansicht, dass die Kulturen mobil und dynamisch sind und von einem Ausgangspunkt A zu einem Ankunftspunkt B überschreiten können. Dies könnte als eine Theorie der Evolution angesehen werden, aber hier geht es nur darum, verständlich zu machen, dass die Kulturen wie die Persönlichkeit von Menschen ständig Einflüssen ausgesetzt sind und sich ändern können. Zur Definition des Begriffs „Kultur“ schreibt er folgendes: „Kultur ist immer eine von Menschen hergestellte Praxis, die eben diese Menschen auch verändern können allein und gemeinsam mit anderen.“ (Chiellino 2000: 138) Chiellino zufolge hat die Kultur eine besondere Charakteristik und diese Charakteristik ist, dass die Kultur von dem Menschen selbst gedacht und etabliert wird. (Vgl. Ebd.) Er meint, dass die Kultur sich ändern kann. Das heisst, in einer bestimmten Zeit neu gedacht werden.

Chiellino meint auch, dass Migrationsbewegungen und Kulturbegegnungen Ausgangspunkte zum interkulturellen Lernen und Kulturgestaltungen sind. Kulturen erleben in diesem Sinne durch Migration Mischungen, deshalb spricht man von Kulturen als Melangen.

Zusammenfassend kann die Kultur als ein Repertoire von Verhaltensmustern und Identitätszügen einer Menschengruppe verstanden werden, das nicht statisch und hermetisch ist, sondern in dem Umgang mit anderen Kulturen Mischungen und Änderungen stattfinden lässt. Dennoch sind wir der Ansicht, dass die Kultur sich eher positiv ändern sollte. Das heisst, sie sollte sich ständig nach positiven Maßstäben verbessern und nicht von einem Zustand guter Sitten zu einem von schlechten übergehen. Denn fremde Kulturmuster können eigene Kultur zwar oft beleuchten und bereichern, aber auch oft belasten oder beschädigen.

## **1.2 Homi K. Bhabha und die postkoloniale Theorie**

Die postkoloniale Theorie ist ein wissenschaftlicher Diskurs zur „Vergangenheitsbewältigung“ (Harald Fischer Tiné 2010)<sup>6</sup>, der von Forschern der Kolonialgeschichte nämlich Edward Said, Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Homi k. Bhabba und andere entwickelt wurde, um dem Kolonialdiskurs der Kolonialzeit entgegenzuwirken. Tatsächlich geht es diesen Forschern darum, den rassistischen Diskurs der Überlegenheit von der weißen Rasse über die anderen Rassen besonders über die schwarze Rasse sowie den Diskurs der Überlegenheit der abendländischen Kultur über die nicht-europäischen zu dekonstruieren. Der Theoretiker Homi K. Bhabba drückt sich darüber wie folgt aus:

Postkolonialität ist eine heilsame Erinnerung an die andauernden neokolonialen Beziehungen innerhalb der neuen Weltordnung und der multinationalen Arbeitsstellung. Eine derartige Perspektive ermöglicht es, Geschichten der Ausbeutung mehr Authentizität zu verleihen und Strategien des Widerstandes zu entwickeln. (Bhabba 2000: 9)

Durch das Zitat versteht man, dass die Postkolonialität von vornherein eine Erinnerung an die Kolonialgeschichte ist. Sie sei Bhabba zufolge eine Perspektive, die Geschichte der Ausbeutung zwar zu erinnern, aber auch zu bewältigen. Der postkoloniale Diskurs möchte das auf Rassentheorie gestützte rassistische Denken in Kolonialzeit bekämpfen, weil dieser Diskurs die Versklavung und Unterdrückung nicht-europäischer Völker legitimierte. Die postkoloniale Theorie ist eine Reaktion, ein widerstandleistender Diskurs, der darauf abzielt,

---

<sup>6</sup> Verfügbar unter: <http://www.ieg-ego.eu/fischertineh-2010-de>, abgerufen am 25-11-2015

den alten Diskurs der „Hegemonie der westlichen Kultur“ (Lindner 2011)<sup>7</sup>, der Ungleichheit und der Beziehung Hochwertigkeit-Minderwertigkeit, Unterdrückung und Erniedrigung zwischen modernen und unmodernen Menschengruppen umzustürzen. Bhabba schreibt dazu folgendes: „Überdies weist die postkoloniale Theorie jedoch auf diejenigen Länder und Gemeinschaften hin – im Norden wie im Süden, -in der Stadt wie auf dem Land- die, wenn ich einen Ausdruck prägen darf ‚anders als die Moderne‘ aufgebaut sind.“ (Bhabba 2000: 9)

Mit knappen Worten bemüht sich der neue Ansatz darum, den Diskurs des Imperialismus, der Dominanz der Modernen auf Unmodernen abzubauen, damit die ehemaligen Sklaven und Kolonisierten in ihrer wahren Natur und Identität präsentiert werden könnten. Ehemalige Kolonisierte<sup>8</sup> und ausgebeutete Menschen dürfen mit diesem Ansatz von ihrer langen Unmündigkeit ausgehen und als vernünftige Menschen dargestellt werden, deren kulturelle Identität nicht zu vernichten ist, sondern wie jede Kultur durchdacht, entwickelt und perfektioniert werden darf. Diese Theorie postuliert, dass allen Kulturen die Chance der Dialogisierung und Entwicklung gegeben wird. Deshalb könnte man heute nicht mehr von Hegemonie einer Kultur über eine andere sprechen, sondern von dem berühmten Paradigma der Interkulturalität, der kulturellen Unterschiede und der interkulturellen Beziehungen.

Die oben erwähnten Autoren haben Bücher geschrieben, deren Titel allein Hinweise dafür bieten, was nicht-europäische Menschen in der Geschichte erlebt haben sollen. Frantz Fanons Buchtitel sind: „Die verdammten der Erde“ (1972), „Schwarze Haut, weiße Masken“ (1969). Die von Edward Said sind „Orientalismus“ (1978), „Kultur und Imperialismus“ (1994), Representing the colonised (1989); Gayatri Spivaks Werkstitel „Can the subaltern speak?“, „Postcoloniality and values“ und Homi K. Bhabbas Werk „die Verortung der Kultur“.

All die erwähnten Buchtitel führen die ungemütliche Situation von kolonisierten Menschen vor, die aufgrund ihrer primitiv eingeschätzten Kultur misshandelt werden und diese Kultur dringend verlassen sollten, um der hochwertigen bzw. der „Hochkultur“ zu folgen.

Es ist nötig zu unterstreichen, dass der Kolonialdiskurs sich als ein ethno- oder eurozentrischer Diskurs erwies, der alle nicht-europäischen Kulturen beseitigen möchte, damit nur die europäische zu Tage gefördert wird. Die Autoren der postkolonialen Theorie verstehen hingegen nicht eine ethnozentrische Rede zu halten, sondern einen Diskurs des

---

<sup>7</sup> Verfügbar unter: [http://docupedia.de/zg/Neuere\\_Kolonialgeschichte\\_und\\_Postcolonial\\_Studies?oldid=106457](http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies?oldid=106457) abgerufen am 12/11/15

<sup>8</sup> Die Bezeichnung „Kolonisierten“ wird von Homi K. Bhabha mehrmals gebraucht, um nicht-europäische Menschen zu benennen, die Opfer des Imperialismus gewesen sind.

gegenseitigen Dialogs zwischen allen Kulturen, wobei diese gleiche Existenzchancen haben dürfen.

Bhabba postuliert, dass Kulturen weltweit kommunikationsoffen werden sollen, damit Menschen angesichts der Multikultur weder ethnozentrisch bleiben noch entwurzelt werden, sondern „Hybride“, indem sie sich einen richtigen „Dritten Raum“ entwickeln können. Bhabba drückt seine Sorge für interkulturelle Verständigung durch die folgende Frage aus:

Wie werden Strategien der Repräsentation und Machtaneignung (empowerment) bei der miteinander konkurrierenden Forderungen von Gemeinschaften formuliert, in denen der Austausch von Werten, Bedeutungen, Bedeutungen und Präferenzen eventuell trotz einer gemeinsamen Geschichte der Deprivation und Diskriminierung nicht immer auf Zusammenarbeit und Dialog beruht, sondern vielmehr grundlegend antagonistisch, konfliktbeladen oder sogar unvereinbar ist? (Bhabba 2000: 2)

### **1.3 Das interkulturelle Lernen**

Das interkulturelle Lernen bezeichnet das, was geschieht oder geschehen sollte, wenn Menschen sich in einer interkulturellen Kontaktsituation befinden. Interkulturelle Kontaktsituation bedeutet in meisten Fällen, dass die Interaktionspartner aus unterschiedlichen geographischen Orten kommen, unterschiedliche Traditionen, Wertevorstellungen und religiöse Erziehung haben, verschiedene Sprachen sprechen, und unterschiedliche Deutungsmuster kennen. Sie sind von vorn herein fremd und sollen zusammenleben. Wie ist mit so großen Differenzen das Zusammenleben möglich? Das interkulturelle Lernen erweist sich als das unvermeidliche Mittel zum guten Umgang mit dem fremden. Es hilft den Menschen in fremde Gesellschaften, sich einzugliedern und sich an die herrschenden Normen anzupassen. Interkulturelles Lernen geschieht formell und informell, setzt vieles voraus, stößt aber auch auf bestimmte Hindernisse.

Wichtig zu erwähnen ist, dass interkulturelles Lernen gegen jede Form von Ablehnung des Fremden wie Rassismus und Ethnozentrismus kämpft, deshalb wird „Interkulturelles Lernen“ als ein Teilbereich der „antirassistischen Erziehung“ und „interkulturelle Pädagogik“ (Auernheimer 1998: 19) begriffen.

#### **1.3.1 Formen des interkulturellen Lernens**

Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen verstehen zunächst einmal unter dem Verb „Lernen“ „eine Veränderung im Erleben und Verhalten, die in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt zu Stande kommt.“ (Grosch und Leenen 1998: 30) Diese Theoretiker scheinen zu zeigen, dass das interkulturelle Lernen ein Austausch des Individuums mit einer

fremdkulturellen Umwelt ist. Sie sind auch der Meinung, dass die Veränderung des Verhaltens das endgültige sichtbare Resultat des interkulturellen Lernens sein soll. Das Individuum kann entweder in der Heimat oder im Ausland lernen. Mit dieser Definition von Grosch und Leenen gewinnt man den Eindruck, dass das Individuum im Zielland anwesend sein soll, damit das Lernen effektiv und effizient ist. Deshalb sprechen sie in dem oben erwähnten Zitat von „Interaktion des Individuums mit der Umwelt“. Dies bestätigt die Hypothese, dass man am besten lernt, wenn man unmittelbar in Kontakt mit Unterschieden tritt.

Dennoch besteht eine andere Tendenz, die postuliert, dass man auch mit der Distanz von dem Zielland interkulturell durch Bücher und Medien lernen kann. A. Bednar scheint dies übereinzustimmen, wenn er schreibt: „Kultur stellt ein Normensystem dar, das schriftlich kommunizierbar ist. Der in diesem Regelsystem ausgedrückte Wissenskörper ist unabhängig von Personen und Situationen. Der Lernende eignet sich diesen Wissenskörper durch Rezeption des Geschriebenen oder Gehörten an.“ (Bednar, Cunningham und al 1992: 19f.).

Unter diesem Zitat versteht man, dass das Geschriebene bzw. die Bücher und das Gehörte Medien sind, die das Lernen über die fremde Kultur ermöglichen. Bednar und Cunningham legen dabei Wert darauf, dass das Zugehen auf Zielland nicht das einzige Mittel zum interkulturellen Lernen ist.

Stefan Kamhuber hat mit seinen Forschungen zum interkulturellen Lernen gezeigt, dass interkulturelles Lernen vielförmig ist. (Vgl. Kamhuber 2000: 6) Seiner Ansicht nach kann interkulturelles Lernen bewusst oder unbewusst, das heißt gesteuert oder ungesteuert, gewollt oder ungewollt geschehen. Er unterscheidet dabei informelles oder beiläufiges interkulturelles Lernen vom formellen bzw. gut geplanten, organisierten interkulturellen Lernen.

### **1.3.1.1 Informelles interkulturelles Lernen**

Kamhuber geht kritisch von der Annahme Bochners (1994: 245f) aus, dass ein langer Auslandsaufenthalt ohne eine vorherige systematische Vorbereitung unvermeidlich zum Kulturschock führt. Im Gegensatz zu Bochner versucht er zu zeigen, dass es möglich ist, dass fremdkulturelle Partner sich in einem fremden Milieu so einfach akzeptieren lassen, ohne sich zuvor einem geplanten interkulturellen Training ausgesetzt zu haben. Kamhuber schreibt dazu:

Nun gibt es aber unbestreitbar einige Personen, die ohne jemals eine geplante interkulturelle Trainingsmaßnahme besucht zu haben, sich in ihrer Auslandsverwendung sehr wohl fühlen, von ihren fremdkulturellen Interaktionspartnern akzeptiert werden und ihre gesteckten Handlungsziele erreichen. Sie müssen demnach in irgendeiner Weise gelernt haben, sich in dieser Kultur zu orientieren und erfolgreich zu sein. (Kammhuber 2000: 5).

Kammhuber erklärt mit diesem Zitat, dass man sich wirklich ohne geplantes interkulturelles Lernen im Ausland „wohl fühlen“ und auch „von fremdkulturellen Partnern akzeptiert werden“ kann. Er besteht dennoch darauf, dass man irgendwie viel zu lernen haben muss, um sich in der fremden Kultur orientieren zu können und seine gesteckten Ziele zu erreichen.

Die Tatsache, sich infolge ungeplanten Lernens in ein fremdes Milieu leicht eingliedern zu können, bezeichnet Kammhuber als „Akkulturationsprozess“, der durch die Wechselwirkung dreier psychologischer Konstrukte erfolgt: Erstens die „Verhaltensangemessenheit, d.h. inwieweit bestimmtes Verhalten mit dem Verhalten der sozialen Umwelt im Einklang ist (Kühlmann, 1995: 9), zweitens die „Orientierungsklarheit, d.h. inwieweit ein bestimmtes Verhalten mit handlungsleitenden Kognitionen des Bezugssystems vereinbar ist“ (Ebd.), und drittens der „Mindestanspruchsniveau, das das individuelle Anspruchsniveau einer Person bezeichnet. (Ebd.)

An dieser Stelle darf bemerkt werden, dass manche Migranten, die sich dem Akkulturationsprozess widmen, das heisst der schnellen Eingliederung in ein fremdes Milieu ohne vorherige interkulturelle Trainings den kulturellen Unterschieden keinen großen Wert beimessen. Dies bedeutet konkret, dass solche Migranten spontan dazu neigen, sich leicht von dem Eigenen abzuziehen, um sich den Normen, Werten und Sichtweisen des neuen Orts anzueignen und sich darin aufzulösen. Solche Figuren sind meistens Träger vieler Kultureller Identitäten und zeigen in jeder Gesellschaft die kollektive auf. Sie wollen keine Kulturkonflikte verursachen. Ihr Ziel ist es, eigene Integration irgendwo um jeden Preis zu beschleunigen. Dies könnte sich im folgenden Beispiel widerspiegeln. Eine Türkin verlässt die Heimat und möchte sich in eine neue Gesellschaft schnell integrieren. Sie bemerkt, dass die Werte nicht dieselben sind wie in der Heimat. Sie beschließt, sich in den Normen und den Werten der Gastgesellschaft aufzulösen, um jeden Kulturkonflikt zu vermeiden. Einige Forschungen zeigen dennoch, dass dieser vereinfachte Akkulturationsweg zur schnellen Integration ohne Kenntnisse über die fremde Kultur nicht so einfach und spannungsfrei ist. Kammhuber schreibt in Anschluss an Berry 1994 folgendes:

Um einen Akkulturationsprozeß ohne geplante, systematische interkulturelle Lernprozesse erfolgreich zu durchlaufen, müssen viele Bedingungen günstig ineinander greifen. Die Person muß ein hohes Maß an Stressresistenz und Ambiguitätstoleranz bereits mitbringen. Sie wählt keine Separationsstrategie in der Interaktion mit fremdkulturellen Handlungspartnern, sondern setzt sich bewußt mit den ihr fremden Elementen einer Kultur auseinander, bemüht sich selbstständig um kulturrelevante Informationen, bekommt diese auch von der sozialen Umwelt in adäquater Form bereitwillig, und ist in der Lage, diese dann in ihr Orientierungssystem zu integrieren. (Kammhuber, S. 2000: 8),

Durch dieses Zitat ist deutlich, dass informelleres interkulturelles Lernen mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist, welche die endgültige Zurechtfindung der fremdkulturellen Person stark beeinträchtigen können. Die „Stressresistenz“ und die „Ambiguitätstoleranz“ (Ebd.: 9) sind ihre ständigen Begleiter und können relativ lang und kurz dauern, bis die Integration zum Erfolg wird. Deshalb ist es ratsam, sich interkulturell in geeigneten Institutionen zu trainieren, was wir hier unten formelles interkulturelles Lernen nennen.

### **1.3.1.2 Geplantes bzw. formelles interkulturelles Lernen**

Kammhuber zufolge führt das beiläufige Erlernen der fremden Kultur zu Ermüdung und zu Nichterreicherung der Handlungsziele, sodass „ohne systematisches interkulturelles Lernen im Vorfeld oder während eines Akkulturationsprozesses sich die bereits vorhandenen Stereotype über die fremdkulturelle Umgebung ...an Komplexität gewinnen.“ (Amir, 1994: 28) Da der informelle Lernprozess nicht von allen Migranten mit erfolgreichen Ergebnissen durchführbar ist, wird der formelle Prozess von vielen bevorzugt. Mit formellen interkulturellen Lernen werden die in Gang gesetzten Strategien gemeint, durch die interkulturelle Kenntnisse und Kompetenzen in Institutionen durch Trainings den Menschen beigebracht werden.

Black und Mendenhall behaupten, dass geplante, systematische interkulturelle Lernprozesse den Lernprozess erleichtern (vgl. Black, J. & Mendenhall, M. 1990: 113f). Es besteht bei ihnen die Einigkeit darüber, dass sich das geplante Lernen vor der Reise, das heißt in der Heimat durch zuständige Institutionen wie Sprach- und Kulturzentren stattfinden kann, bevor die Migranten die Reise unternehmen. Das gesteuerte Lernen kann darüber hinaus im Ausland durch zuständige Institutionen des Ziellandes stattfinden, wo die Migranten die Möglichkeit haben, die Realitäten unmittelbar anfassen zu können. Das bewusste und organisierte Lernen, das als geplantes Lernen noch bezeichnet werden kann, kann drittens vor und nach der Rückkehr geschehen. Der Migrant reist und befindet sich im Zielland, wo er interkulturelles Wissen erwirbt, dann kehrt in die Heimat zurück. Er kann auch reisen, um die Realitäten nur

zu beobachten und dann erst bei der Rückkehr in die Heimat sich dem gesteuerten Lernen widmet.

Zusammenfassend bestehen beim organisierten interkulturellen Lernen viele Möglichkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in Bezug auf die Zielkultur zu erwerben. Es kommt auf die Ausländerpolitik des Gastlandes, die Lernbereitschaft des Individuums und besonders die Reiseziele an. Besonders fragwürdig bleibt stets die Tatsache, dass nur der Migrant interkulturelle Wissen und Kompetenzen braucht. Wir meinen an dieser Stelle, dass sowohl die Migranten als auch die Einheimischen den Erwerb interkultureller Kenntnisse und Kompetenzen ernst zu nehmen haben, damit Frustrationen, Assimilations- oder Verfremdungsgefühle den Migranten gegenüber nicht zu groß seien. Den Einheimischen soll zum Beispiel beigebracht werden, dass sie dem Fremden freien Raum lassen können, damit er nicht nur die Kultur der Aufnahmegesellschaft, sondern auch seine eigene Kultur erproben darf. Dies wird im Folgenden näher betrachtet.

### **1.3.2 Die Phasen des interkulturellen Lernens**

Wir sprechen von den Phasen interkulturellen Lernens, um zu beweisen, dass das interkulturelle Lernen kein eintägiger Akt ist, sondern ein Prozess, der laut Grosch und Leenen einen „Ausgangspunkt“ und „ein Ergebnis“ (Grosch und Leenen: 37) hat. Kammhuber meint seinerseits trotz der verschiedenen Herausforderungen und Anstrengungen, die dem Prozess unterliegen, dass interkulturelles Lernen „ein Kinderspiel“ (Kammhuber 2000: Vorwort), ist.

Allerdings bleibt selbstverständlich, dass der Lernprozess aufwendig ist, da man normalerweise einen Perspektivenwechsel aufzeigen soll. Einige Forscher erkennen an, dass es kein ideales Lernmodell gibt, selbst wenn sie ein Konzept entwickelt haben, an dem die Organisation des Lernens sich orientieren kann (Vgl. Beneke 1994)<sup>9</sup>. Im diesem Teil lenken wir die Aufmerksamkeit sowohl auf die Arbeiten von Grosch und Leenen als auch auf die von Kammhuber. Grosch und Leenen bezeichnen das „ethnozentrisches Stadium“ und das „ethnorelative Stadium“ als Phasen des interkulturellen Lernens. Kammhuber spricht von folgenden Phasen: „Orientierungstrainings“, „Verlaufstrainings“, „Reintegrationstrainings“, „Reflexionstraining“ und „Organisationstraining“ (Kammhuber 2000: 9) Aber die Phasen der beiden Autoren greifen ineinander.

---

<sup>9</sup> Zitiert nach Grosch und Leenen, (S. 40)

### 1.3.2.1 Das ethnozentrische Stadium

Der Ansatz vom ethnozentrischen Stadium geht von der Vermutung aus, dass „Kulturzentrismus“ in interkultureller Erziehung unvermeidlich ist. (Vgl. Nieke 1994)<sup>10</sup> Hier wird bewiesen, dass die Lerner in interkultureller Kontaktsituation unvermeidlich zur Ablehnung bzw. Verleugnung der anderen Sichtweisen neigen. Diese fechten gegen die kulturellen Unterschiede eine gewisse „Abwehr“ (Grosch und Leenen 1998: 38) oder Resistenz. Das folgende Experiment erklärt die fremdenfeindliche Tendenz, die kleine Schüler in interkultureller Situation charakterisieren: „In amerikanischen Schulen hat man beispielsweise feststellen müssen, dass die Einführung gemischt-kultureller Klassen, keineswegs – wie erhofft – zum Abbau ethnischer Stereotype und zu mehr Toleranz an den Schulen führte.“ (Cook 1985: 460)<sup>11</sup> Man versteht durch das Zitat, dass Menschen im Allgemeinen und kleine Schüler im Besonderen nicht so bereit sind, die Grenzen der eigenen Kultur zu überschreiten.

Kammhuber scheint der These der ethnozentrischen Tendenz zuzustimmen, wenn er die Notwendigkeit des Orientierungstrainings betont. Nach ihm sollen die Lerner in dieser Phase über die eigene Kultur sensibilisiert und auf die fremdkulturelle Umgebung und Interaktion mit fremdkulturellen Handlungspartnern vorbereitet werden (vgl. Kammhuber 2000: 9). Dies kann unserer Meinung nach geschehen, indem die Lernenden darauf bewusst gemacht werden, dass Kulturen unterschiedlich sind und, dass man die fremde Kultur lernen muss, um mit den Angehörigen des Kulturraums kommunizieren zu können. Es lohnt sich hier anzumerken, dass die Lernenden bei dem Orientierungstraining sich wie in einer Assimilationsarbeit fühlen können, aber es kommt den Lehrkräften zu, ihnen zu erteilen, dass es auf ihre zukünftige Integration ankommt. Ihnen soll beigebracht werden, dass ihre Integration von ihrer Kommunikationsfähigkeit zum Beispiel abhängt. Die am Lernprozess Beteiligten sollen im Stande sein, gewisse Vorbedingungen aufzuweisen wie „die emotionale Stabilität, Offenheit für neue Erfahrungen und geringes Ausmaß an ethnozentrischen Einstellungen“. (Sternecker und Treuheit 1994)<sup>12</sup> Diese seien die Vorqualifikationen, die das Orientierungstraining und die zukünftige Öffnung zu dem Fremden erleichtern. Ist der Lerner emotional nicht stabil, geschlossen und hat er großes Ausmaß an Ethnozentrismus, dann erweist sich das interkulturelle Lernen für ihn schwierig und langfristig.

---

<sup>10</sup> Zitiert nach Grosch und Leenen, (S. 42)

<sup>11</sup> Zitiert nach Grosch und Leenen, (Ebd.: 30)

<sup>12</sup> Zitiert nach Grosch und Leenen, (Ebd.)

Jedenfalls ist das Mezirows Drei-Phasen-Modell (vgl. Gudykunst, 1995) aufschlussreich. Die erste Phase des Lernens wird „transformatives Lernen“ (Grosch und Leenen: 42) genannt und zielt darauf ab, das Bild zu dekonstruieren, das der Lernende von der Welt und auch von sich selbst macht. Es geht darum das menschliche Verhalten, kulturgebunden zu sein, allmählich zu überwinden. Nachdem das Ziel dieser Phase erreicht worden ist, dann kommen in Frage die Zielsetzungen der zweiten Phase, die darin bestehen, das Subjekt zur kritischen Selbstprüfung zu bringen. An dieser Stelle soll das Subjekt in die Lage versetzt werden, fremdkulturelle Muster wahrzunehmen, aber ohne sie positiv oder negativ bewerten zu müssen. (Vgl. Grosch und Leenen: 40) Das Subjekt geht allmählich von einem Zustand vom großen Maß an „Kulturzentrismus“ zu einem Zustand vom geringen Maß über. Dies ist sehr wichtig, denn, bleibt das Subjekt ethnozentrisch und der fremden Kultur gegenüber gleichgültig oder feindlich, dann ist keine Möglichkeit, „zu neuen Denk- und Verhaltensmöglichkeiten vorzustoßen.“ (Ebd.)

Diese zweite Phase steht im Einklang mit dem Verlaufstraining Kammhubers. Hier wird versucht, „kulturellen Ermüdungserscheinungen vorzubeugen bzw. diese zu bearbeiten sowie in Begleittrainings, in denen aktuelle kulturell kritische Situationen reflektiert und Handlungsstrategien entwickelt werden können.“ (Kammhuber 2000: 9) Hier ist das Subjekt einem Test ausgesetzt, wo seine ethnozentrische Tendenz von ihm selbst durch kulturelle Überschneidungssituation (Vgl. Streeck 1985)<sup>13</sup> aufgehoben werden muss. Diese Phase ist daher die Übungsphase, bei der der Lernende mit den verbalen und non-verbalen Kommunikationsformen vertraut gemacht ist, welche für seine Interaktion und Integration erforderlich sind. (Grosch und Leenen:31) Denn die mangelhafte Kommunikation führt zum „Verstehens-“ und „Verständigungsproblem“ (Ebd.) und kann das Fremdheitsgefühl und Distanz zwischen den Partnern verschärfen (Vgl. Grosch und Leenen: 31).

Die Bedeutung von Verhaltensmustern, Zeichen und Sprache soll dem Migranten beigebracht werden. Er soll diese verinnerlichen und benutzen, um sich zurechtzufinden.

---

<sup>13</sup>Mit kultureller Überschneidungssituation wird die Begegnungssituation gemeint, wo ein Subjekt mit zwei unterschiedlichen kulturellen Grundmustern zu tun hat und kompetent handeln soll. Es braucht dabei selbst kritisch zu sein. Sein bisher nicht hinterfragtes Verhaltensmuster denkt es durch, indem es den Fremden zu verstehen bemüht. Vgl. Streeck 1985, zitiert nach Grosch und Leenen, kulturelle Überschneidungssituation, (S.31)

### 1.3.2.2 Das ethnorelative Stadium

Das ethnorelative Stadium bezeichnet die Situation eines Subjekts, das das ethnozentrische Stadium mit dem dominanten „Kulturstress“, den „Unsicherheit- und „Angstgefühlen“ (Grosch und Leenen: 42) hat überwinden können. Dieses Stadium ist nicht mehr wie das erste von „Ablehnung“, „Abwehr“ und „Resistenz“ geprägt, sondern von „Akzeptanz“, „Adaptation“ und „Integration“ (vgl. Bennett 1997)<sup>14</sup>. Der Lernende verteidigt hier nicht mehr das eigene Kulturmuster. Er klebt sich nicht mehr daran, sondern es selber hinterfragt und dessen „Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzt“ (Grosch und Leenen: 40). Dies ist bei Kammhuber das „Organisationstraining“ (Kammhuber 2000: 9).

Auf diesem Stadium des Ethnorelativismus ist der Lernende imstande, „Respekt und Verständnis für fremdkulturelles Muster“ zu entwickeln. (Grosch und Leenen) Er zeigt einen starken Drang, seinen Horizont zu erweitern. Seine Handlungen sind wie folgt beschrieben: Er sammelt „Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen“, identifiziert „relevante Kulturstandards und stellt weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur“ (Kammhuber 2000: 9) her. Also, wie gesagt, der Lernende sucht hier nach neuen Wegen und Mitteln, seine Identität und Persönlichkeit zielgerichtet neu zu definieren. Er will dabei seine eigenen kulturellen Optionen erweitern. Er ist bereit, andere Aspekte zu relativieren, mit kulturellen Regeln flexibel umzugehen, fremde Kulturstandards selektiv zu übernehmen und besonders wichtig, zwischen kulturellen Darbietungen oder Optionen situationsadäquat und begründet zu wählen (vgl. Ebd.). Diese Manifestationen des Perspektivenwechsels beim ethnorelativen Stadium deuten darauf hin, dass der Lernende in der Aufnahmegesellschaft auch frei sein kann, insofern als er teilweise auch entscheiden oder wählen kann.

Zum Schluss können wir sagen, dass das mit dem interkulturellen Lernen anvisierte Ziel die interkulturelle Kompetenz ist; sei das Lernen formell oder informell, fände es im Zielland, in der Heimat oder durch Medien statt. Diese Kompetenz braucht der Lerner, um zwischen eigener und fremder Kultur kommunizieren und erfolgreich interagieren zu können. Sie ist die Fähigkeit des Lernenden, mit den Angehörigen der fremden Kultur konstruktive und befriedigende Beziehungen aufzubauen und Differenzen gegenüber gewisse Toleranz aufzuzeigen. Hier sei uns erlaubt, zu meinen, dass sowohl Migranten als auch Einheimische die interkulturelle Kompetenz beweisen würden, damit eine friedliche interkulturelle Verständigung erhofft werden könnte.

---

<sup>14</sup> Vgl. Bennett's Stufen des interkulturellen Lernprozesses, zitiert nach Grosch und Leenen, (S. 38)

## **Kapitel 2: Emine Sevgi Özdamar im Kontext der interkulturellen Literatur**

Das Werk Emine Sevgi Özdamar, das in dieser Arbeit zu analysieren ist, lässt sich in die literarische Strömung der interkulturellen Literatur einordnen. Dies ist der Grund dafür, dass das vorliegende Kapitel auf die Erläuterung des Begriffs „interkulturelle Literatur“, die Entwicklungsgeschichte und die Charakteristika der interkulturellen Literatur sowie die Präsentation der Autorin und deren Werk im selben Kontext eingeht.

### **2.1 Entstehung und Entwicklung der interkulturellen Literatur in Deutschland**

Der Begriff „interkulturelle Literatur“ ist ein relativ neues Konzept in der deutschen Literaturwissenschaft, welches die Literatur der letzten Jahre infolge von vielfältigen Migrationstypen in Deutschland bezeichnet. Sollte man sich für die Geschichte der deutschen Literatur interessieren, könnte festgestellt werden, dass diese interkulturelle Literatur die gegenwärtigste Literaturbewegung ist, die sich gerade nach der vorangehenden Exil- und Nachkriegszeitliteratur einordnen lässt. Die interkulturelle Literatur bezeichnet mit knappen Wörtern eine Literatur, die die Grenze eines einzigen Kulturraums überschreitet, um die Verhältnisse zwischen fremdkulturellen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten darzustellen.

Die interkulturelle Literatur ist laut Stratthaus von der „monokulturellen Literatur“ (Stratthaus 2005: 14) zu unterscheiden. Unter „monokultureller Literatur“ kann eine Literatur verstanden werden, die landbezogene Verhältnisse ästhetisch bearbeitet. Solche Literatur wird meistens als „Nationalliteratur“ (Ebd.: 15) angesehen. Die interkulturelle Literatur erhebt sich hingegen von dieser Begrenztheit, um sich als eine Literatur des Umgangs mit dem fremdkulturell Anderen durchzusetzen. Die interkulturelle Literatur ist der Untersuchungsgegenstand der interkulturellen Literaturwissenschaft. Literaturwissenschaftler bemühen sich heute im Bereich interkultureller Literatur darum, in literarischen Texten Züge der kulturellen Unterschiede/ Identitäten, der Fremdheit und der Strategien des Miteinanderlebens aufzuarbeiten. Michael Hofmann schreibt dazu folgendes: „Die interkulturelle Literaturwissenschaft bezieht sich zunächst auf Konzepte von Fremdheit und Alterität, um die Begegnung mit dem Anderen und Fremden theoretisch zu erfassen.“ (Hofmann, Karin Patrut 2015: 12) Unter dieser Definition versteht man, dass zwei oder mehrere Kulturkreise mindestens zwei Menschengruppen mit unterschiedlichen Kulturstandards in der

interkulturellen Literatur auftauchen, was die Benennung kulturübergreifende oder vielsprachige Literatur rechtfertigt.

Es lohnt sich Carmine Chiellino zu erwähnen, wenn wir Bezug auf die interkulturelle Literatur im deutschen Kontext nehmen wollen. Ihm zufolge verweist die interkulturelle Literatur auf die Literatur der in Deutschland lebenden AutorInnen nicht deutscher Herkunft, die zuvor in der Geschichte der Literatur meistens nur marginal behandelt wird. (Chiellino 2000: 51) Chiellino hebt durch diese Definition die Tatsache hervor, dass Migrationsbewegungen und Eingliederung von Migranten in Deutschland zum Aufschwung der interkulturellen Literatur beigetragen haben. Dennoch versucht er die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die deutsche Literatur schon vor dem Beginn der Migrationspolitik keine „Monoliteratur“ war. Es hat ihm zufolge die deutsche Literatur nie als Ausdruck einer reinen „Monokultur“ (Ebd.: 51) gegeben. Dies bedeutet, dass die deutsche Literatur angesichts der vielen Migrationsbewegungen, die das deutsche Volk in der Geschichte gekannt hat, nicht als bloßer Ausdruck eines einzelnen Kulturraums angesehen werden sollte. Dieser Rückblick von Chiellino ist zur Kenntnis zu nehmen, aber dies darf der Tatsache nicht widersprechen, dass die Ankunft und das Leben als Gastarbeiter und später als legale Migranten von „türkischen“, „griechischen“, „italienischen“, „spanischen“, „marokkanischen“, „portugiesischen“, „tunesischen“, jugoslawischen... Migranten in Deutschland<sup>15</sup> (Klaus 1983: 21), die Seiten der deutschen Literaturgeschichte stark beeinflusst haben.

Die Gastarbeiterpolitik ihrerseits hat im deutschen Kontext eine lange Geschichte (Hamm 1988) und das Engagement von Migranten unterschiedlicher Herkunft für die Literatur hat der deutschen Literatur eine neue Perspektive geöffnet. Die Themen der Fremdheit, der Alterität, der Integration und zusammenfassend der Interkulturalität, die in produzierten Texten von Migranten inszeniert sind, bilden Charakteristika der interkulturellen Literatur. Die ersten Prämissen der interkulturellen Literatur sind also den Migranten zuzuschreiben, obwohl ihre literarischen Produktionen vom Anfang an „marginalisiert“ wurden (Vgl. Chiellino 2000). Die zuvor von Migranten Autoren verfassten Texte wurden lange Zeit wenig berücksichtigt. Diese stießen lange Zeit auf Vorwürfe von Literaturwissenschaftlern. Aber, diese Texte von Migranten begannen nach bestimmter Zeit, allmählich an Interesse und Bedeutung zu gewinnen. Die folgende Aussage von Stratthaus erlaubt, zu verstehen, dass die früher von Migranten produzierte Literatur wirklich misstraut wurde.

---

<sup>15</sup> Zitiert nach Karim Khadhraoui, Schreiben ohne festen Wohnsitz – Literaturwissenschaftliche und soziologische Untersuchungen zur ‚Migrationsliteratur‘ eine Dissertation, Berlin 2015, (S. 24)

Es soll auch gezeigt werden, dass die immer wieder vorgetragene Forderung, man möge die interkulturelle Literatur doch nicht so sehr als Quelle lesen, denn als ästhetisches Produkt, solange nicht erfüllt werden kann, wie man sie schon begrifflich immer wieder an ihren Minderheitenstatus zurückbindet. (Stratthaus 2005: 15)

Es stellt sich wieder durch das Zitat heraus, dass die von Migranten produzierten Texte bestimmte Kunstregeln nicht beachtetten, deshalb wurden ihr pejorative Namen zugeschrieben wie „Literatur der Betroffenheit“, „Migrantenliteratur“, „Minderheitenliteratur“, „eine nicht nur deutsche Literatur“ (Ackermann und Weinrich 1986) „Gastarbeiterliteratur“, „Ausländerliteratur“, „Literatur in der Fremde“, „Eine Literatur von außen“ (Chiellino, 1995). Erwähnenswert ist, dass die Texte von Migranten ihren Minderheitsstatus nur später verloren, um sich hervorragender Weise als eine interessenswürdige Literatur zu etablieren. Eine Literatur, die gesellschaftliche Probleme ans Licht bringt und zur Sensibilisierung, Erziehung und Bewältigung des Problems der Alterität genutzt werden könnte. Im neueren Sprachgebrauch wird diese Literatur bevorzugt als „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“, „Literatur der Interkulturalität“ (Esselborn 1997), „Literatur ohne festen Wohnsitz“ (Ette 2005), „Literatur des Dazwischen“ (Wintersteiner 2006), „Neue Weltliteratur“ (Sturm-Trigonakis 2007) (Vgl. Nyemb 2015) genannt.

## **2.2 Charakteristika der interkulturellen Literatur**

Das Phänomen der Interkulturalität bedeutet für den Literaturtheoretiker Wägenbaur (Wägenbaur 1995) wie für viele Theoretiker „keine Subsumtion und Homogenisierung der einzelnen ‚Eigenheiten‘, sondern „Hybridität bzw. Heterogenität“. Dies bedeutet, dass das Ziel der Interkulturalität es ist, die Kulturen nicht zu homogenisieren. Vielmehr zielt die Interkulturalität darauf ab, jede Kultur mit den anderen kommunizieren zu lassen. Die Interkulturalität ist der Untersuchungsgegenstand der interkulturellen Literatur wie die interkulturelle Literatur das Augenmerk der interkulturellen Literaturwissenschaft verdient. Die interkulturelle Literatur verfolgt das Ziel, die kulturellen Unterschiede auf gemeinsamen Boden zu bringen und sie ästhetisch kommunizieren zu lassen. Die interkulturelle Biographie bzw. die Hybridität des Autors, die interkulturelle Erzählperspektive und die Sprachlatenz sind unter anderen ihre Charakteristika. (Vgl. Chiellino 2002: 42f)

Wenn wir die Definitionen von Wagenbaur und Chiellino und Irmgard Honnef- Becker in Betracht ziehen, halten wir fest, dass die Kennzeichen der interkulturellen Literatur divergierend interpretiert sind, aber ineinander greifen. Was kennzeichnet eigentlich die

interkulturelle Literatur? Wie lässt sich die interkulturelle Literatur von der monokulturellen Literatur bzw. von der Nationalliteratur unterscheiden?

Es besteht autororientierte, sprachorientierte und themenorientierte Merkmale zur Kennzeichnung der interkulturellen Literatur. Bertin Nyemb ist der Ansicht, dass sich ein literarischer Text an dessen ästhetischen Charakter erkennen lässt. Er behauptet, dass „der ästhetische Charakter der Texte in dem Bemühen um Genrebestimmung und terminologische Klarheit nicht mehr außer Acht gelassen wird.“ (Nyemb 2015) Ihm zufolge ist die Genrebestimmung eines Textes in dessen ästhetischem Aspekt zu suchen.

Honnef- Becker nennt drei große Merkmale der interkulturellen Literatur: Erstens die interkulturelle Biographie der Autoren, „die an mehreren Kulturen partizipieren und in kulturellen Zwischenräumen leben“. (Honnef- Becker 2006: 66) Zweitens die „sprachlich literarische Interkulturalität, die sich in der Mehrsprachigkeit, der Sprachmischung und dem Sprachwechsel“ zeigt. Und drittens eine thematische Interkulturalität, die sich als „Wahrnehmung einer fremden Kultur und Darstellung interkultureller Kommunikation dokumentiert.“ (Ebd.)

Frühere Arbeiten zeigen, dass sich die interkulturelle Literatur durch folgende Kriterien kennzeichnen lassen: Den „Status der Sprache“, die „Soziologisierung“ der interkulturellen Literatur und die „ethnische Reduktion“ (Stratthaus 2005: 26). „Text“ und „Kontext“ sind Stratthaus zufolge die Kriterien zur Charakterisierung der interkulturellen Literatur, wobei der Text auf die Form und die Sprache verweist, während der Kontext den Inhalt und die Themen aufzeigt.

Norbert Mecklenburg schreibt in selber Hinsicht zu den Aspekten der interkulturellen Literatur folgendes:

Interkulturelle Aspekte der Literatur [...] können sich an den Texten selbst zeigen, sei es als thematische Aspekte wie Darstellung von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten in Texten, sei es als formale Aspekte wie Gattungsadaptation, sprachliche Vielstimmigkeit, Intertextualität und Hybridität jeweils über Kulturgrenzen und -differenzen hinweg. Interkulturelle Aspekte können sich ebenso an den Kontexten der Texte zeigen, an Lebens- und Produktionsbedingungen ihrer Autoren, an ihrer Einbettung in historisch-soziale Diskurse, an ihrer Rezeption. (Mecklenburg 2008: 15)

Mecklenburg erwähnt als Kennzeichen der interkulturellen Literatur die „thematischen Aspekte“. Das heisst, die Themen, die in interkulturellen Texten oft behandelt werden, sind laut Mecklenburg „die Kulturbegegnungen“ und „Kulturkonflikten.“ Er spricht auch von

formalen Aspekten wie der „sprachlichen Vielstimmigkeit“, der „Intertextualität“, und der „Hybridität“ über Kulturgrenzen und –differenzen. Honnef nennt all dies „die sprachlich literarische Interkulturalität“ (Honnef Becker 2006: Ebd.). Mit dem Begriff „Vielstimmigkeit“ kann hier die Tatsache gemeint werden, dass im Text viele fremde Diskurse auftauchen können. Dies verweist auch darauf, dass die Sprache des Autors eine reine Adaptation ist, die sich von der originalen Zielsprache distanziert. Chiellino nennt das „die Sprachlatenz“. (Vgl. Chiellino 2002)

Immer in Bezug auf die Sprache in interkulturellen Texten versucht Stratthaus hinzudeuten, dass Migranten, die in der Sprache der Aufnahmegesellschaft schreiben weder von den Mitgliedern der Mehrheits- noch von denen der Minderheitsgesellschaft verstanden werden. (vgl. Stratthaus 2005: 26) Dies liege daran, dass die Sprachmischung oder die sprachliche Vielstimmigkeit den Verfremdungseffekt bei Lesern der Zielsprache erzeugte (Vgl. Honnef-Becker 2006). Es liege ebenfalls daran, dass der Autor mit dessen interkultureller Biographie seine Identitätsvielfalt beim Schreiben seines Werkes projiziert. Honnef-Becker stimmt damit überein, wenn sie schreibt: „Das Fremde beginne von sich selbst zu erzählen, um Prozesse des Fremdverstehens, des Perspektivenwechsels, des emotionalen Nachvollziehens von sozialer Ausgrenzung in Gang zu setzen und auf einen vorurteilsfreien Umgang mit dem Anderen vorzubereiten.“ (Honnef- Becker 2006: 72f) Die Sprache erweist sich in diesem Fall oft als Mittel der Selbstbeschreibung, der Vermittlung eigener Gedanken, Redeweisen, Denkweisen. Sie bringt Unterschiede an den hellen Tag und lässt eine ganz unreine, hybride Sprache entstehen. Chiellino lehnt sich an die Erzählperspektive bei Aras Ören an und schreibt folgendes: „ Die türkische Sprache ist zugleich Instrument der Erkenntnis und der künstlichen Gestaltung eines und desselben ihr fremden Inhalts.“ (Chiellino 2002: 42) Die unreine, hybride Sprache, die bei der Verfassung interkultureller Texte benutzt wird, ist Merkmal der interkulturellen Literatur. Sie dient der Selbstdarstellung und der künstlerischen Gestaltung.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass ein interkulturelles Werk die Interkulturalität zum Stoff hat. Dieser Stoff der Interkulturalität kann im Werk viele Erscheinungsformen haben. Die Migration, das Leben in der Fremde, der Umgang mit kulturellen Unterschieden, die Anpassungsmöglichkeiten und –probleme, Kulturkonflikten... sind die Themen, die in interkultureller Literatur oftmals behandelt werden. Interkulturelle Texte sind Mittel zum Ausdruck mehrerer Kulturen, denn nicht eine einzige Kultur darin repräsentativ ist, sondern mindestens zwei Kulturen. Die Aufgabe interkultureller Autoren ist es doch, als „Grenzgänger

zwischen den Kulturen [zu]fungieren“ und „eine globale Dimension in ihre Texte hinein[zu] tragen.“ (Nyemb, Bertin 2015)

### **2.3 Emine Sevgi Özdamar: Eine interkulturelle Autorin**

Dass Emine Sevgi Özdamar eine interkulturelle Autorin ist, kann nicht bezweifelt werden. Emine Sevgi Özdamar ist eine Schriftstellerin, die aus der Türkei stammt und zu der zweiten Generation von Migrant\*innen in Deutschland zählt. Sie ist eine ehemalige Migrantin, die sich einen Platz als interkulturelle Autorin im deutschsprachigen Literaturraum hat schaffen können. Sie hat als Gastarbeiterin in Deutschland angefangen und war als Mädchen von Theater sehr begeistert. Sie hat als Schauspielerin lange Zeit gespielt und ihre Leidenschaft für Kunst löste sich mit den Migrationserfahrungen schnell in eine Kunst des Schreibens auf. Emine wurde wie jeder Migrant Opfer der Fremdheitserfahrungen und Integrationsschwierigkeiten in Deutschland. Nach ihren vielfältigen Reisen, findet sie wichtig, den Lesern ihre Reiseerlebnisse ästhetisch mitzuteilen. Dies rechtfertigt die bevorzugte autobiographische Erzählperspektive der Autorin. Die Problematik der Identität und Kultur, der Integrations-, Anpassungs- und Lernprozesse sind die Themen, die die Werke Özdamars kennzeichnen.

Özdamar ist tatsächlich eine Frau, deren Migration, Aufenthalt in der Fremde, Beziehung mit Fremden eigenen Wahrnehmungshorizont sehr tief geprägt haben. Migrationserfahrungen scheinen ihr Leben völlig umgestaltet zu haben. Durch ihren Sprachstil fesselt sie die Leser, die an ihren Werken interessiert sind. Beim Schreiben versteht sie überhaupt nicht eine reine deutsche Identität zu projizieren. Sie ist ja primär eine Türkin, die sich aber der deutschen Kultur angeeignet hat. Mit Özdamar und deren Werken kann sich die Annahme bestätigen, dass die Interkulturalität nicht eine Verschmelzung von Kulturen zu einer Einzelnen ist, sondern das Zusammenbringen bzw. die Annäherung von zwei oder mehreren Kulturen, die im gegenseitigen Kontakt keine distanzierten Kulturen nicht mehr sind, sondern mit einander kommunizierenden. (vgl. Chiellino 2002: 41)

#### **2.3.1 Das Leben als Schriftstellerin**

Emine Sevgi Özdamar ist in ihrer Lebensgeschichte von einer Migrantin zu einer Schriftstellerin geworden. Sie ist eine Autorin, die mit ihren Publikationen in Deutschland viel Erfolg hat. Über die Berühmtheit dieser Autorin in Deutschland berichtet Norbert Mecklenburg wie folgt „Emine

Sevgi Özdamar ist in den letzten Jahren zumindest unter Literaturinteressierten die bekannteste deutsche Autorin mit einem türkischen Namen geworden, und zwar in Deutschland wie auch international.“ (Vgl. Mecklenburg 2007: 3) Dieser Kommentar zeigt, wie attraktiv und reizvoll die interkulturelle Literatur in Deutschland heute ist. Diese Literatur scheint in den letzten Jahren ihre Adelsbriefe bestanden zu haben.

Özdamar, die interkulturelle Autorin, kommt aus der Türkei. Sie wurde 1946 in der anatolischen Großstadt Malatya geboren und wuchs in proletarisch- kleinbürgerlichen Verhältnissen in verschiedenen türkischen Städten auf, vor allem in Bursa und Istanbul. (Ebd.2007: 2f) Sie ist heute nicht als reine türkische Autorin angesehen. Im Arbeitsfeld der Literatur ist sie eine deutsch-türkische Autorin, deshalb sprechen einige Kritiker von deutscher Autorin mit türkischem Namen. Interkulturelle Autoren können als Vertreter vieler Kulturen betrachtet werden. Ihnen kann nicht so spontan, eine reine Identität zugewiesen werden.

Özdamar ist Autorin von vielen Publikationen. Ihre ersten Buchveröffentlichungen waren Bühnentexte, Prosabände und dann Romane. 1965 ging sie mit 19 Jahren alt als Arbeitsmigrantin nach Berlin und verdiente dort Geld für den Besuch einer Theaterschule. Sie begann ihre literarische Arbeit mit der Verfassung von Bühnentexten; also mehrmals hat sie Stücke geschrieben und diese auf die Bühne sowohl in der Türkei, in Paris als auch in Berlin gespielt. Mecklenburg schreibt dazu:

Sie arbeitete als Dramaturgin und Schauspielerin zunächst mit dem Brecht-Schüler Benno Besson an der Berliner Volksbühne, später bei Peymann am Bochumer Schauspielhaus, in späteren Jahren regelmässig auch in Paris; daneben hat sie viele Filmrollen gespielt u. a in Hark Bohns Yasemin und in Doris Dorries Literaturverfilmung Happy Birthday, Türkei. Nach einer Reihe von Jahren in Düsseldorf lebt sie inzwischen erneut in Berlin. (Mecklenburg 2007: 2f)

Man versteht hier, dass Özdamar damals eine aktive Schauspielerin war, die ihre Literaturkunst bei der Verfassung von Bühnentexten, Bühnenmanuskripten verschärft hat. Nach langen Filmerollenspielen und mit gesammelten Migrationserfahrungen und -erlebnissen widmet sich die Schauspielerin der Literatur, wo sie mit dem Schreiben von Prosabänden und Romanen beginnt. Ihr erster Band heisst Mutterzunge und wurde 1990 publiziert. Migrationserfahrung und erlebte Entfremdung bilden dort die Hauptthematik. Sargut Solcun ist folgender Meinung „Die Entfremdung von der Muttersprache und der Versuch, sie durch die Rückkehr zu den kulturellen Wurzeln aufzuheben, verbinden sich hier mit den Erlebnissen der Erzählerin“ (Solcun, 2000: 153) Neben diesem Band lautet der Titel des ganz ersten Romans Emine Sevgi Özdamars *Das Leben ist eine Karawanserei*. Dieser Roman erschien im Jahre 1992, das heißt zwei Jahre nach der Veröffentlichung des ersten Bandes. Der Roman *Das Leben ist eine Karawanserei* ist in der Tat

ein Roman mit keinem Migrationszusammenhang. (Ebd.) Darin wird die Kindheit und Jugend der Ich-Erzählerin in der Türkei inszeniert, die sich mit deren Auswanderung nach Deutschland endet. Es kann also behauptet werden, dass der zweite Roman und zwar *Die Brücke vom Goldenen Horn*, welcher die Reiseerfahrungen der Ich-Erzählerin offensichtlich thematisiert eine Fortsetzung des ersten Romans ist. Der zweite Roman erschien im Jahr 1998.

Die Art und Weise, wie die Autorin den archaischen Orient mit den festen Strukturen seiner Sprache hineinpassen kann (Solcun, Sargut 2000: 152f), fesselt die Lesegesellschaft. Durch den Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* beweist Özdamar - Sargut Solcun zufolge- ihr natürlich orientalisches Erzähltalent und ihre Fähigkeit, die deutsche Sprache mit Bruchstücken aus Türkischen zu verfremden. (Ebd.) Im Jahre 2001 erschien eine Sammlung von kürzerer Prosa betitelt „Der Hof im Spiegel“ und 2003 schreibt Emine wie immer einen anschließenden autobiographischen Roman unter dem Titel *Seltsame Sterne starren zur Erde*.

### **2.3.2 Die Brücke vom Goldenen Horn: Ein interkultureller Roman**

In der Literaturwissenschaft sind drei große Gattungen (Epik, Lyrik, Drama) aufzuzählen und der Roman ist primär eine Untergattung der Hauptgattung Epik. Alle Untergattungen der Epik haben es gemeinsam, dass sie in Prosa geschrieben und relativ lange oder kurze Erzählungen sind. Das Hauptmerkmal des Romans ist, dass er eine umfangreiche Erzählung und mit unterschiedlichen Erzählperspektiven aufgebaut ist. Wichtig ist an dieser Stelle die Frage, „Was unterscheidet der interkulturelle Roman von üblichen Romanen bzw. Entwicklungsromanen, Bildungsromanen“ genauer gesagt, „was macht einen Roman zu einem interkulturellen Roman?“

Ein interkultureller Roman ist laut Chiellino ein Roman, der bestimmte Charakteristika aufzeigt nämlich die Erzählperspektive und deren Gestaltung und die Sprachlatenz. Als Erzählperspektive postuliert Chiellino, dass sie auf die gewisse Distanz zwischen der angewandten Sprache und dem Raum auf seitens des Autors verweist. Dies entspricht zum Beispiel dem Kontrast, der zwischen dem Herkunftsort des Autors, dessen Geschichte, Beweggründen und Realitäten des Handlungsraums existiert. Der Autor ist in einem bestimmten Milieu aufgewachsen, hat eine inländische Lebensgeschichte wie eine ausländische. Die Art und Weise, wie der Autor sich daher darum bemüht, den gegenseitigen Einfluss des Eigenen und des Fremden auf seine Identität und auf seine aktuelle Stellungnahme zu gestalten, ist das, was Chiellino die Erzählperspektive bei Schreibern interkulturellen Romans nennt.

Die Sprachlatenz ist ein weiterer Grundzug des interkulturellen Romans. Sie ist nichts anderes als die Mehrsprachigkeit und die Hybridität der Sprache. Die Strategie hier ist also für den Autor die Zusammenfügung von Erfahrungen aus Lebensabschnitten, die sich in unterschiedlichen Kulturen zugetragen haben. Einige von Chiellino angeführte Beispiele von interkulturellen Romanen sind: „Meine Kinderjahre, Berlin 1893“ von Theodore Fontane, „Jahrestage, Frankfurt 1990“ von Uwe Johnson, „Eine verspätete Abrechnung oder der Aufstieg der Gundogdus, Berlin 1987“ Aras Ören und endlich *Die unversöhnlichen oder im Labyrinth Franco Biondi der Herkunft*, 1991. Die Titel dieser Bücher allein lassen tief in deren interkulturellen Perspektive hineinblicken. Hier unten werden die Charakteristika des interkulturellen Romans am Beispiel von *Die Brücke vom Goldenen Horn* näher untersucht.

#### **2.4 Die sprachlich-literarische Interkulturalität in Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn***

In jedem literarischen Text spielen die Sprache und der verarbeitete Stoff zur Kennzeichnung der literarischen Strömung eine maßgebliche Rolle. Im Kontext der interkulturellen Literatur und was den interkulturellen Roman angeht, gilt die verwendete Sprache als Träger bzw. Ausdruck der Interkulturalität und interkultureller Verhältnisse.

Die Sprache im Roman Özdamars zeigt keine reine Identität der Autorin. Man spricht von der interkulturellen Biographie des Autors (Vgl. Honnef- Becker 2006). Dies bedeutet, dass der Leser sich durch die verwendete Sprache Gedanken darüber machen kann, dass es um einen interkulturellen Roman geht, dessen Autorin keine reine, sondern eine gemischte Identität hat. Die verwendete Sprache im Roman Özdamars ist wie in der deutschsprachigen Literatur die deutsche Sprache (vgl. Simo 2010). Die Autorin, die sie benutzt, hat doch nicht einen geborenen deutschen kulturellen Hintergrund. Sie versucht in ihrem Roman, eine Sprache so zu gestalten, die etwas mit der Türkei und gleichzeitig mit Deutschland zu tun hat. Die Sprache, die entsteht, ist keine reine Sprache, sondern eine Sprache der Kulturbegegnung, der Interkulturalität. Im Werk sind präzise viele Beispiele anzuführen und zwar das ständige Fließen von fremden Sprachen und Sprachzeichen in der deutschen. Chiellino schrieb im Hinblick auf die Erzählperspektive im interkulturellen Roman, dass sich „eine fremdsprachige Kontinuität in und unter dem prioritären Deutschen hindurchzieht, die die Eigenart des Gedächtnisses der Protagonisten explizit Rechnung trägt“. (Chiellino 2002: 42) Dadurch versteht man, dass die deutsche Sprache zwar prioritär ist, in der aber auch eine fremdsprachige Kontinuität sich hindurchzieht.

In Textpassagen tauchen türkische, englische und französische Sätze an bestimmten Stellen auf. Auf der Seite 11 zum Beispiel steht der erste englische Satz „I can't get satisfaction“, sowie der türkische „Niyeboylegurultuyleyuruyorsun?“. Die Ich-Erzählerin ist hier in einem inneren Monolog und versucht die Sprachen zu trainieren. Sie versucht von der türkischen Sprache ausgehend, seine Meinungen in den neuen Sprachen zu äußern, die sie kennen möchte. Diese Trainingsübung der Protagonistin lässt thematisch daran denken, dass im Roman Fremdheit und Identitätsprobleme behandelt werden. Die Protagonistin will die Grenzen eigener Sprache überschreiten und fremde Sprache lernen.

Das Auftreten von türkischer, englischer und deutscher Sprache bezeichnet das, was Honnef-Becker die „Mehrsprachigkeit“ und die „Vielstimmigkeit“ nennt. (Honnef-Becker 2006: 66) Diese sind Merkmale der sprachlich-literarischen Interkulturalität, die seitens der Leser als ein Angebot von Perspektivenvielfalt wirkt.

Die Verwendung von Sprachzeichen in dem folgenden Satz „Wie ein Hähnchen, das Gak gak, gak macht.“ (Özdamar 1998: 11) zeigt, dass die Ich-Erzählerin die eigene Kultur nicht verdrängt. Chiellino unterstreicht daher die Tatsache, dass „die Sprachlatenz als Kronzeugin eingeführt wird, um das Spezifische des jeweiligen Kulturraums hervorzuheben.“ (Ebd.) Die Sprachlatenz legt also die spezifische Kultur offen zutage. „Gak, gak, gak“ sei als eine kulturspezifische Realität das Geräusch des Hähnchens.

Der türkische Satz „Niyeboylegurultuyleyuruyorsun?“, ist sicherlich durch einen Leser des Ziellandes nicht verständlich. Also eines der Kennzeichen der interkulturellen Literatur bezieht sich darauf, dass sie manchmal Verstehensprobleme voraussetzt. Es kommt dabei darauf an, nicht nur unbedingt der Leselust der Leser nachzukommen. Es geht mehr darum, dass der Leser Teil am Kennenlernen und Verständnis einer Fremdkultur gleichzeitig hat. Der Interkulturelle Roman hat die Eigenschaft, in einer fremden Sprache manchmal Realitäten und Phänomene zu inszenieren, die nicht Teile der Kultur der benutzten Sprache sind. Der Leser erfährt in dieser Weise eine ganz neue Sprache, die in verfremdender Art ungewöhnliche, komische interkulturelle Kenntnisse beibringt. Chiellino versucht zu zeigen, dass die Gestaltung der Erzählperspektive durch die Distanz zwischen angewandter Sprache und Raum erfolgt. (vgl. Chiellino 2002: 43)

Eine weitere Textpassage gilt zu erwähnen: „Ich antwortete: „Adi olyancinstenbirruhum.““ (Özdamar: 13) Hier ist das Mädchen nicht mehr bei der Übung der deutschen oder englischen Sprache im Vergleich zu der Muttersprache. Sie befindet sich in einer Gesprächssituation mit der Mutter, wo sie die türkische Sprache bevorzugt spricht. Dies zeigt erneut, dass die Erzählerin

eigene Sprache und Kultur aus Sorge um Selbstbeschreibung und Ästhetik im Vordergrund bringt. Dadurch hat der Leser die Möglichkeit, Teil an der Herkunftskultur der Erzählerin zu haben. Die Erzählerin führt dabei entspannender Weise die Verhältnisse einer Tochter mit ihrer Mutter auf, wo das Mädchen die Muttersprache beherrscht. Die Absicht der Erzählerin mit dieser Textpassage könnte auch sein, das Mutter-Tochter-Gespräch auf einen realen Kontext zurückzuführen, sodass der Leser realistischer über die türkische Kultur, über die Beziehung zwischen der Tochter und der Mutter à la turque erfährt. Die Benennung „Mama, Mama“ (Özdamar: 15), die eine ganz natürliche und familiäre Rede in türkischen Familien ist, gilt als weiterer Beweis dafür, dass Ziel des interkulturellen Textes einigermaßen es ist, fremde und unterschiedliche Kulturräume zu inszenieren, die den Lesern ermöglichen, ihren Horizont zu erweitern. Der interkulturelle Text ist außer der Sprachmischung und der verfremdenden Sprachbenutzung ein Ort, wo Menschen neue Räume, neue Welten, kulturspezifische Geschichten und Redeweisen entdecken.

Im Roman *Özdamars* begegnen sich Menschen unterschiedlicher Kulturen. Jedes Mal sind im Roman Merkmale dieser Differenzen zu finden. Die Türken sind durch die türkische Sprache und türkische Redeweisen gekennzeichnet, die hier als Spiegel der Werte der Gesellschaft gelten. Die folgende typische Redeweise „Das Huhn, das viel herumspaziert, kehrt nach Hause zurück mit viel Scheiße unter seinen Füßen“ (Özdamar 1998: 173) könnte dem Leser erlauben, Teil an der Weltanschauung einer türkischen Protagonistin zu haben.

Engländer haben Teil am inszenierten interkulturellen Dialog durch die englische Sprache und Realitäten, die sich ab und zu auf die englische Gesellschaft beziehen. Ein relativ langes englisches Gedicht ist auf der Seite 139 des Romans eingebettet und erweckt bei dem Leser die Lust, die englische Sprache zu verstehen. In dieser Weise löst der interkulturelle Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* die Neugierde auf fremde Kulturen aus. Gedichte auf Französisch stehen auch auf den Seiten 52 und 136 und könnten denselben Effekt erzeugen. Der Leser hat Lust, seinen Horizont zu erweitern, damit die fremde Sprache nicht fremd bleibt, sondern verständlich. Die Griechischen lassen sich im Roman durch ihre Dialekte identifizieren, die die Erzählerin aber nicht viel transkribiert offenlegt. Ein Satz auf Griechisch ist: „Bre pedakimu sagapo“. (Özdamar:123)

Das türkische Lachen von Arbeitern nimmt der Leser wahr „aaaaaa“. (Ebd. 185) Dadurch kann sich der Leser vielleicht sich dafür interessieren, wie in eigener Kultur gelacht wird. Dies stimmt mit dem, was Honnef- Becker „Selbsterkenntnis“ durch interkulturelle Literatur nennt. Dies bedeutet, dass die in interkulturellen Texten entdeckten Realitäten es erlauben, eigene Realitäten

näher zu betrachten. Sie schreibt dazu folgendes: „Die Fremdwahrnehmung ermöglicht somit Selbsterkenntnis: Das Fremde wird als das Andere gesehen, über das man sich selbst verstehen kann. (Honnef- Becker 2005: 75)“ Honnef fügt hinzu, dass die Fremde ein „Ort der Identitätssuche“ ist, der sich an vielen literarischen Werken festmachen ließe und in denen es nicht eigentlich um die Erfahrung des Fremden geht, sondern um Selbstfindung. (Vgl. Honnef-Becker: 77) Sie meint, dass die Wahrnehmung verschiedener Orten und auch das Reisen als bewusstes Wandern zwischen den Welten gelten können. Diese spielten ihr zufolge „eine wichtige Rolle beim Bewusstwerden der eigenen Identität oder der Beziehung mit anderen.“ (vgl. Ebd.)

Hier versteht man einfach, dass der interkulturelle Text und insbesondere der Text von Özdamar *Die Brücke vom Goldenen Horn* ein Text ist, der auf der literarisch-sprachlichen Ebene allein viel perspektivisch ist.

## **2.5 Die thematische Interkulturalität in Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn***

Der Roman Emine Sevgi Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* thematisiert das Problem der Migration und der sich damit verbindenden Phänomene der Fremdheit, der Integration, des Zusammenlebens mit Differenzen und darüber hinaus des Interkulturellen Lernens. Protagonisten unterschiedlicher Herkunft treten im Roman auf und versuchen miteinander zu leben. Diese sind von vorherein Vertreter einer bestimmten Ursprungskultur. Türken, Griechischen, Engländer unter anderen befinden sich in Deutschland. Die Interkulturalität widerspiegelt sich im Werk in den Verhältnissen zwischen den sich begegnenden Kulturen. Die Migration ist das erste Mittel der Interkulturalität.

Das Kapitel 1 stellt die Vorbereitung eines Mädchens auf die Reise nach Berlin dar, wo es vorhat einen Beruf auszuüben, um seine Theaterausbildung bezahlen zu können. Dasselbe Kapitel bringt aufschlussreiche Informationen über das Leben von Gastarbeiterinnen in einem Wohnheim ans Licht, wo sie unter ihnen nur Ausländerinnen sind und zwar Türkinnen, Engländerinnen, Griechinnen. Der Bericht über die Beweggründe für die Reisen ist im selben Kapitel präsentiert. Die Reise bzw. der Ortwechsel ist wie bereits erwähnt eine zentrale Grundlage für die Rede von Interkulturalität im Werk. Zu den Reisenden sind nicht nur die Gastarbeiterinnen in Richtung Deutschlands zu zählen, sondern auch türkische Studenten und Arbeiter. Der Leser könnte sich an dieser Stelle fragen, warum die Reiseflut im Roman nur die Sache einiger Menschengruppen ist. Aber wichtig zu erwähnen ist, dass nicht nur die Türken, die Engländer, die Spanier und die

Griechen die Wanderer sind. In dem Roman ist ein Amerika inszeniert, der Kontakt mit der Türkei hat. Amerikaner sind demnach auch Reisende. Die Deutschen stehen nicht beiseite. Zwei junge Deutsche treten im zweiten Kapitel des zweiten Teils des Romans als Reisende auf. Sie reisen in die Türkei. Das umfangreiche Wortfeld der Reise darf die Annahme verdeutlichen, dass die Reise als Element der Interkulturalität ein im Roman zentrales Thema ist. Es darf bemerkt werden, dass die Reise der Ausgangspunkt jeder interkulturellen Situation ist. Im Folgenden wird gezeigt, wie die vielfältig inszenierten Reisen, interkulturelle Phänomene wie Eigenes, Fremdes, Integration, Anpassung, Kommunikation, Austausch auslösen und dennoch den Roman zu einem interkulturellen Roman machen.

Die Reise ist ein Element der Interkulturalität, sodass jedem interkulturellen Roman die Problematik der Migration zugrunde liegt. Andere Elemente der Interkulturalität, die von der Hauptproblematik der Reise ableiten, sind die Problematiken des Umgangs mit den kulturellen Differenzen, der Integration und der sich Zurechtfindung. All diese Problemstellungen, die das Phänomen der Interkulturalität einspeisen, können in dem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* aufgearbeitet werden. Die Auswanderer sind im Roman angesichts der kulturellen Differenzen mit dem Problem der Integration, der Anpassung und der sich-Zurechtfindung konfrontiert. Bereits im Kapitel 1 sind die verzeigten Mädchen Opfer von Heimweh. Sie sind physisch in Deutschland aber ständig geistlich in der Heimat. Das Vergessen der Familie, der Eltern, der familiären Verhältnisse ist nicht leicht. Das neue Klima, die ungewöhnlichen „schneevollen Tage“ (Özdamar 1998: 24, 30, 60,84) verschärfen das Integrationsproblem. Das Trauma ist jeden Tag umso grösser, dass der Drang nach Heimkehr für immer gewünscht ist.

Die Kommunikationsfähigkeit, die in jedem interkulturellen Werk ein Thema ist, erscheint selbstverständlich in *Die Brücke vom Goldenem Horn* als ein Thema. Denn die an der Reise beteiligten Protagonisten haben irgendwie mit der Kommunikation zu tun. Schließlich ist der Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* ein interkultureller Roman, in dem die Interkulturalität sprachlich-literarisch und thematisch dargestellt ist und, der dem Leser ermöglicht, seinen Horizont zu erweitern.

## Kapitel 3: Erscheinungsformen und Grenzen des interkulturellen Lernens im Roman

Im dritten Kapitel der Arbeit gehen wir konkret auf die Erscheinungsformen und die Grenzen des interkulturellen Lernens in dem Korpus ein. Mit Erscheinungsformen sind einerseits die Ausdrucksformen, die Handlungen und Tätigkeiten gemeint, um die das interkulturelle Lernen sich im Werk dreht. Mit Grenzen des interkulturellen Lernens werden andererseits die verschiedenen Verhalten und Situationen gemeint, die im Roman ein richtiges interkulturelles Lernen behindern oder dessen Prozess schlecht beeinflussen. Hier antworten wir einerseits auf die Frage: Wie manifestiert sich das interkulturelle Lernen im Roman? Und andererseits: Was erweist sich als Hindernis oder Handikap am interkulturellen Lernprozess? Aber bevor dies unternommen wird, wird eine kleine Zusammenfassung des Romans gegeben.

### 3.1 Der Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*: Eine Zusammenfassung

Das Werk *Die Brücke vom Goldenen Horn* ist ein Roman, der die Begegnung zwischen zwei Welten unterschiedlicher Geschichten, Kulturen, Realitäten thematisiert: Dem Orient und dem Okzident. Der Roman präsentiert die Türkei und zwar die asiatische Seite Istanbuls als ein Land mit einem prekären Zustand in fast allen Lebensbereichen. Die Türkei tritt wie ein ohnmächtiges Land auf, das Opfer von Kolonialismus ist und, dessen Bürger nur davon träumen, dem imperialistischen Amerika die Macht auszureißen, um auf einmal sich selbst das Land verwalten zu können. Die Türkei wird eigentlich wie ein Land vorgestellt, dessen europäische Seite im Gegensatz zur asiatischen dem Okzident offen ist. Die europäische Seite Istanbuls bietet ziemlich bessere Lebensbedingungen, während es in dem asiatischen Istanbul fast überall Armut herrscht. Die Situation in der Türkei nährt bei jedem den Ehrgeiz das Land zu verlassen, mit dem Ziel, bessere Lebensbedingungen in der Fremden zu genießen. Junge Leute werfen sich massiv in der Fremde nämlich in Deutschland hin, das Gastarbeiter aufnimmt. Der relativ kurzfristige Arbeitsvertrag führt aber die an Deutschland interessierten türkischen Migranten mehrmals ins Heimatland zurück, wo sie jedes Mal mit der harten Realität des Kolonialismus und dessen Folgen zu kämpfen haben.

Emine, die Ich-Erzählerin und die Hauptfigur des Romans ist ein junges Mädchen, für das Freiheit unermessliche Bedeutung hat. Sie ist risikofreudig, erträgt die feste Bindung an der Tradition und deren Prinzipien im Familienkreis sowie das harte defekte Kolonialsystem in der

Heimat sehr schwer. Sie reist lieber, manchmal ohne Reisezweck. Sie ist Schülerin und entscheidet zuungunsten der Vorschläge ihrer Eltern, die Schule zu verlassen und sein Leben mit dem Theater zu verdienen.

Das Mädchen lebt aus dem Koffer und „die Brücke vom Goldenen Horn“ ist der Hauptbezugspunkt zwischen seinen Bewegungen. Es fährt nach Deutschland, Paris, ständig zwischen asiatischer und europäischer Seite Istanbuls, lernt neue Leute kennen insbesondere türkische Männer, Studenten und Gastarbeiter, neben denen sie seine Entdeckung Deutschlands und deutscher Kultur erleichtert. Das Mädchen pflegt auch Beziehungen mit europäischen Intellektuellen, neben denen es seinen Drang nach interkulturellen Kenntnissen befriedigt. Großartige wie abartige Erfahrungen sammelt das Mädchen im Umgang mit all getroffenen Leuten.

Nach mehreren Tournen in Paris, Berlin und europäischer Seite Istanbuls ist die Reisebilanz schwer. Das Mädchen hat Kontakte mit großen Intellektuellen und Politikern gepflegt. Es hat viel über die Theaterkunst und die Politik gelernt. Es hat dem Traditionsgesetz übertreten. Es hat seine Jungfräulichkeit verloren, hat mehrmals seine Schwangerschaften in Unkenntnis der Eltern abgebrochen. Es hat auch manchmal Enttäuschungen von seinen Verlobten überwinden sollen. Das Mädchen muss danach in Istanbul zurückkehren, wo es als emanzipiertes Mädchen vorhat, mit Mitmenschen gesammelte Erfahrungen zu teilen. Es möchte Politik machen und die Theaterkunst zum Durchbruch bringen. Aber die Kälte des regierenden Amerikas, der Bürgerkrieg im Heimatland, die wachsende Unsicherheit durch Bombardierungen sowie der starke Druck der Familie bilden Hindernisse aus, die das Mädchen zwingen, dem Heimatland erneut den Rücken zu kehren.

### **3.2 Zu den Erscheinungsformen des interkulturellen Lernens**

#### **3.2.1 Die Reise: Ausgangspunkt zum interkulturellen Lernen**

Im theoretischen Teil dieser Arbeit haben wir gezeigt, dass interkulturelles Lernen durch die Reise in eine fremde Gesellschaft erfolgt. Es wird konkret gezeigt, dass interkulturelles Lernen in der Heimat durch Übungen, Seminare und Bildung zu interkulturellen Kenntnissen und Kompetenzen stattfinden kann. Manche Theoretiker sind der Ansicht, dass interkulturelles Lernen erfolgreicher sein könnte, wenn das Individuum die Heimat verlässt und sich in der Gastgesellschaft etabliert. Der Erziehungstheoretiker Nieke schreibt dazu folgendes: „Die Kulturbegegnung ist der ideale, gleichsam ‚natürliche Ort‘ des interkulturellen Lernens und der internationalen Verständigung.

(Nieke 1994: 180)<sup>16</sup> Ihm zufolge sollen die potentiellen Lerner sich in einem fremden Ort befinden, damit der Lernprozess erleichtert wird.

Das Wörterbuch Wahrig definiert den Begriff „Reise“ als ein „längeres Entfernen vom Heimatsort, als ein großer Ausflug“ und „eine Fahrt“. (Wahrig 2010) Nach dieser Definition bedeutet die Reise, die Tatsache, dass eine Person ein gewöhnliches Lebensmilieu verlässt und anderswohin geht oder fährt. Im Allgemeinen gibt es immer Gründe, die Menschen dazu anregen, einen Wohnort zu wechseln. Auf die Frage: „Wer reist im Roman, wohin und warum?“ darf geantwortet werden, dass die Reise ein zentrales Thema im Werk ist. Viele Protagonisten sind an der Reise beteiligt. Bemerkenswert ist aber, dass sich die Reiseflut massiv von der Türkei nach Deutschland richtet. Die Türkei ist ein mit politischer und wirtschaftlicher Instabilität konfrontiertes Land, das deswegen seine Bürger ins Ausland reisen lässt. In Deutschland treffen sich türkische Studenten und Arbeiter, die unterschiedliche Migrationsbeweggründe haben. Das Mädchen, die Icherzähl- und Hauptfigur verlässt die Heimat, um als Gastarbeiterin Geld zu verdienen und die Theaterschule zu besuchen. Das Wortfeld der Reise ist im Werk umfangreich: „ich werde nach Deutschland gehen“, „Istanbuler Vermittlungsstelle“, „einen Pass, Einjahresvertrag, im Zug von Istanbul nach Deutschland, weit weg von Deutschland, Bahnhöfe, Zugboden,“ (Özdamar 1998: 14f) „Reise nach Amerika bezahlen, kam sie nach Deutschland, Flugticket nach Amerika, sie war als Gastarbeiterin nach Deutschland gekommen“, (Ebd.:29), „die Männer waren in der Türkei in die Busse eingestiegen, dann in die Züge, dann in die Flugzeuge und waren nach Berlin gekommen“, S.43, „ging Sukru nach Berlin“ (Ebd.:50) „Die Fahrkarte, Berlin-Istanbul, Fahrkartenkontrolleur, die Reise dauerte drei Tage und drei Nächte“ (Ebd.: 100) „Am Wochenende machte ich ...Autostop in Richtung Schweiz, darf ich eine Karte nach Berlin kriegen?“ „Ich verließ den Bahnhof“ (Ebd.: 104f) „nach Deutschland fliehen musste“ (106) „Bodo und Heidi, meine beiden Freunde aus Berlin, saßen in der Wohnung meiner Eltern“ (239), „Der Bus nach Kapadokia war voll mit Bauern“, (257), „die Stadt in die wir gekommen waren“ (263), „ich fuhr mit dem Schiff von der asiatischen Seite von Istanbul zur europäischen Seite“ (283)

Nach der Reise arbeitete die Ich-Erzählerin in der Radiolampenfabrik mit Kolleginnen wie Rezzan, Gul, Engel, Nur unter anderen, die aus der Türkei stammen „Ich lebte mit vielen Frauen in einem Frauenwohnheim, Wonaym sagten wir. Wir arbeiteten alle in der Radiofabrik.“ (Ebd.: 15)

---

<sup>16</sup> Zitiert nach Grosch und Leenen, Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Ludger Reiber, interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für politische Bildung, (S. 29f)

Jugendliche und Erwachsene ebenfalls reisen von Griechenland nach Deutschland. Manche von ihnen sind an der Radiolampenfabrik tätig. Alle Gastarbeiter leben in Deutschland in einem Wohnheim, wie der Titel des ersten Kapitels des ersten Teils „Die langen Korridore des Frauenwohnheims“ andeuten kann. Das Frauenwohnheim bietet Frauen Unterkunft und für Männer steht ein Männerwohnheim zur Verfügung. Weitere Reisende sind die türkischen Heimleiter, die beauftragt werden, sich um Frauen im Wohnheim zu kümmern. DolmetscherInnen kommen auch aus der Türkei oder aus Griechenland. Die erste Heimleiterin, die unehrliche Dame namens Mischel kam aus der Türkei „die kleine Türkin“ (Özdamar 1998: 29), der zweite Heimleiter heisst Vasif. Er kommt aus Türkei und arbeitet zusammen mit seiner Frau. Sie bilden das türkische Ehepaar von Heimleitern. Eine dritte Heimleiterin heißt Gutsio, eine Griechin. Neben türkischen Gastarbeitern Ataman, Hamza, treten auch türkische Studenten Mobilöl, Salim, Regen, Schwul auf. Zu den Reisenden gehören auch Männer, denen Emine in ihren ständigen Bewegungen begegneten. Das oberste Ziel der vielen Reisen ist es, bessere Lebensbedingungen zu finden. Einige dieser Gründe findet der Leser auf der Seite 29 klar beschrieben. Vasif ist zum Beispiel Heimleiter, der mehr Interesse an Theaterkunst hat. „Unser neuer Heimleiter sagte, er sei Künstler“ (S. 30f) Sein Wunsch nach Deutschland zu reisen, ist es, Geld zu verdienen, um das Theater von Bertold Brecht zu studieren. In der Tat reisen die Türken in Deutschland viel, weil sie neue Erfahrungen haben wollen, die ihnen helfen könnten, ihre heimatlichen Lebensbedingungen zu verbessern. Studenten wollen ernstes Studium absolvieren, um einen Beruf zu finden und, um zur Entwicklung des Heimatlandes beizutragen. Es ist der Fall von Vasif. Nach seinem Studium im Bereich Theater kehrt er in die Türkei zurück. „Ich bin ein Geist nicht von gemeinem Stande. Ein ew'ger Sommer ziehet mich zu meinem Lande...wir kehren in die Türkei zurück. Ein Theater will mich als Regisseur.“ (S. 98) Dieses Zitat zeigt, dass gewisse Protagonisten die Reise unternehmen, um nicht nur von der deutschen Alltagskultur, sondern auch von der deutschen Wissenschaftskultur zu lernen. Die türkischen Reisenden in Deutschland lernen irgendwie viel Neues über die Eigenschaften der deutschen Gesellschaft, in der sie sich befinden.

Die Reise als Ortwechsel erweist sich demnach als ein wichtiges Mittel, welches Interkulturelles Lernen möglich macht, denn durch den Aufenthalt im fremden Ort hat man die Möglichkeit, in Kontakt mit fremdkulturellen Partnern zu treten. Es ist dadurch möglich, die Unterschiede näher vor Augen zu haben, sie aufmerksam zu beobachten und davon zu lernen. Man könnte an dieser Stelle schlussfolgern, dass das interkulturelle Lernen die Bereitschaft voraussetzt, die Heimat oft wie manche Protagonisten es im Werk beweisen, zu verlassen, um das Leben im Ausland

entdecken zu können. Aber, es gilt hier sich eine Frage zu stellen: Ist die Bereitschaft, in eine fremde Gesellschaft zu reisen bzw. die „Kontaktfähigkeit“ (Bolten 2006: 63) genügend, um interkulturell lernen zu können? Wäre die Kommunikationsfähigkeit nicht eine wichtige Voraussetzung fürs interkulturelle Lernen?

### **3.2.2 Die Kommunikationsfähigkeit: Eine Voraussetzung fürs interkulturelle Lernen**

Die Kommunikationsfähigkeit ist neben der Bereitschaft für die Reise eine unerlässliche Voraussetzung für das interkulturelle Lernen. Denn, kann zum Beispiel ein fremdkultureller Partner die „verbalen, paraverbalen, non verbalen und extraveralen“ Kommunikationsformen der Kultur seines Gastlandes nicht verstehen und benutzen (Grosch, Leenen: 32f), läuft dieser die Gefahr missverstanden zu werden und die anderen auch misszuverstehen, was ein Spannungs- und Misstrauensklima nähren kann. Yousefi Hamid Reza meint, dass das „kommunikative Handeln“ in interkultureller Situation sehr wichtig ist. Die Maxime ist es, dabei den fremdkulturellen Partner „Verstehen-wollen“ und von diesem „Verstanden-werden- wollen“ (vgl. Yousefi Reza Hamid)<sup>17</sup>.

Die Kommunikation ist laut dem Wörterbuch Wahrig „die Beziehung, der Umgang, die Verständigung zwischen Menschen unter Verwendung der Sprache und Zeichen.“ (E-Wörterbuch Wahrig 2006) Dieser Definition zufolge verweist die Kommunikation auf einen gelungenen Austausch von Ideen oder Informationen zwischen Menschen in einer Gesellschaft, sei es durch die Sprache oder durch Zeichen. Die gelungene Kommunikation setzt voraus, dass das verwendete Kommunikationsmittel von den Kommunikationspartnern verständlich ist, sonst ergeben sich Missverständnisse oder Kommunikationsprobleme. Auernheimer sieht die Dialogfähigkeit bei seiner zusammenfassenden Definition von interkultureller Kompetenz als „Verständnis, Verstehen und Verständigung“. Das heißt, das Verstehen und das miteinander Verständnis seien die höchsten Voraussetzungen für die Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft. (Auernheimer 1998: 23) Wie manifestiert sich die Kommunikation bzw. die Dialogfähigkeit im Roman als unerlässliches Mittel zum interkulturellen Lernen?

Die Kommunikation spielt eine hochbedeutsame Rolle für Menschen, die sich in einem fremden Ort befinden. Sie hilft dazu, die anderen zu verstehen und eigene Meinungen zu äußern, sodass ohne Kommunikation kein Lernen möglich wäre. Das erzählte-Ich ist mit ihrer ersten Reise nach Deutschland mit Kommunikationsproblemen konfrontiert. Sie entscheidet sich nach Deutschland

---

<sup>17</sup> Verfügbar unter [http:// www. Yousefi-interkulturell.de/](http://www.Yousefi-interkulturell.de/) interkulturelle Toleranz abgerufen am 15/03/2016 , (S. 109)

zu reisen, versteht aber kein Deutsch. Sie benutzt am Arbeitsplatz und im Wohnheim als Kommunikationsmittel die türkische Sprache. Die meisten Gastarbeiterinnen haben dasselbe Kommunikationsproblem. Sie verstehen und sprechen kein Deutsch und drücken sich in ihrer Muttersprache aus. „Alle verstanden sich falsch, aber redeten und spielten immer weiter, wie die Frauen im Wohnheim, sie verstanden sich falsch in der Küche, aber reichten sich die Messer oder Kochtöpfe...“ (Özdamar 1998: 27)

Um die Kommunikation und die Kooperation zwischen den Arbeitern und der Betriebsverwaltung zu sichern, wählt der Betriebschef deutschsprechende Arbeiter als Heimleiter oder Dolmetscher aus. Diese Alternative erweist sich hilfreich, aber zugleich gefährlich, insofern als manche Dolmetscher nicht professionell bewusst handeln.

Einige Dolmetscher und Heimleiter nutzen die mangelhafte kommunikative Kompetenz der Kolleginnen durch ein Betrugssystem aus. Als konkretes Beispiel gilt der Fall der ersten Dolmetscherin namens Mischel, die verfälschte Nachrichten an Mädchen im Frauenwohnheim übermittelt:

Die Heimleiterin, die als Einzige Deutsch konnte, nahm nach der Tanznacht mit den englischen Soldaten Männern mit auf ihr Zimmer... Die Frauen bekamen aus der Türkei Pakete mit türkischen Würsten. Wenn der Postbote mit den Paketen kam, waren die Frauen in der Fabrik, die Heimleiterin nahm die türkischen Würste, versteckte sie unter ihrem Bett, zeigte uns die Papiere der Deutschen Post und übersetzte: 'Die Würste aus der Türkei sind giftig, krank. Die deutsche Post hat sie beschlagnahmt.' Die Frauen fanden aber ihre türkische Würste unter ihrem Bett, gingen mit den Würsten zum Radiolampenfabrikdirektor, und die Heimleiterin wurde entlassen. (Özdamar 1998: 30)

Durch das Zitat versteht man, dass die Heimleiterin den Mädchen Bescheid sagt, dass die türkischen Würste, die sie aus der Türkei bekommen, giftig wären, deshalb hätte die deutsche Post sie beschlagnahmt. Dies ist doch eine Lüge, weil die türkischen Arbeiterinnen die Papiere der deutschen Post selber nicht lesen und verstehen können. Die türkischen Würste, die den Mädchen bestimmt sind, werden unter dem Bett der Heimleiterin versteckt.

Die Kommunikation ist ein wichtiges Mittel in interkultureller Kontaktsituation und dies spiegelt sich im Verhalten weiterer Protagonisten wie Hamza, Sükrü und Martha die deutsche Freundin. Emine auch. Hamza ist wie Sükrü ein damaliger Bauer in der Türkei.

Sükrü hat einen komischen Migrationshintergrund und zwar eine Untreuegeschichte. (S. 50) Er ist sich aber dessen bewusst, dass die Sprachkompetenz der Integration, Anpassung und dem Umgang mit fremden in der Aufnahmegesellschaft zugrunde liegt. Er will dringend Deutsch lernen, um mit Leuten kommunizieren und sich schnell zurechtfinden zu können. Er ist „ein

verheirateter Mann“ (ebd.: 47) und braucht eine Frau für Berlin. Er verfügt aber kaum über interkulturelle Kenntnisse. Er weiß nicht, wie er eine deutsche Frau erobern kann. All seine Versuche erweisen sich fehl am Platz. „Hamza suchte eine deutsche Frau für Berlin und Regen gab für Hamza eine Anzeige in der Zeitung auf. ‘Suche Sprachlehrerin, um Deutsch zu lernen.’“ (Özdamar 1998: 46). Das reale Problem liegt daran, dass er die Regeln der Kommunikation nicht beherrscht. Er hat Angst, sich, wie in der Türkei zu benehmen und den Hass der Lehrerin zu ernten. Er möchte tatsächlich der Frau seine Liebe ausdrücken, aber weiß nicht, wie das in der deutschen Gesellschaft funktioniert. Unter der Beratung seines Freundes Regen kauft er einen BH<sup>18</sup>, damit die Frau ihn sähe und merkte, „dass er ein Mann ist und sie würde ihn lieben.“ (S. 47) Aber Hamza ist nicht sicher, dass die Frau dieses Zeichen genauso wahrnehmen würde, wie er gewünscht hätte. Aus Angst vor einem eventuellen Konflikt und Missverständnis beschließt er den HB zu verstecken, als die Frau ankommt. Auch mit dem Frauenparfüm ist Hamza nicht sicher, dass seine Nachricht richtig und freudig aufgenommen werden könnte. Die Frau sollte ihm die deutsche Sprache beibringen, aber „er lernte kein Deutsch, sodass die Frau wegging. (Ebd.)

Martha ist ihrerseits eine deutsche Mitarbeiterin in der Radiolampenfabrik, die viel Empathie für ihre türkischen Freundinnen Engel und der Ich-Erzählerin hat. Sie hat sicherlich bemerkt, dass diese die deutsche Sprache nicht können. Da sie ebenfalls nicht im Stande ist, mit ihnen auf Türkisch zu kommunizieren, bleibt Martha freundlich und fürs Gespräch lieber Zeichen benutzt. „Mit Engel ging ich zu Martha. Martha war eine Radiolampenarbeiterin und so klein wie Engel [...] Martha machte ‚him him‘, das bedeutete, setzt euch. Ich setzte mich hin [...] wir machten ‚himm mm mm‘, und wenn wir nicht weiterkamen, ‚mm mm hm hm‘.“ (S. 56)

Bis hier scheint deutlich zu sein, dass viele Protagonisten Kommunikationsprobleme im Werk aufweisen, welche das voneinander Lernen erschweren. In meisten Fällen sehen wir, dass die Kommunikation so blockiert ist, dass die Figuren nur mit Zeichen und Körperbewegungen zu kommunizieren versuchen. Wir verstehen dadurch, dass die Reise ins Ausland nicht genügt, um von der fremden Gesellschaft zu lernen. Neben der Bereitschaft für Reise, sollen die Reisenden im Stande sein, die Fremdsprache zu sprechen. Deshalb hätte Emine sich alles leisten sollen, um die deutsche Sprache zu lernen. Denn, nur damit könnten sich für sie viele Türen öffnen und gewisse Probleme vermieden werden.

Bei ihrer zweiten Reise in Berlin hat das Ich die deutsche Sprache „an dem Goethe Institut in einer Kleinstadt am Bodensee“ gelernt. (S. 104) Sie ist von nun an sprachkompetent. Das

---

<sup>18</sup> Der „BH“ ist ein typisches Geschenk für Frauen

Höflichkeitswort „Entschuldigung“ ist für sie wie ein Passwort, mit dem sie alle Rede einführt. (Ebd.) Sie wird in einem neuen Betrieb schnell angestellt. Denn an einem von Frau Gerda veranstalteten Test zur Bewertung der Sprachkompetenz nimmt sie teil und erweist sich als die beste sprachkompetente Arbeiterin. Die Siemenschefin verschafft ihr die Arbeitsstelle von Dolmetscherin. Die Situation ist wie folgt erläutert:

... hatte ich bei Siemens eine Stelle und wohnte in dem Frauenwohnheim... Am ersten Samstag schauten sich alle Frauen im Salon einen türkischen Film an. Als der Film zu Ende war, fragte die deutsche Siemenschefin die Mädchen, um was es in dem Film gegangen wäre. Die Mädchen verstanden sie nicht, aber ich sagte: ‚Entschuldigen Sie darf ich den Film erzählen? ( ... )Die Siemenschefin, sie hieß Gerda, sagte: ‚Hör mal, wie können Sie denn so gut Deutsch sprechen, kommen Sie morgen zu mir in die Fabrik. ‘ Am nächsten Tag klopfte sie mir auf die Schulter. ‚Sie sind die neue Dolmetscherin im Siemens-Frauenwohnheims‘. (Özdamar 1998: 105f)

Diese Textpassagen zeigen ganz konkret, dass die Sprachkompetenz bzw. die Dialogfähigkeit mit viel Erfolg in der Gastgesellschaft verbunden ist, sodass wer die Sprache versteht und benutzen kann, nicht nur vertrauenswürdig ist, sondern auch viel lernen kann. Er kann ebenfalls einen Beruf schnell finden und mit den anderen kooperieren. Wir können also sagen, dass der Kommunikationskompetenz bedarf jeder Mensch, der ins Ausland reist, um lernen zu können. Die Bereitschaft zur Reise und die Sprachkompetenz sind zwar Wegbereiter für ein effektives interkulturelles Lernen, aber die Bereitschaft zur Integration und Anpassung ist auch wichtig.

### **3.2.3 Die Integration und die Anpassungsfähigkeit: Qualifikationen fürs interkulturelle Lernen**

Im theoretischen Teil dieser Arbeit haben wir gezeigt, dass die Integration zu den Phasen des interkulturellen Lernens zählt. Die Integration gehört zum Prozess interkulturellen Lernens und entspricht konkret der Phase der Enkulturation. In dieser Phase „geht die gesellschaftliche Wirklichkeit in Fleisch und Blut des Migranten über“ (Grosch: 33f). Sie ist die Phase, bei der das Individuum das gefundene kulturelle Muster verinnerlicht. Es kann zum Beispiel eine besondere Gestik verinnerlichen, sodass es nach einer knappen Periode sie auch anwendet. Dies erfolgt durch die oben diskutierte Kommunikationsfähigkeit.

Der Begriff „Integration“ ist nach dem Wörterbuch Langenscheidt das Phänomen des „Eingebundenseins in eine Gemeinschaft“, der „Eingliederung“ bzw „der Integration der Immigranten in die Bevölkerung“ (Langenscheidt 2010). Dasselbe Wörterbuch definiert das Verb „integrieren“ als die Tatsache, dass „sich jemand zum Mitglied einer Gruppe macht.“ Von dieser Definition ausgehend drückt das Wort „Integration“ den Prozess aus, wodurch ein Fremder sich in

ein neues Milieu eingliedert. Die Integration schließt einen Ortwechsel und eine Kommunikationsfähigkeit mit ein. Sie schließt zudem die wichtige Realität ein, dass der Einwanderer bzw. der Migrant eigene Lebenserfahrung in die Gastgesellschaft transportiert. Wie wird im Roman die Anstrengung zur Integration als eine Bedingung fürs interkulturelle Lernen dargestellt?

Wie bei aller ersten Erfahrung ist bei den Protagonisten das Verlassen der Heimat und die Eingliederung in die fremde Gesellschaft schwer durchzustehen. Die Situation von neuen Gastarbeitern in Deutschland ist aufwendiger im Gegensatz zu der von seit langer Zeit in Deutschland lebenden türkischen Studenten, die eine schon gelungene Integration aufweisen. Als neue ArbeiterInnen treten die Frauen: Die Ich-Erzählerin, Rezzan, Engel und die Männer: Der damalige Bauer Hamza auf.

Die Ich Erzählfigur und Rezzan sind gute Freundinnen. Sie teilen dasselbe Schlafzimmer. Viele Monate lang leiden die beiden unter Fremdheitsgefühlen und Kulturschock. Sie sind ans neue Leben nicht gewöhnt. Die Situation der Ich-Erzählerin ist wie folgt dargestellt:

In den ersten Tagen war die Stadt für mich ein endloses Gebäude. Sogar zwischen München und Berlin war das Land wie ein einziges Gebäude... Wir standen morgens um fünf Uhr auf. In den Zimmern standen sechs Betten, immer zwei übereinander... Am Abend nach der Arbeit gingen die Frauen in ihre Zimmer und aßen an ihren Tischen. Aber der Abend fing nicht an, der Abend war weg. Man aß, weil man die Nacht schnell ins Zimmer reinholen wollten. (Ebd.: 18f)

Diese Textpassage veranschaulicht die Gemütslage der Protagonistin, die sich an eine neue Atmosphäre, ein neues Lebensstandard gewöhnen soll. Die Stadt scheint ihr als ein sehr großes Gebäude zu sein. Die Arbeit ist stressig, man<sup>19</sup> soll früher aufstehen, den ganzen Tag arbeiten, ins Frauenwohnheim am Abend zurückkehren, etwas ungerne essen und auf die Nacht schnell warten. Die Zeit vergeht langsam, man wartet auf die Nacht und die Nacht bricht nicht ein. All diese Eindrücke sind die Zeichen der Fremdheit, die die meisten Migranten manifestieren können. Man hat im Ausland immer den Eindruck, dass die Dinge anders laufen, die Zeit auch. Man geht manchmal schnell ins Bett, aber man findet den Schlaf nicht. Falls man den Schlaf findet, wird dieser schnell durch „Träume“ unterbrochen, bis man aufweckt. Man hat Heimweh und denkt immer an die verlassenen Eltern, Verwandten sowie an die Rituale.

Die Protagonistin behält im Kopf viel vom Heimatland und versteht trotz des derzeitigen Drucks die alten Rituale der Familie nicht zu missachten. Sie behauptet: „Seitdem ich Kind war, hatte ich mir angewöhnt, jede Nacht an die Toten zu beten... Ich hatte ihre Namen auswendig gelernt,

---

<sup>19</sup> Das Pronomen « man » bezeichnet die erwähnte Protagonistin, deren Name nicht immer wiederholt erwähnt werden möchte.

zählte sie jede Nacht im Bett auf und gab ihnen für ihre Seele die Gebete.“ (Özdamar: 13) Diese Textpassage zeigt, dass das Eigene bzw. die eigene Kultur oder Gewohnheit des Wanderers bis in die Gastgesellschaft transportiert werden kann. Das Mädchen scheint aber bald das Eigene zu vernachlässigen. Dies rechtfertigt die Annahme, dass der Ortwechsel die eigene Identität immer beeinflusst, sodass man nie dieselbe Person bleibt, sondern ein „Hybrid“. (Vgl. Bhabba)

In der Gastgesellschaft erinnert man sich gern an heimatliche Gebräuche, aber indem man sein Reiseziel ernst zu nehmen beginnt und sich an die neuen Erlebnisse gewöhnt, dann können alte Gebräuche in die Vergessenheit fallen. Die folgende Textpassage scheint Licht daran zu bringen: „In den ersten Nächten in Berlin betete ich für die Toten, aber ich wurde schnell müde, weil wir so früh aufstehen mussten... So verlor ich langsam alle meine Toten in Berlin.“ (S. 20) Dies bestätigt auch die Annahme, dass die Integration ins Ausland durch den Verlust gewisser Gewohnheiten bedingt ist.

Es kommt trotzdem auf die betroffene Figur und die betroffene Gewohnheit an. Kammhuber hat gezeigt, dass einige Individuen großes Maß an Ethnozentrismus haben, während andere nur einen geringen Maß aufzeigen. (Vgl. Kammhuber 2000) Das Mädchen behauptet in dieser Richtung seine Toten vergessen zu haben, aber nicht seine Mutter. „Die Toten hatte ich vergessen, nicht aber meine Mutter. Ich legte mich ins Bett, um an meine Mutter zu denken.“ (Özdamar 1998: 20)

Die Integration läuft bei dem Mädchen nicht so bequem ab. Heimweh, Sehnsucht und Langweile gehören zum Alltag. In der Nacht, nach der Fabrikarbeit haben die Mädchen mit diesen Gefühlen zu kämpfen. Sie versuchen sie zu verdrängen, aber dies schafften sie nicht sofort. Trotz der vollbeschäftigten Arbeitstage stellen sich die Nächte im Frauenwohnheim immer als einen Albtraum heraus. Der Schlaf und der Appetit sind weg.

In manchen Nächten lief ich wie in einem zurücklaufenden Film...dort schlief ich dann ein. Ich merkte auch, wenn ich nichts aß und hungrig blieb, dachte ich an meine Mutter, oder wenn ich die Haut an meinem Finger etwas herausriss und es wehtat. Dann dachte ich, dieser Schmerz ist meine Mutter. So ging ich öfter mit Hunger ins Bett oder mit Schmerzen an den Fingern. (Özdamar: 20f)

Diese Textpassage zeigt, dass das Gefühl von Alleinsein, Erinnerungen und Sehnsucht zum Integrationsprozess gehört. Die Anstrengungen, die man macht, um diese zu überwinden sind lobenswert. Denn ohne richtige Integration kann man das Lernen wirklich nicht genießen. Es gilt hier den Fall von Rezzan anzuführen. Rezzan ist eines der türkischen Mädchen im Frauenwohnheim, das auf dieselben Anpassungsprobleme wie die Icherzähl-Figur stößt:

Rezzan, die über mir schlief, aß auch nicht richtig. Ich dachte, auch sie denkt an ihre Mutter. Rezzan blieb lange wach, und drehte sich im Bett im Dunkeln von links nach rechts, dann nahm sie ihr Kopfkissen von einem Ende des Bettes und legte es an das andere Ende. Nach einer Weile fing wieder sie an, sich von links nach rechts, von rechts nach links zu drehen. Unten dachte ich mit halben Kopf an meine Mutter, und mit der anderen Hälfte fing ich an, auch an Rezzans Mutter zu denken. (S. 21)

Die Beschreibung von Verhalten Rezzans jede Nacht im Bett zeigt, wie anstrengend und anspruchsvoll die Integration und die Anpassung in fremdes Milieu sein könnten. Sie bleibt lang wach. Sie hat keine Lust, sich dem Schlafen zu überlassen; sie bewegt sich auf dem Bett ununterbrochen. Sie denkt an die Familie, fühlt sich nicht zuhause, findet den inneren Frieden nicht, ist irritiert, sprachlos und zaudernd, sie möchte niemand ansprechen und langweilt sich. Hier scheint der Fall Rezzans noch schlimmer als der von Emine.

Diese relativ sonderbare Situation der beiden Mädchen könnte damit zusammenhängen, dass sie einerseits sehr jung und allein ausgewandert sind und andererseits, dass sie sich unvorbereitet d.h. mit sehr geringen kulturellen Grundkenntnissen über das neue Land auf die Reise in die Fremde begeben haben. Dies stimmt der Annahme Kamhubers zu, dass vorgeplantes Erlernen der Realitäten des Gastlandes sehr wichtig für eine schnelle Integration ist. (vgl. Kamhuber 2000: 9), sodass unvorbereitetes Lernen mit viel Stress verbunden ist.

Angesichts der Situation werden die Mädchen Alternative finden, die zu ihrer Integration bzw. ihrer Öffnung zur Aufnahmegesellschaft beitragen werden.

Das Lesen von Romanen und türkischen Theaterstücken ist für sie ein gutes Hobby. Sie erfahren selber, dass sich zurückziehen und bemitleiden nichts an ihrer Situation ändert, sondern diese verschlimmert. Rezzan und Emine beschließen also Bücher zu lesen. Sie unterhalten sich danach über das Gelesene. Beide haben Interesse an Theater und Geschichten. Sie möchten gern später Rollen auf der Bühne spielen. Mit der Ankunft des neuen Heimleiters und dessen Frau beginnen die Mädchen ihre Ängste und Unmut zu bewältigen. Sie fingen an, Partys, Rundfahrten, Stadtbummel, Besuch der Studentenvereine zu unternehmen. Im Studentenverein war viel über die Politik diskutiert und die Mädchen lernten viel davon. Auf dieser Weise gingen die Mädchen von ihrer Geschlossenheit aus, um den Weg zum interkulturellen Lernen einzuschlagen:

Mit dem kommunistischen Heimleiter fing ein anderes Leben an. Bevor er kam, waren wir im Wonaym nur Frauen gewesen. Die Frauen suchten in den anderen Mütter, Schwestern, oder die Stiefmutter, und wie die Schafe...kamen sie sich zu nah und drückten sich manchmal bis zur Atemlosigkeit. Jetzt haben wir einen Hirten, der singen konnte. Er gab uns Bücher und sagte: „Hier gebe ich dir meinen besten Freund... So war er der beste Mann, den wir hatten. Mit ihm kamen in unser Frauenwonaym andere Männer... (Özdamar 1998: 35)

Durch diese Textpassage kann der Leser verstehen, dass der neue Heimleiter entscheidender Weise den aufgelösten Mädchen im Wohnheim die Lust aufs Leben anspricht. Die Sprache war beim interkulturellen Lernen wichtig. Die Mädchen entdecken mithilfe des türkischen Ehepaars vieles. „Komm mit uns ins Theater, du willst doch Schauspielerin werden.“ Eines Tages gingen wir drei zum ersten Mal in eine Kneipe“ (Ebd.: 34)

Die Integration der Mädchen führte sie zu einer Sammlung neuer Erfahrungen. „Wir kannten aber noch keine türkischen Männer. Wir kannten nur unseren kommunistischen Heimleiter. Bald aber lernten einige Frauen türkische Männer von einer ganz anderen Seite kennen.“ (Ebd.: 40), jetzt lernten alle das halbe Huhn vom Wienerwald und die Erbensuppe im Aschinger Restaurant kennen. (Ebd.: 42) Die Mädchen lernen viel über die Politik durch Bücher und Kommentare mit türkischen Arbeitern und Studenten.

Da die Kultur immer manchmal fragwürdige Werte beinhaltet, lernten die Mädchen im Integrationsprozess eine neue Rede über die Sexualität kennen, die die eigene Auffassung aus der Heimat total veränderte. Sie lernen, dass das Mädchen „seinen Diamanten wie Kleingeld“ ausgeben soll, um ins Theater Erfolg zu haben.“ (S. 99) Der Diamant hier ist eine Metapher für den Begriff „Jungfräulichkeit“. Die türkischen Männer stören die Mädchen durch erpresserische Reden und sie benachteiligen: „Diamanten, Diamanten, Mädchen gebt eure Diamanten her!“ (S. 56) „Die Frauen, die kein Geld essen liebe ich nicht.“ (S. 50)

Ataman ist der Freund des kommunistischen Heimleiters. Sein Ziel ist es, die Mädchen zu stören und sie zu einem ausschweifenden Leben zu führen. Hier ist das Verhalten Atamans deutlich beschrieben: „Immer wenn wir Ataman sahen, lachte er und sang: ‚Diamanten, Diamanten, wann gebt ihr eure Diamanten her? ‘ Er rief auch: ‚Diamanten muss man wie Kleingeld ausgeben.“ (S. 56)

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Integration ein wichtiger Prozess ist, der das interkulturelle Lernen möglich macht. Denn, bleiben die Interaktionspartner ethnozentrisch und zurückgezogen, kann überhaupt nicht von der fremden Kultur gelernt werden. Die Migranten sollen also neben der Kommunikationsfähigkeit im Stande sein, die Sehnsucht nach der Heimat zu überwinden und sich an die Realitäten des Gastlandes anzupassen. Ob die Anpassung an die Werte gezwungen ist, bleibt ein Thema, das viel diskutiert ist. Im theoretischen Teil haben wir gezeigt, dass der Migrant seine Perspektive im Ausland relativieren kann. Er ist dennoch frei, gewisse Aspekte der fremden Kultur abzulehnen.

### 3.2.4 Die Offenheit und die Toleranz

Die Offenheit und Toleranz sind weitere Voraussetzungen fürs interkulturelle Lernen. Sie umfassen die Fähigkeit, mit interkulturellen Differenzen tolerant umzugehen, indem man die fremde Kultur zu verstehen versucht. Die Offenheit und die Toleranz setzen voraus, dass man neugierig auf die fremde Kultur ist. Es ist die Eigenschaft eines Menschen kulturellen Unterschieden offen zu sein. Sie bedeuten nicht die totale Hinwendung an die fremde Kultur. Offenheit und Toleranz bedeuten, dass das Individuum die kommunikative Kompetenz, die Empathie, die Lernbereitschaft und die Solidarität für Fremden entwickelt. Denn, nur die Fähigkeit, sich dem fremden zu öffnen und lernbereit zu sein, kann das interkulturelle Lernen möglich machen. Bolten nennt all dies die Kontaktfähigkeit, die Aufgeschlossenheit, die Offenheit und zwar die Toleranz. Im Roman sind bestimmte Protagonisten interkulturell offen, tolerant und lernbereit.

Diese Protagonisten sind: Der türkische Student Regen und seine Arbeiterfreunde, die sich seit langer Zeit in Deutschland aufhalten und sich dessen bewusst sind, dass die Arbeit keine Kultur, keine Grenze und keine Heimat kennt. Ihnen zufolge soll ein Arbeiter sich zuhause trotz der Differenzen fühlen. „Du bist ein Arbeiter, der Arbeiter hat keine Heimat. Wo die Arbeit ist, da ist die Heimat, das hat der große türkische Dichter Nahim Hikmet gesagt... „- Du sagst richtig, Bruder, wir sind Arbeiter, Arbeiter haben keine Heimat.“ (Özdamar 1998: 45)

Diese Textpassage drückt die positive Bereitschaft türkischer Arbeiter aus, kulturelle Barriere und Differenzen zu bewältigen, sobald irgendwo ein Arbeitsplatz für sie zur Verfügung steht. Sie sind daher offen, tolerant und bereit, die Fremdsprache zu lernen und die Empathie zu beweisen. Diese Qualifikationen befähigen sie, irgendwo zu leben.

Im Roman treten weitere Figuren auf, deren Standpunkte und Verhalten interkulturelle Offenheit und Toleranz signalisieren. Eine von ihnen ist die namenlose türkische Frau, die Emines Vater auf dem Bahnhof davon überzeugt, dass das Mädchen die deutsche Sprache lernen muss, um sich in der deutschen Gesellschaft zurechtfinden zu können. „Die Frau redete weiter im Spiegel mit meinem Vater: „-das geht aber nicht – Deutschland sehen und die Sprache nicht sprechen! Sie muss die Sprache lernen.“ (Özdamar 1998: 103)

Dieser Ratschlag der Frau zeigt, dass sie sich der Wichtigkeit der Sprache im Prozess der Integration in die fremde Gesellschaft bewusst ist. Sie tritt zwar in einer kulturellen Überschneidungssituation nicht auf, aber ihr Gespräch mit Emines Vater zeigt, dass sie vielleicht Erfahrungen bezüglich des Umgangs mit einer fremden Gesellschaft hätte. Dies rechtfertigt die

Tatsache, dass die Dame eine interkulturell offene Frau ist. Sie hat nichts dagegen, dass das türkische Mädchen die europäische Kultur entdeckt und lernt. Die Frau kann auch als eine interkulturell offene Frau gelten, falls sie mit ihrem Ratschlag sich von eigener Erfahrung inspirieren lässt.

Die Eltern von Emine erscheinen im ganzen Roman als zwiespältige Figuren, die zwischen den türkischen Realitäten und den Perspektiven von der modernen Welt zerrissen sind. Bei der Erziehung ihrer Tochter beharren sie auf bestimmten religiösen und traditionellen Werten wie der elterlichen Autorität, der Hinwendung an Allah, der begrenzten Freiheit und der Jungfräulichkeit des Mädchens. Diese lassen sich trotzdem von der Attraktivität des europäischen Lebensstandards verführen. Sie sind interkulturell offen, aber verstehen eigene religiöse Werte zu verteidigen.

Das Beharren auf religiösen und moralischen Werten stellt heraus, dass die Eltern für ihre Tochter eine selbstgeplante Zukunft vorsehen. Sie stoßen aber so schnell auf die Rebellion des Mädchens, dass sie ihr lieber Freiraum lassen (S.104) Trotzdem beten die Eltern Allah für den Schutz der Tochter. Die Eltern möchten ihre Tochter immer nah an Augen haben, ihr beim Entscheidungstreffen beistehen und all ihre Bewegungen kontrollieren. Dies scheitert aber daran, dass das Mädchen sich als ein emanzipiertes Mädchen versteht, das eigenes Leben bauen will.

Der Leser nimmt hier trotzdem die Neigung von Emines Eltern zur europäischen Kultur wahr. Emines Vater macht den hochmutigen Kopf an der Autobahn, als er seine Tochter abholte. Er versteckt seinen Stolz darauf nicht, dass seine Tochter den europäischen Boden betreten hat. Er sagt Bescheid: „-Das ist meine Tochter, sie kommt gerade aus Deutschland, sie hat Europa gesehen.“ (Özdamar 1998: 103)

Hier unten sehen wir ein, dass nicht nur der Vater an der europäischen Kultur interessiert ist, sondern auch die Mutter. Sie wollen, dass ihre Tochter von der fremden Kultur lernt. Der Vater, der zuvor nicht wollte, dass das Mädchen nach Deutschland fliegt, (S. 12f) ist jetzt bereit, für Sprachkurse auszugeben. Sein sofortiges Engagement, Sprachkurse zu bezahlen, damit die Integration des Mädchens in Deutschland diesmal ein Erfolg wird, bestätigt sein Interesse bzw. seine Neugierde aufs Ausland.

Wenn die Tochter zum zweiten Mal in die Türkei zurückkommt, ist die Mutter neugierig auf das, was sie in Deutschland gelernt hat. „Mein Kind, warum sitztest du so da, als ob dir deine Schiffe untergegangen sind? Sprich etwas. Sag uns einen Satz in deutsch... ‘was heisst das in Türkisch?’ ‘ fragte meine Mutter. Ich übersetzte.“ (S. 172f) Hier ist deutlich, dass die Mutter auch wichtig findet, dass ihre Tochter eine neue Sprache gelernt hat. Die Mutter erklärt mit fleißigen Sinn der

alten Tante Topus, was das Erlernen einer neuen Sprache für einen Menschen bedeutete: „Meine Mutter sagte: ‚sie hat Deutsch gelernt. Die Sprache ist ein Mensch, zwei Sprachen sind zwei Menschen‘. „ (S. 173)

Beide Eltern könnten noch dadurch als interkulturell offene und tolerante Leute betrachtet werden, dass sie mit interessanten Standpunkten auf die Problematik der Fremdbegegnung und Kulturkontakt reagieren. Der Vater zum Beispiel fügt dem Kommentar der Mutter folgendes hinzu: „Sie ist als Nachtigall nach Alamania geflogen und dort ein Papagei geworden, sie hat die deutsche Sprache gelernt. Jetzt ist sie eine türkische Nachtigall und zugleich ein deutscher Papagei.“ (S.173) Diese Wörter des Vaters lassen vermuten, dass er einerseits nicht ethnozentrisch ist und von fremden Kulturen lernen will. Das Mädchen ist wie der Vater behauptet eine türkische Natchigall und zugleich ein deutscher Papagei. Das heisst sie hat von der fremden Kultur gelernt und viel von der eigenen Kultur beibehalten. Sie hat sich einen dritten Raum geschaffen. Dies stimmt der Theorie der Hybridität von Homi K. Bhabba zu.

Andererseits zeigt die oben erwähnte Textpassage, dass der Vater sich leider nichts von dem großen Unfug des Mädchens bei seinem Aufenthalt in Deutschland und zwar dem Verlust der Jungfräulichkeit vorstellt. Bisher sieht er in der Reise seiner Tochter nur das Positive, das diese gelernt hat. Dass er dieses Positive wirklich einschätzt und lobt, beweist seine interkulturelle Offenheit und Toleranz.

Die Mutter hat ihrerseits wie manche türkische Frauen die europäische Kultur nachgeahmt, indem sie sich inzwischen die Haare hat färben lassen. Der Vater interpretiert solches Verhalten wie folgt „Deine Mutter wollte auch eine Europäerin werden. Sie hat sich die Haare färben lassen.“ (S.170) Eine nicht unterschätzbare Zahl von Mädchen macht die neue Mode mit: „Nachdem ich nach Berlin gegangen war, hatte in Istanbul die Mode mit Stupsnasen und blonden Haaren angefangen. Die berühmte Popsängerin Adja Pekkan hatte ihre Nase operieren und ihre Haare blond färben lassen. Sie war das Idol vieler Istanbuler Frauen geworden.“ (S. 171f)

Schließlich kann festgehalten werden, dass es im Roman Protagonisten gibt, die die Offenheit und die Toleranz aufzeigen. Sie wollen die fremde Kultur, den modernen Lebensstil nachahmen und andere dazu ermutigen. Erwähnenswert ist, dass die Toleranz dennoch partiell bleibt. Yousefi Reza stimmt damit überein, wenn er die „formale Toleranz“ von der „inhaltlichen Toleranz“ unterscheidet. (Yousefi Reza Hamid 2010: 107) Dies schließt an das, was Lipiansky attraktive und konfliktbereitende kulturelle Unterschiede nennt. (Vgl. Lipiansky 2006: 118) Lipiansky weist darauf hin, dass nicht alles in der fremden Kultur leicht tolerierbar ist. Das Verhalten von Emines

Eltern drückt darüber viel aus. Sie wollen, dass das Mädchen vom Ausland lernt, aber sie sind nicht bereit zu tolerieren, dass das Mädchen die Jungfräulichkeit verliert.

### **3.3 Zu den Grenzen und Hindernissen des interkulturellen Lernens im Werk**

Im Roman gibt es eine Fülle von Elementen, die sich als Hindernisse zu dem interkulturellen Lernprozess erweisen. Die fehlende Kommunikationskompetenz von Migranten, der Mangel an kritischem Geist, der Ethnozentrismus und die Fremdenfeindlichkeit sind unter anderen diese Grenzen bzw. Probleme.

#### **3.3.1 Die fehlende Kommunikation: Ein Hindernis für den interkulturellen Dialog**

Das interkulturelle Lernen ist ein Dialog zwischen zweier oder mehrerer Kulturen. Die Interaktionspartner sollen im Stande sein zu kommunizieren, das heißt Informationen in der fremden Sprache mündlich und schriftlich rezipieren und weitergeben zu können. Wie stellt sich die fehlende kommunikative Kompetenz als eine Blockade im Prozess interkulturellen Lernens im Werk heraus?

Im Roman weisen bestimmte Protagonisten eine fehlende Kommunikationskompetenz auf, die konsequenterweise ihren Umgang mit der fremden Kultur und dem fremden Interaktionspartner beeinträchtigt.

Emine, die freiheitsuchende Hauptprotagonistin ist wegen ihrer Nicht-Beherrschung der Zielsprache Opfer der Exklusion bei ihrer ersten Reise nach Deutschland. Dort ist sie mit einigen Kolleginnen gezwungen, Bücher auf türkischer Sprache, statt auch Bücher in der deutschen Sprache zu lesen. Sie kann die Sprache nicht, was sie zu einer Außenseiterin macht. Es erweist sich besonders hinderlich und unbequem, sich in einem fremden Ort ohne Sprachkompetenz frei zu bewegen. Angesichts dieser schwierigen Situation, beschließt das Mädchen seine ersten deutschen Sätze auf Zeitungszeilen selbst zu üben, (Özdamar 1998: 18, 28) sowie mit Vasifs Hilfe. Dies verdeutlicht den notwendigen Charakter der Sprachkompetenz, die die Integration und das interkulturelle Lernen maßgeblich bedingt.

Bei der Kaufstelle Hertie an ersten Tagen ihrer Ankunft in Berlin sollen die türkischen Mädchen viel Zeit verlieren, um dem Kaufmann durch seltsame Sprache und Gestik anzudeuten, was sie kaufen wollen. Sie wissen nicht, wie die zu kaufenden Lebensmittel auf Deutsch heißen. Sie brauchen Zutaten für das Kochen und für persönliche Pflege. Um Dinge wie Zucker, Salz, Eier,

Zahnpasta unteranderen zu sagen, sind sie gezwungen, seltsame und ungewöhnliche Zeichen zu benutzen. Hier sind ihre Haltungen deutlich beschrieben:

Um Zucker zu beschreiben, machten wir vor einer Verkäuferin Kaffeetrinken nach, dann sagten wir Schak schak. Um Salz zu beschreiben, spuckten wir auf Herties Boden, streckten unsere Zungen raus und sagten: ‚eee‘. Um Eier zu beschreiben, drehten wir unsere Rücken zu der Verkäuferin, wackelten mit unsren Hintern und sagten: ‚Gak gak gak‘... Bei Zahnpasta klappte es aber nicht... So waren meine ersten deutschen Wörter Schak Schak, eee, gak,gak, gak (Özdamar 1998: 18f )

Diese Textpassage zeigt, wie anstrengend die Informationsvermittlung infolge von fehlender Kommunikationskompetenz sein kann. Honnef-Becker drückt sich kommentierend über die Inszenierung der Kommunikationsprobleme wie folgt: „Kennzeichnend ist, dass die Sprachlosigkeit der Frauen nicht aus der Betroffenheitsperspektive dargestellt wird. Vielmehr erzeugt die Szene durch ihre theatermäßige Inszenierung eine komische Wirkung.“(Honnef-Becker 2006: 58f) Dies bedeutet, dass diese Art und Weise, die Fremdheit zu inszenieren nicht nur thematisch zu verstehen ist. Denn diese hat auch eine ästhetische Dimension.

Die Kommunikation bedeutet Unterhaltung mit Kommunikationspartnern. Die Unterhaltung mit fremdkulturellen Partnern ist ein wichtiger Moment für interkulturellen Austausch. Bei solchen Anlässen können sich die Interaktionspartner gegenseitig über ihre Kulturen informieren. Die Hauptbedingung ist doch die Sprache, die Kommunikationsfähigkeit. Können die Interaktionspartner eine gemeinsame Sprache nicht, dann ist das interkulturelle Lernen gebremst. Die Sprache erscheint als den gemeinsamen Code zum Kommunizieren. Martha, die deutsche Arbeiterin, Emine und Engel sind einige Protagonistinnen, die einmal die Möglichkeit hatten, sich interkulturell zu unterhalten, aber keine der drei Mädchen war sprachkompetent. Die türkischen Mädchen konnten kein Deutsch und die deutsche Martha kein Türkisch. Dies führte zu einem stummen Gespräch, das sich schnell ins Schweigen auflöste. Die fehlende Kommunikationskompetenz von Engel und Emine bildeten Hindernisse zur Befriedigung ihrer Neugierde über das fremde Land und seine Landleute. Martha, das sympathische deutsche Mädchen möchte gern Kontakt mit den türkischen Mädchen pflegen, aber es gibt kein plausibles Kommunikationsmittel, wodurch sie austauschen könnten. (S. 56)

Bodo und Heidi sind zwei Jugendliche aus Deutschland, Emines Bekanntschaften aus Berlin, die nach Istanbul gefahren sind und ihrerseits genauso wie deutsche Türiinnen in Berlin keine Kommunikationskompetenz haben. „Eines Tages kam ich von den Schauspielen nach Hause, und Bodo und Heidi, meine Freunde aus Berlin, saßen in der Wohnung meiner Eltern.“ (S. 239) Die Gäste verstehen die türkische Sprache nicht, was die Kommunikation mit Emines Eltern leider behindert. Diese sind doch glücklich über den Besuch der deutschen Jugendlichen. Die Mutter

bedient sich nonverbaler Zeichen wie „Kopfbewegungen und Händen“, um ein gegenseitiges Verständnis herzustellen. Als eine interkulturell tolerante Frau zeigt sie zu den Besuchern Gastfreundlichkeit, indem sie ihr einziges deutsches Wort „gut“ einführt, um zu zeigen, dass sie der deutschen Sprache nicht so fremd ist. Ziel der Mutter ist es, dass die Gäste sich zuhause genauso wie in Berlin fühlen. Der Vater, der auch tolerant ist, scheint nichts anderes machen zu können als die türkische Sprache ungeniert zu sprechen, obwohl er sich dessen bewusst ist, dass die Gäste nichts verstehen. „Mein Vater redete ganz ruhig in Türkisch. Bodo und Heidi verstanden kein Wort, aber saßen da, hörten meinem Vater zu und lächelten.“ (S. 240) Die Mutter hält ihren Mann davor und sagt: „Lass die Kinder in Ruhe. Sie verstehen deine Sprache nicht.“ (S. 240f) Die Worte der Mutter beeinflussen die Haltung des Vaters aber nicht. Er sagt den Kindern weiter nur das, was er ihnen sagen wollte. Und die Tochter, die die deutsche Sprache schon erworben hatte, spielte die Rolle der Dolmetscherin, damit die Kommunikation zwischen ihren Freunden und ihren Eltern kein stummes und sinnloses Gespräch wird. Bemerkenswert war auch die Ambition des Vaters, Sprachbarrieren zu überwinden, um den Gästen die gerechte Gastfreundlichkeit auszudrücken.

Der Mangel an Kommunikationskompetenz erweist sich weiter als eine Barriere in interkultureller Kontaktsituation dadurch, dass man damit überhaupt keine Chance hat, selbst zu lernen. Man wird dazu gezwungen, sich mit dem zu genügen, was die anderen sagen und meinen. Dies spiegelt sich im Verhalten von türkischen und griechischen Mädchen im Frauenwohnheim, die aus Mangel an Lese- und Verständniskompetenz sich Informationen aus englischen Zeitschriften übersetzen lassen. „Weil sie so gut Englisch sprach, fragte sie niemand, warum sie ins Auto eingestiegen war... Es war das Mädchen, das gut Englisch konnte... Sie las den Frauen Geschichten aus englischen Frauenzeitschriften vor... Sie las auch vor...“ (S. 66 f)

Eine weitere Situation, bei der die Protagonisten eine fehlende Kommunikationskompetenz zeigen, ist die Unterschreibung von einigen Papieren. Die Arbeiterinnen können die geschriebene Sprache weder lesen noch verstehen. Sie unterschreiben Papiere, ohne dafür jedes Verständnis zu haben. „Wir unterschrieben auch Papiere, ohne zu wissen, dass es Enzyklopädien-abonnements waren, das Geld ging vom Monatslohn ab.“ (S. 39) Die Textpassage zeigt genau, wie nachteilhaft die nicht-Beherrschung der Sprache im Gastland ist. Man unterschreibt Papiere, ohne den Grund dafür zu verstehen. So kann auch eigene Entlassung unterschrieben werden.

Eine dauernde Kommunikationsinkompetenz bildet zusammenfassend einen Verlust für den Migranten. Der Mangel an kommunikativer Kompetenz im Prozess interkultureller Begegnung beeinträchtigt nicht nur eine richtige Integration, sondern auch eine effektive Entdeckung und

Kennenlernen der fremden Kultur. Dass die Interaktionspartner die fremde Sprache nicht beherrschen, sie nicht sprechen, lesen und verstehen können, führt zum Scheitern des interkulturellen Lernens. Man läuft dadurch die Gefahr, ungeschickt zu handeln. Man kann auch leicht betrogen werden und sich ständig irren. Der Mangel an Kommunikativer Kompetenz bringt mit sich viel Verlust.

### **3.3.2 Der Ethnozentrismus und die Fremdenfeindlichkeit: Bremse fürs interkulturelle Lernen**

Die Fremdenfeindlichkeit verweist auf das Verhalten eines Individuums, das ethnozentrisch ist und sich darauf beschränkt, nur das Negative in der Kultur der Fremden zu sehen. Es unterschätzt dabei „das Positiv-Gemeinsame unterschiedlicher Kulturen“ (vgl. Yousefi: 109). Es ist eine Art von geschlossenen und zurückhaltenden Verhalten gegenüber Fremden. Welche Protagonisten verkörpern im Roman ethnozentrische und fremdenfeindliche Weltanschauungen? Wie erweist sich eine solche Art des Umgangs mit Fremden als eine Bremse fürs interkulturelle Lernen?

#### **3.3.2.1 Die Tante Topus und die Neigung zum Ethnozentrismus**

An erster Stelle tritt die Tante Topus, Freundin von Emines Mutter als eine interkulturell nicht-offene Frau auf. Sie ist an ihrer Tradition festgebunden und bemüht sich vor auswärtigen Einflüssen jeder Art zu schützen. Sie versteckt ihr Unbehagen über Emines Verhalten nicht, weil diese viel Drang nach Freiheit, Reise und Fremdlernen hat. Die Tante sieht darin nur einziges und zwar eine Geistesverwirrung und hat kein Verständnis dafür, dass man beim Umgang mit fremden Menschen viel positiv gewinnen kann und, falls man interkulturell kompetent und urteilsfähig ist, eine ganz bessere Person werden könnte. Sie macht Emine Vorwürfe auch, wo Emines Eltern Geduld und Verständnis aufzeigen. Bezugnehmend auf den zweiten Teil des Werkes, befindet sich Emine, die Hauptprotagonistin in einer langen und schwierigen Reise von Berlin nach Paris, von Paris wieder nach Berlin durch Jugoslawien, Bayern, Ungarn, Budapest, da all ihre türkischen Bekanntschaften von Berlin weggegangen und in die Türkei zurückgekehrt waren. (S.118f) Ihre Familie ist inzwischen sehr beunruhigt. Der Vater und die Mutter sind besonders besorgt und stellen sich vor, wie schwer ihre Tochter gegen die Belästigungen der Männer in Deutschland zu kämpfen haben müsste. „Du warst zu lange in Deutschland, für ein junges Mädchen ist es zu gefährlich, so lange allein in einem fremden Land zu leben.“ (S. 169) Sie sind aber optimistisch und verlieren keine Hoffnung darauf, dass die Tochter auf ihre Jungfräulichkeit gut aufgepasst hat. Wenn die Tochter zurückkommt, ist sie schwanger und leidet

unter Abtreibungstrauma. Die Mutter und der Vater ahnen nichts von der Situation der Tochter, die sie mit dem Schweigen zu überreden scheint, dass sie die Ehre der Familie nicht verletzt hat. Die Mutter ist trotzdem mit der Rückkehr der Tochter so erschüttert, dass sie zu weinen beginnt. Sie freut sich über das Wiedersehen der Tochter, aber es gelingt ihr nicht, die Tränen zu verdrängen. „Manchmal küsste ich die Zimmertür, hinter der du früher geschlafen hattest, und sagte: ‚Mein Allah schütze sie dort vor schlimmen Dingen‘ Sie fing an zu weinen. ‚Zwei Jahre habe ich mich beherrscht, jetzt kommen die Tränen.‘“ (S.172) Hier sieht man ein, dass die Mutter sich auf die Hoffnung verlässt, dass Allah die Tochter im Ausland geschützt hätte.

Der Vater, der taktvoller als die Mutter scheint, schwankt auch zwischen Freude und Angst. Er weigert sich, an eine eventuelle Niederlage seiner Tochter vor Männerbelästigungen zu denken und tröstet seine Frau: „Mein Vater sagte: ‚Weine nicht, weine nicht. Guck, sie ist da sie ist doch genauso gekommen, wie sie gegangen ist.‘“ Und die Mutter, die der bitteren Realität des Verlusts der Jungfräulichkeit durch ihre Tochter entfliehen möchte, sagt: „Ja, ich weiß. Auch wenn eine Birne vom Baum herunterfällt, fällt sie nicht weit von ihrem Baum. Sie hat sicher dort auf unsere Familienehre keine Flecken kommen lassen“ (S.172) Der Gebrauch des Adverbien „sicher“, das in der Tat eine bedeckte Unsicherheit der Mutter verrät, bringt ans Licht die Gebundenheit der Familienmitglieder an der Kultur der Jungfräulichkeit des unverheirateten Mädchens.

Die Tante Topus ist eine „ethnozentrische“ genauer gesagt, eine interkulturell nicht-offene Frau, die sehr schlechte Ideen über das Fremde hat. Sie ist immer dagegen gewesen, dass Emine ins Ausland reist. Sie ist sich dessen bewusst, dass eine Reise für ein junges Mädchen wie Emine eine große Gefahr wäre und nur mit Scheitern verbunden ist. Denn, das Mädchen, das sich so bewegt, die Gefahr läuft, sich von Männern zu belästigen und die Jungfräulichkeit zu verlieren. Die einzige Frage, die sie dem Mädchen an ihrer Ankunft stellt, ist die Folgende: „Was hast du aus Alamania unter deinen Füßen mitgebracht?“ Denn, die Tante meint „Das Huhn, das viel herumspaziert, kehrt nach Hause zurück mit viel Scheiße unter seinen Füßen.“ (S.173) Das Wort „Scheiße“, das die Tante benutzt, hat grundsätzlich eine pejorative Bedeutung. Die Tante ist scharf blickend und scheint mehr als die Eltern das Mädchen gut zu beobachten, um die Tatsache zu verdächtigen, dass die Tochter im Gegensatz zu dem, was der Vater meint, nicht gekommen ist wie sie gegangen wäre. Die Tante betrachtet nur die Tatsache, dass das Mädchen gegen das Gesetz verstößt hätte und, dass sie die die Jungfräulichkeit verloren hätte. Alles Positives, was die Tochter daneben gelernt hätte, misst sie überhaupt keinen Wert bei.

Die Tante sieht in dem Zugehen auf fremde Kultur nur Belastungen und Schaden. Sie versteht dabei nicht, dass ein interkulturell kompetentes Individuum sich die Interkulturalität erfolgreich

leisten kann, indem es sich positiven Aspekten der fremden Kultur aneignet. Die ethnozentrische Tendenz der Tante ist zwar gut, wenn man bestimmte Werte verteidigen soll aber sie kann auch so radikal sein, dass sie jemand zur Fremdfeindlichkeit führt.

### **3.3.2.2 Die Diskriminierung: Bremse fürs interkulturelle Lernen**

Im Roman treten vier deutsche Jugendliche unter denen zwei Bauarbeiter und zwei Studenten auf, die eine fremdenfeindliche Haltung dem türkischen Mädchen Emine gegenüber offen zu Tage legen. Diese treffen sich einmal in einer Kneipe. „An unserem Tisch interessierten sich die Männer für den letzten Satz und an einem anderen Tisch interessierten sich vier junge deutsche Männer für uns vier Mädchen.“ (S.72) Und die deutschen Männer widmen sich einem Kinderspiel, das darin besteht, die Mädchen durch ihr Herkunftsland zu stören und mit ihnen unverschämt Sex zu haben. (S.73f) Die Jungen laden die Ich-Erzählerin später in ihrem Zimmer ein. Beim Fernsehen brennen sie ihr am Rücken mit dem Feuer der Zigarette. Sie ziehen ihr ihren Pullover mit Gewalt ab und sie endlich durch den Eintritt eines anderen jungen Mädchens wie eine Schande weggehen lassen. Die Situation ist wie folgt gut illustriert:

Wir gingen in eine Villa, die anderen drei Jungs saßen schon in einem Zimmer auf einem großen Bett und schauten auf den Fernseher. Es war dunkel im Zimmer, nur der Fernseher gab etwas Licht. Ich setzte mich mit auf das Bett, es war das einzige Möbel im Zimmer, auf dem man sitzen konnte... während ich über Scharlo lachte, schob einer der Jungen schnell meinen Pulli an meinem Rücken und hoch und drückte seine brennende Zigarette auf meinem Rücken aus. Ich schrie und drehte mich um, um zu sehen welche Hand das getan hatte. Die vier jungen Männer aber saßen, die Hände über ihren Beinen... Dann ging die Zimmertür auf, und eine Frau kam herein. Sie machte das Licht an, stand an der Tür und schaute die Jungen an, so lange... Ich stand auf, ging an der Frau vorbei... Sie schaute mich nicht an... ich konnte das Zimmer verlassen. (S.76)

Diese rücksichtslose Strategie, die diese Jungen entwickeln, um das fremde Mädchen im eigenen Land zu erobern, weist die soziale Diskriminierung auf. Dies könnte manchmal Konflikte verursachen und die „Stressresistenz“ (vgl. Kammhuber 2000: 11) des Migranten verschärfen.

Die Jungen haben überhaupt kein Verständnis dafür, dass die Begegnung mit einem fremdkulturellen Partner ein Anlass ist, diesen zu verstehen und viele wichtige Erfahrungen und Kenntnisse im Frieden auszutauschen, statt ihn zu benachteiligen. Die Jungen scheinen in der deutschen Kultur verankert zu sein. Sie sehen in jedem fremden Istanbuler Mädchen ein billiges Zeug. Dies scheint Ataman zu wissen, wenn er die Mädchen am Tisch davor warnte: „Achtung! Mädchen, Diamant wird zum Miamant.“ (S. 73)

Die Neigung zur Diskriminierung ist der Forderung auf interkulturelles Lernen entgegengesetzt. Interkulturelles Lernen impliziert vielmehr „Respekt“ vor dem Fremden, seiner Persönlichkeit und seiner Kultur. (Vgl. Bolten 2006: 63)

### **3.3.2.3 Das ethnozentrische türkische Mädchen**

Das Gegenteil vom Ethnozentrismus ist der Ethnorelativismus bzw. Kulturrelativismus. Im Roman treten Figuren auf, die eine starke Neigung zu eigener Kultur und Tradition zeigen. Zu ihnen kann ein türkisches Mädchen gezählt werden, die außer sich vor Erstaunen und ganz verblüfft ist, als sie einmal Emine in der Stadt bei ihren Beschäftigungen mit unbedeckten Haaren begegnet. Das türkische Mädchen ist überrascht und konsterniert, sodass sie sich beeilt, um Emine zur Besinnung zu bringen, dass sie ihren Kopf schnell decken muss. „Wieso lässt du deine Haare offen hängen? Schnell deck sie hoch, sonst wirst du als Hure behandelt.“ (S.308) Diese Reaktion des Mädchens, das von vornherein ganz normal ist, zeugt von dem Rigorismus der Kultur, die sich als eine rigide Norm, Regel oder Gesetz der Gemeinschaft betrachtet werden kann. Im Roman kann der Leser folgende Maxime lesen, die diese Rigorosität der Religion im türkischen Raum zeigt: „Die Milch der Kuh ist besser als die Milch einer ungläubigen Frau.“ (S. 204) Der Leser gewinnt dadurch den Eindruck, dass wer gegen die Norm verstößt oder sich davon distanziert, könnte als subversiv angesehen werden. Die Kultur ist an dieser Stelle als eine geschlossene Einheit betrachtet. Dies lässt den Leser auf die Auffassung der Kultur bei Herder als „Kugel“ denken, nach der die Kultur in sich selbst vollzieht und unter keinen äußeren Einflüssen zu stehen braucht.

Emine ist aber gegen die Traditionsabhängigkeit und die Geschlossenheit der Kultur. Sie verleiht dem Diskurs des Mädchens keine echte Aufmerksamkeit. In der Türkei besonders in Istanbul und während ihrer Inlandreisen will sie den türkischen Mädchen nicht mehr gleichen, die keine Politik, keine Kunst, keine Reise unternehmen dürfen. Sie versteht, eine moderne emanzipierte Frau zu sein, die über sich selbst bestimmen soll. Überall in der Türkei beeindruckt sie einige interkulturell offene Dorfbewohner positiv mit ihrem Unternehmungsgeist und manchmal negativ mit ihrer Risikofreudigkeit, die bei den anderen türkischen Mädchen nicht toleriert ist. Sie arbeitet meistens mit Männern und überrascht türkische Mädchen sowie eigene Eltern.

Wenn ich in den Nächten spät nach Hause kam saß mein Vater noch vor dem Radio... und sagte zu mir: „Meine Tochter, du bist ein Mann geworden. Du hast aus Deutschland eine neue Mode gebracht. Du kommst in der Nacht nach Hause. Er sagte auch: ‘ Meine Tochter, du drehst dich wie die Welt im All, hoffentlich gehst du nicht im Himmel verloren. (Özdamar: 213f)

Diese Textpassage zeigt das Engagement und den Mut des Mädchens, sich im Gegensatz zu dem oben erwähnten Mädchen von der Tradition abzulösen. Sie will es zeigen, dass die Kultur sich ändern kann. Mit dem erzählten Ich sehen die türkischen Mädchen, dass die Grenzen der Tradition überschritten werden können. Auch die Eltern sollten es verstehen: „Als ich meinen Eltern mitteilte, dass ich nach Anatolien wollte, fragte meine Mutter: ‚Hast du keine Angst? – Nein die Bauern verhungern, ich will etwas für sie tun...‘“ (S. 256)

Durch diese Textpassagen versteht der Leser, dass Ethnozentrismus zwar gut ist, wenn man gute Werte verteidigt, aber er soll überwunden werden, damit man von anderen Kulturen neue Dinge zu lernen kann. Emine hat sich im Ausland aufgehalten und versteht, sich auf die Prinzipien der eigenen Tradition wie die Eltern, die Tante und die Mädchen nicht mehr zu beschränken. Sie möchte anders verfahren: Die im Ausland erworbenen Kenntnisse benutzen, um für die Entwicklung ihres Landes zu kämpfen. Sie stellt in Frage die Verbote der eigenen Kultur. In diesem Sinne ist deutlich, dass sich das Prinzip der Hybridität und des interkulturellen Lernens mit dem Ethnozentrismus nicht vollziehen könnte.

### **3.3.3 Der Imperialismus, Feind des interkulturellen Lernens**

Die amerikanische Regierung verkörpert den grausamen Imperialismus in der Türkei, dessen Einsatzplan von vornherein als eine Förderung interkulturellen Dialogs ist. Der Imperialismus ist in der Tat im Roman nur eine verschleierte Art und Weise ist, die Türkei und dessen Bürger auszubeuten und sie in der Abhängigkeit zu halten. Die Politik des Imperialismus ist hier wie eine der Macht und der Ausbeutung der Türkei inszeniert. Die Türkei und besonders ihre orientalische Seite verkörpert ein armes Land, das unter der egoistischen Herrschaft der amerikanischen Regierung leidet. Es ist ein Land, wo die Bürger infolge ihrer Kämpfe um bessere Lebensbedingungen tagtäglich verhaftet und gefoltert werden.

Am Hafen hatten die Studenten die türkische Fahne heruntergezogen. ‘Wir glauben nicht, dass die Türkei ein freies Land ist, deswegen haben wir die Fahne heruntergezogen’. Die Polizei zog die Fahne wieder hoch, und in der Nacht gingen die Fenster einiger amerikanischer Gebäude zu Bruch. Die Polizei stürmte gegen vier Uhr morgens die Studentenheime und verhaftete alle Studenten... (S. 251)

Die Studenten verlangen das Verlassen der Macht durch die amerikanische Partei und die Machtergreifung der türkischen Arbeiterpartei. Die amerikanische Regierungspartei verfolgt aber nur imperialistische Ziele. “...Wer von euch kennt die Petrolprobleme der Türkei? Wisst ihr dass wir unsere Bodenschätze nicht benutzen dürfen, damit Amerika uns seine Bodenschätze verkaufen kann...” (S. 196)

Die amerikanische Regierung gibt den Türken zwar die Möglichkeit, die Wohltaten der Wissenschaft zu genießen. Die Türken sehen zum ersten Mal Telefone "Telefon, das war etwas Neues. Wenn das Telefon klingelte, nahm meine Mutter den Hörer wie eine Schauspielerin in der Hand. Sie hatte Liz Taylor in den Filmen telefonieren gesehen und machte sie nach. Das Telefon hatte eine Autorität..." (S. 241) Einige bescheidene Türken haben dank ihrer Beziehung mit Amerika die Möglichkeit, Fernsehapparate zu kaufen. Diese seien exzellente Medien zum Kennenlernen der europäischen und amerikanischen „modernen Kultur“. Das Bewundern der ersten Flugzeuge und die Erfahrungen über die Reise zum Mond zählen zu den Wohltaten, die die Türkei von ihrer Beziehung mit Amerika im Rahmen des Austauschs von Kulturen profitiert.

„Habt ihr in Istanbul mehr über die Reise zum Mond gehört als wir hier in Mittelanatolien? ... Der Mond ist auch unser Mond. Aber die Amerikaner haben uns nicht gefragt, ob wir wollen, dass sie hinfahren. Sie kommen auch in unser Meer und fragen uns nicht...‘ der Mond gehört nur Allah‘.“ (S. 258) ... Als der Abend kam und der Mond sich zeigte, gingen wieder alle heraus und schauten lange den Mond an. Eine Frau sagte: ‘ich habe die Männer gesehen. Sie haben den Mond aufgemacht und sind hineingegangen‘.“ (S. 262)

Neben dem technologischen Schwung, den die Türken bei Amerikanern bewundern, werden den türkischen Frauen zum ersten Mal empfängnisverhütende Mittel gegeben. "Die Ärztin sagte: "Die Welt geht zum Mond, und ihr macht so viele Kinder wie die Hühner, und kein Küken bekommt etwas Richtiges zu essen'." (S. 261) Die koloniale Verwaltung konfisziert die Macht für sich allein und stellt sich jedem Drang nach Freiheit und Willen von türkischen Bürgern, sich selbst zu entwickeln, entgegen. In diesem Sinne ist die Beziehung mit Amerika eine Bremse für die Selbstbestimmung und das Selbstverständnis der Türken. Die Türken sind sich ihrer Situation dessen bewusst und überlegen über die Strategien, die ihnen aus dieser Patsche helfen können:

-die Türkei ist noch in einem feudalistischen Zustand. –Nein, es gibt eine schnelle Industrialisierung und das Bewusstsein der Arbeiterklasse kann die Partei, wenn die objektiven Bedingungen... reif sind, an die Macht bringen. Nur wenn man ihnen das Bewusstsein über Imperialismus ... beibringt. Aber die Türkei ist noch eine Kolonie von Amerika wie Afrika und Lateinamerika. Man muss erst zum Volk gehen und ihm das Bewusstsein bringen und nicht vergessen, wir sind ein... Bauernvolk. Wo ist die Rolle... der Bauern... Der legale Kampf gegen den Kapitalismus mit Leninismus. (Özdamar 1998: 225)

Dieses Zitat veranschaulicht das Engagement von den Türken, die koloniale Regierung umzustürzen. Die Türken fühlen sich wie Kolonisierten und die amerikanische Partei vertritt die Kolonialherren. Die Türken fühlen sich im eigenen Land nicht frei und übertragen den starken Druck Amerikas nicht mehr. Sie sehen in ihrer Beziehung mit Amerika nur Herrschaft und Versklavung, deshalb meinen sie, dass die Zeit für eine Revolution gekommen wäre. Eine Zeit, wo das „Bauernvolk gegen den Kapitalismus“ kämpfen sollte. Eine Zeit, wo, die Unterdrückten vor der Unterdrückung gerettet werden sollten und ihre Freiheit, sich selbst zu behaupten,

genießen könnten. Hier kann man die letzte Sorge der Türken lesen: „...Es lebe die Rettung der unterdrückten Völker“ (S. 258) Sie meinen: „Großgrundbesitz muss abgeschafft werden“ – „Den Bauern Boden, den Arbeitern Arbeit“ – „Sozialismus kommt“ – „Die Füße werden eines Tages zum Kopf“ (S. 268)

Imperialismus, der Kapitalismus mit einschließt, ist mit knappen Worten eine Politik, die den Forderungen der Interkulturalität bzw. des interkulturellen Lernens entgegengestellt ist. Mit dem Imperialismus steht eine „Hochkultur“ im Vordergrund und eine minderwertige im Hintergrund. Es gibt weder Gleichheit noch Gerechtigkeit. Mit Interkulturalität steht hingegen keine Kultur im Vorder- und keine andere im Hintergrund, sondern alle Kulturen sind zum Kommunizieren bestimmt. Die interkulturelle Theorie und die postkoloniale Theorie haben es gemeinsam, dass sie den Dialog und den Austausch zwischen Kulturen ermutigen. Sie plädieren für einen toleranten Austausch von Kulturen und nicht für die Dominanz der einen auf die anderen, wie es im Roman der Fall von der Beziehung zwischen Amerika und der Türkei ist.

### **3.3.4 Der Mangel an kritischem Geist: Hindernis im interkulturellen Lernprozess**

In Rahmen dieser Arbeit postulieren wir als Mangel an kritischem Geist die Tatsache, dass ein Individuum ein immer „Ja-sagendes“ ist, das seine Urteilsfähigkeit über kulturelle Differenzen nicht ausübt und sich mit dem begnügt, was gesagt wird. Wie kommt dieser Mangel an kritischem Geist im Roman zum Ausdruck? Inwiefern gilt solch ein Verhalten als ein am interkulturellen Lernprozess negativ wirkender Faktor?

Die türkischen Studenten und Arbeiter (Sukru, Vasif der Heimleiter, Atama), mit denen Emine in Deutschland Kontakte pflegt, verkörpern in bestimmten Aspekten ihres Umgangs mit der Fremden den Mangel am kritischen Geist. Vasif und Ataman beweisen einen Mangel an kritischem Geist dadurch, dass sie in der Stadt Berlin einen laienhaften Diskurs über die Jungfräulichkeit des Mädchens halten. Ihr neuer Diskurs hat mit der Sexauffassung im Heimatland nichts zu tun. Anders gesagt, diese Protagonisten mangeln an:

„Unser kommunistischer Heimleiter sagte: ... ‚Ich will dir etwas sagen, Titania: Wenn du eine gute Schauspielerin sein willst, schlaf mit Männern, egal mit wem, schlafen ist wichtig. Das ist gut für die Kunst‘... Ataman schrieb auf ein Stück Papier seine Telefonnummer... Dann schrieb er auf meinem Arm: ‚Er hat recht, du musst mit Männern schlafen, dich von deinem Diamanten befreien, wenn du eine gute Schauspielerin sein willst. Nur die Kunst ist wichtig, nicht der Diamant‘.“ (S. 99)

Vasif weiß genau, dass die Jungfräulichkeit des Mädchens in Istanbul unantastbar ist, aber er fordert das Mädchen Emine dazu auf, mit Männern zu schlafen, wenn es „eine gute Schauspielerin werden“ möchte. Er behauptet, dass „nur die Kunst wichtig“ sei, „nicht der

Diamant.“ (vgl. Ebd.) Weitere Textpassagen, die den ja-sagenden Geist gegenüber fremden Gedanken veranschaulichen, sind: „Du, Nutte wenn du dich nicht heute von deinem Diamanten befreist, wirst du dich nie retten, dann wirst du als Jungfrau heiraten und dich als Jungfrau einem Mann verkaufen“ (S.156) „Hast du noch deinen Diamanten? Komm nach Berlin, hier ist viel los!“ (S.105)

Solche Aussagen haben die türkische Männer in Büchern Shakespeares und weiterer Autoren gelesen (Vgl. Mecklenburg 2007) und ohne jede Hinterfragung angenommen. Damit haben sie das Mädchen in einem ausschweifenden Sexualeben geführt, woher es sich mit viel unerwünschten Schwangerschaften, Schwangerschaftstrauma und Abtreibungsrisiken auskam. „Nur ich war mit Sachen nach Istanbul zurückgekommen, die ich jetzt vor den Augen meiner Eltern verstecken musste.“ (S. 171) „Auch ich hatte jetzt meine Tragödie“ (S. 176) „Sie hätten an der Urinprobe gesehen, dass ich schwanger war.“ (S. 177).

Olaf ist eine Romanfigur; ein junger Mann, der Emine am Bahnhof trifft und, der versucht ihr Ratschläge über die Gefahr einer freien Sexualität zu geben. Hier ist der Ratschlag: „Stell dir zwei Blatt Papier vor, die du aufeinander klebst. Versuch sie auseinander zunehmen, ein Blatt geht kaputt, weil Teile auf dem anderen klebenbleiben. So ist es auch mit Frau und Mann.“ (Özdamar: 144) Diese Aussagen Olafs scheinen die emanzipationssuchende Emine auf die Tradition zurückzuführen. Sie wollte sich nicht „antibourgeois“ (S. 150) verhalten, da es in Deutschland dies gefördert wird: „Sei nicht so à la Turca“ „Mach nicht auf à la Turca“ (S. 242) Die Ratschläge Olafs stoßen schnell auf Emines Misstrauen. Ihr einziger Ehrgeiz nach der Überredung Vasifs es ist, einen Mann zu finden, der den Diamanten nehmen soll, denn es sei die Bedingung, um im Theater Erfolg zu haben. „Ich habe noch meinen Diamanten, ich bin Jungfrau, will mich aber davon befreien...“ (S.122) „Du hast noch deinen Diamanten, nicht? – Ja ich habe noch meinen Diamanten, aber ich will mich davor retten.“ (S. 112)

Mit diesen Textpassagen ist deutlich, dass der Mangel an kritischem Geist das interkulturelle Lernen beeinträchtigen kann, weil die laufenden Diskurse die Stellungnahmen der Migranten nicht nur positiv, aber auch negativ verändern können. Deshalb soll das Gelernte immer ans Licht der Urteilskraft hinterfragt werden. Hofstede hat bewiesen, dass nicht alle Komponente einer Kultur zutreffend sind. Er hat vom „Ist-Zustand und Sollzustand der Kultur“ gesprochen, um zu zeigen, dass die etablierten Regeln in einem Kulturkreis manchmal nicht immer begrüßenswert sind. Im Roman hat Emine wie oben erläutert den kritischen Geist gegenüber der Sexualität nicht bewiesen. Sie hat das Selbstvertrauen zu ihren Werten nicht gezeigt. Sie hat als Konsequenzen ihre Schwangerschaften abtreiben lassen, die Enttäuschungen von den Männern ertragen und ihren schnellen Erfolg gebremst sehen müssen. Der Mangel an kritischem Geist kann also den Erfolg im interkulturellen Lernprozess nachhaltig beeinträchtigen oder bremsen.

## **Kapitel 4: Die Interkulturelle Literatur als Medium zur Förderung interkultureller Werte und Kompetenzen**

Die vorliegende Arbeit ruht auf der Analyse eines interkulturellen Textes. Der interkulturelle Text unterscheidet sich dadurch von anderen Texten, dass er dem Leser durch das inszenierte Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur eine Fülle von Fremdwahrnehmungsperspektiven anbietet, die ihm erlauben neue „Weltsicht und Haltungen“ (Honnef-Becker 2005: 100) zu entwickeln. In diesem Teil beschäftigen wir uns mit der spezifischen Rolle der interkulturellen Literatur im Deutschunterricht. Denn „die Didaktik des Fremdverstehens geht davon aus, dass Lernende durch die rezeptionsästhetische Interaktion mit der Textwelt die Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme ausbilden, die als konstitutiv für das Fremdverstehen gelten. ( Nunning 2000: 98)

„Die Brücke vom goldenen Horn“ ist ein interkultureller Roman. Die Themen der Migration, des Aufeinandertreffens und der Strategien des interkulturellen Lernens lassen die Leser bestimmte Kompetenzen erwerben und weitertrainieren. Die interkulturelle Literatur ist in diesem Sinne ein Ort, wo die Leser von den guten Handlungen und Kompetenzen gewisser Protagonisten in interkultureller Kontaktsituation viel zu lernen haben. Die Literaturwissenschaftlerin Andrea Leskovec ist im Hinblick auf die Rolle der Literatur und insbesondere der interkulturellen Literatur in dem Aufbau von Kompetenzen folgender Meinung:

Über die Beschäftigung mit Literatur lassen sich also Kompetenzen für den Umgang mit dem Fremden erlernen, und zwar aufgrund der Tatsache, dass Literatur thematisch und formal unterschiedliche Dimensionen von Fremdheit vermittelt. Die Erarbeitung dieser Fremdheiten, das Erlernen von Strategien für den Umgang damit und das Reflektieren der eigenen Verstehensvoraussetzungen gehören in den Bereich der Kompetenzforderung, der auch für die interkulturelle Literaturwissenschaft eine wichtige Rolle spielt. ( Leskovec 2011: 64)

Die interkulturelle Literatur ist Leskovec zufolge eine Literatur, die kompetenzorientiert ist. Sie ist eine Literatur, in der Leser Antworten auf ihre Fragen finden. Sie ist eine Literatur, wodurch die Leser neue Wissen, Werte und Kompetenzen gewinnen können. Die interkulturelle Literatur ist ein Kampf gegen jede Art von Aggression und Gewalt gegen Fremdheit. Dies dürfte bedeuten, dass sie den Lesern Tipps zur Bewältigung der Antipathie und der Fremdenfeindlichkeit vermittelt, welche sie befähigen, den fremdkulturell Anderen anders zu betrachten. Mit der interkulturellen Literatur erfährt der Leser, indem er sich mit den handlungskompetenten Protagonisten identifiziert, dass man trotz der Differenzen mit

dem Fremden leben kann. Lescovec schreibt dazu folgendes: „Literaturwissenschaft versucht so auf gesellschaftliche Prozesse wie Globalisierung und Migration, aber auch Aggression und Gewalt gegen Fremdheit zu reagieren, u.a. auch um sich neu zu legitimieren.“ (Ebd.: 33)

Für Kaspar Spinner ist der Deutschunterricht ein Ort von „Problembeschreibung“, „Darstellung von Problemlösungen“, „Entwicklung von Empathiefähigkeit“ und „Fördern der Kreativität“ im weitesten Sinne. (Vgl. Spinner Kaspar 1999) Der Deutschunterricht hat also eine Fülle von Funktionen, aber hier geht es uns darum, die folgende Frage zu untersuchen: Wie fördert der Roman Özdamars soziale und kulturelle Kompetenzen bei Lesern? Anders formuliert, was lernen die potentiellen Leser ausgehend von der inszenierten Geschichte in Özdamars Roman? Die inszenierten Protagonisten sind in interkulturellen Texten Träger vieler Kulturen, aber gehören zu einem ursprünglichen Kulturraum. Welche neuen Kenntnisse über andere Menschen gewinnt der Leser, welche ihm erlauben, seinen Horizont zu erweitern?

Jürgen Bolten unterscheidet in seinem Komponentenmodell interkultureller Kompetenz drei Hauptdimensionen der interkulturellen Kompetenz und zwar „die affektive emotionale Dimension, die kognitive Dimension, die verhaltensbezogene konative praktische Dimension“. (Bolten 2006: 63) Zu der ersten Dimension nämlich die affektive emotionale zählen die Eigenschaften wie die „Vorurteilsfreiheit“, „die Offenheit“, „die Toleranz“, „die interkulturelle Lernbereitschaft“. Die „Vorurteilsfreiheit“ ist unserer Meinung nach der Ausgangspunkt für die anderen Eigenschaften. Denn, die Art und Weise, wie wir uns den anderen öffnen, ihre Eigenarten tolerieren und lernbereit sind, ist durch die Ideen bedingt, die man sich von diesen fremdkulturell anderen macht.

#### **4.1 Die Vorurteilsfreiheit und die Toleranz: Mittel zum interkulturellen Handeln**

Die Fähigkeit zur Vorurteilsfreiheit ist für das Individuum sehr wichtig. Zwar wird behauptet, dass Vorurteile nicht verschwinden können, aber die Art und Weise, wie wir mit diesen umgehen, bestimmt die Qualität der Beziehung mit den anderen. Die Vorurteile, die meistens zum Ethnozentrismus und Rassismus führen, sind zu vermeiden. Denn, sobald man Vorurteile über andere Leute und Kulturen behält, ist es schwierig, sich mindestens zu diesen zu öffnen. Vorurteile sollen überwunden werden, damit man im Kontakt zu der fremden Kultur tritt und diese zu verstehen versucht. Die Fähigkeit, Vorurteilen frei zu sein, ist eine Kompetenz, die die Leser durch den Roman Özdamars erwerben und entwickeln können. Diese Kompetenz ist

nichts anderes als die Fähigkeit eines Migranten, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können. (Grosch Harald, Wolf Rainer: 29) Dies bedeutet eigentlich, dass der Migrant eine starke Neigung zu Empathie, Toleranz und Verständnis für die fremdkulturellen Partner, Mitglieder des Gastlandes entwickeln soll. Die Leser schaffen es, in dem sie sich mit dem Verhalten bestimmter Protagonisten identifizieren.

Im Roman treten viele Protagonisten mit vorurteilsfreien Gedanken über das Ausland auf. Es geht nämlich um die türkischen Gastarbeiter in der deutschen Gesellschaft, die als interkulturell offene, tolerante und sogar kompetente Menschen, in Anschluss an einen türkischen Dichter davon überzeugt sind, dass der Arbeiter keine Heimat hat. Sie sind auch der Ansicht, dass „wo die Arbeit ist, da ist die Heimat.“ (Özdamar 1998: 45) Diese Haltung von türkischen Arbeitern zeugt von deren Bereitschaft, irgendwo mit Menschen unterschiedlichen Hintergrunds und Erfahrungshorizonts zu leben. Dies zeugt auch davon, dass diese Arbeiter bereit sind, sich mit Menschen unabhängig von den Unterschieden zu verständigen und zu leben. Sie sehen das Ausland und fremde Menschen nicht als Gefahren und Feinde an, sondern als Partner und Brüder, mit denen man Dinge austauschen und, neben denen man sich völlig entfalten kann. Diese Art und Weise zu denken und zu handeln wäre unserer Meinung nach ein Appell an Leser, ihre Geschlossenheit und Vorurteile über den Fremden zu überwinden. Indem der Leser also sich mit dem Verhalten dieser Arbeiter identifiziert, kann er die „Vorurteilsfreiheit“ entwickeln lernen. Im beruflichen Kontext sollen die Leser als Arbeiter oder als zukünftige Arbeiter durch das Verhalten von türkischen Arbeitern in Deutschland sensibilisiert werden. Sie sollen die Bereitschaft zeigen, nicht nur in Heimatsland, Heimatsstadt oder Heimatsdorf zu arbeiten, sondern irgendwo sollen sie sich zuhause fühlen. Denn wie behauptet „wo die Arbeit ist, da ist die Heimat.“ Zwar ist dies nicht einfach, aber es ist wichtig, sich darauf vorzubereiten.

Die genannten türkischen Arbeiter weisen kaum ethnozentrische Neigungen auf und verstehen nicht, eigene Sichtweisen und Kultur als die beste zu fördern. Sie sind bescheiden und neigen vielmehr dazu, sich in der Vielfalt der Kulturen, die die Welt aufzählen kann, umzuwandeln. Solch ein Verhalten könnte als Beispiel dienen, wobei der Leser die Eigenschaft der Bescheidenheit entwickelt. Die Bescheidenheit besteht darin, egoistischen und arroganten Gefühlen gegenüber eigener Kultur entgegenzuwirken, um den fremden zu verstehen. An dieser Stelle kann man die Fähigkeit zum Vorurteilabbau und zu Bescheidenheit bei den Schülern experimentieren, indem man sie zum Beispiel in realen

Situationen bringt, wo sie ausgehend von einem Thema in Partnern oder in Gruppen bescheiden über ihre Kulturen sprechen, diskutieren und Kompromisse finden können.

Bodo und Heidi sind im Roman weitere Protagonisten, deren Vorurteilsfreiheit, Kontaktfähigkeit und Toleranz gute Beispiele sind. Bodo und Heidi sind Emine's Freunde. Sie treffen sich zum ersten Mal in Deutschland während Emine's Aufenthalts. Anlässlich einer großartigen Aufführung in Istanbul, besuchen die Freunde Emine's Familie. „Jetzt sah ich meine Freunde aus Deutschland und freute mich“ (S. 240) Sie sind sehr von der Gastfreundlichkeit in der türkischen Familie so beeindruckt, dass sie entschließen ein kleines türkisches Tier als Erinnerung an die Türkei zu kaufen. „Auf den Istanbuler Straßen fanden Bodo und Heidi am nächsten Tag einen kleinen Hund gaben ihm den Namen eines ottomanischen Sultans... Und weil sie den kleinen Hund mit nach Berlin nehmen wollten, kauften sie Baldrian, damit er an der Grenze nicht bellte“ (S. 241) Bodo und Heidi haben sich bei Emine und deren Eltern wie zuhause geehrt gefühlt, „Mein Vater und meine Mutter gaben Bodo und Heidi ihr eigenes Schlafzimmer und gingen die ganze Nacht am Meer spazieren.“ (S. 240) Sie haben nicht verpasst, ihre Dankbarkeit zu manifestieren, einmal sie in Berlin zurückgekehrt waren. „Als sie in Berlin angekommen waren, riefen sie mich an, ließen den kleinen türkischen Hund ans Telefon kommen und er bellte.“ (S. 241) Bodo und Heidi sind auch aufgeschlossen. Emine's Familienmitgliedern gegenüber sind sie weder fremdenfeindlich noch ethnozentrisch. Bodo trinkt früh morgen in der Küche mit Emine's Vater „Raki“ (S. 240) In seiner Kultur vielleicht gehört dieses Ritual nicht, aber er macht es gern. Der Vater unterhält sich mit den Jungen über Landeskunde, die die jungen Deutschen zu beherrschen scheinen.

Bodo sagte: ‚Der Türke fühlt sich am Meer, der Deutsche im Wald... Der Elias Canetti sagte: ‚Der Deutsche fühlt sich im Wald wohl, weil die aufrechten Baume des Waldes die Deutschen an ein Heer erinnern‘ Aber weil sie so lange in den Wäldern gelebt hatten, waren sie misstrauisch geworden. Hinter jedem Baum sahen sie eine Gefahr, in den tiefen dunklen Wäldern gab es überall Schatten. Erst als die Deutschen ihre Walder abgehackt und Wege gebaut hatten, merkten sie, dass es auch andere Menschen in der Welt gab und andere Länder. Die Engländer, Spanier und Holländer waren sehr früh Kolonialheeren, weil sie Menschen vom Meer waren. Sie hatten am Meer gestanden und früh gesehen, dass die Welt groß ist...‘ Und Heidi sagte: ‚Karl Marx hat gesagt, die Deutschen haben sich beim Kolonisieren der Welt verspätet, deswegen teilt er der deutsche Intellektuelle im Kopf ein...‘ (S. 240)

Diese freiwillige und vorurteilsfreie Vermittlung von Informationen beim Gespräch mit Emine's Vater zeigt, dass die zwei junge Menschen Bodo und Heidi aufgeschlossen und bereit sind, mit fremdkulturellen Partnern zu kommunizieren. Zwar beherrschen sie die Sprachen

nicht, aber mit Hilfe Emine, die als Dolmetscherin fungiert, lernen die fremdkulturellen Partner gegenseitig.

#### **4.2 Die Offenheit und das Selbstbewusstsein**

Beispiel für Offenheit gilt im Roman die Tatsache, dass türkische Studenten im Roman nach Deutschland geflogen sind und dort Ausbildungen absolviert haben, die ihnen erlauben, zur Entwicklung ihres Landes beitragen zu helfen. Das Selbstbewusstsein verweist dabei aber auf die Bereitschaft dieser Studenten in die Heimat zurückzukehren, um der Heimat zu helfen. Diese Eigenschaft des Selbstbewusstseins ist ein wichtiger Wert, der bei den Schülern beigebracht werden könnte. Ihnen könnte beigebracht werden, dass sie das Eigene nicht vergessen sollen. Man soll zwar sich den anderen öffnen, aber man soll nicht vergessen, heimzukehren, um den Mitmenschen beizustehen.

Mit dem Verhalten der Protagonisten Vasif und Emine, die gute Ideen sowohl über das Ausland als auch über die Heimat haben, kann sich der Leser identifizieren. Vasif und Emine sind im Roman konkrete Beispiele des Interkulturellen Handelns und Selbstbewusstseins. Vasif hat in Deutschland Brechts Theater studiert. Er hat in Deutschland als Heimleiter gearbeitet und später in die Türkei zurückgekehrt ist, um von da an als Regisseur zu handeln. (Özdamar 1998: 98) Emine hat auch in Deutschland die Theaterschule besucht, sie hat auch viel über die Politik gelernt. Sie ist in Istanbul zurückgekehrt, um die Kenntnisse umzusetzen und insbesondere, um für das verhungernde Volk in Istanbul etwas zu tun.

...Ich sagte sofort ja und dachte an die Bauern... Als ich meinen Eltern mitteile, dass ich nach Anatolien wollte, fragte meine Mutter: ‚Hast du keine Angst‘,–, ‚Nein, die Bauern verhungern, ich will etwas für sie tun... Nein, die Bauern verhungern, ich gehe. Ich kann hier kein Kotelett mehr essen.‘ (S. 255f)

Vasif und die erfahrungsreiche Emine leben zwischen vielen Ländern oder vielen Städten und ihre Motivationen beim Verlassen der Heimat sind lobenswert. Sie sind stolz auf den Aufenthalt in der Fremde. Sie müssen trotzdem immer heimkehren, um den Mitmenschen beizustehen. Vasif und Emine handeln interkulturell und sind vorurteilsfrei. In der Heimat oder im Ausland fühlen sie sich zuhause. Die Leser sollen durch interkulturelle Texte wie die Özdamars ethnozentrische Barrieren fallen lassen, sich für fremde Kulturen ohne Vorurteile interessieren und das Selbstverständnis bzw. das Selbstbewusstsein entwickeln lernen.

An dieser Stelle können die Schüler durch Rollenspiele das vorurteilsfreie Verhalten Vasifs und Emines nachahmen, indem sie ein freudiges Leben im Ausland und eine freudige

Rückkehr in die Heimat aufführen. Durch weitere zielgerichtete Übungen oder Aufgaben können ebenfalls die Schüler zum interkulturellen Handeln und Selbstbewusstsein erzogen werden, damit sie daher lernen, mit Vorurteilen über die anderen gut umzugehen. Ziel ist hier es, der destruktiven Tendenz zum Rassismus, Ethnozentrismus und Egoismus bei den Schülern entgegenzuwirken.

### **4.3 Die Fremdsprachenkompetenz: Mittel zum interkulturellen Handeln**

Bolten spricht in der dritten Dimension der interkulturellen Kompetenz von „Kommunikationswille und Kommunikationsbereitschaft“ bzw. „Kommunikationsfähigkeit“. (Bolten 2006: 63) Hier können wir verstehen, dass die Kommunikationsfähigkeit in interkultureller Situation auf die Fähigkeit verweist, die „Sprache der Aufnahmegesellschaft“ zu sprechen, deshalb wird von „Fremdsprachenkompetenz“ gesprochen. Die Kommunikative Kompetenz ist eine der Voraussetzungen für die interkulturelle Kompetenz. Sie wirkt in interkultureller Situation dem Verstehensproblem entgegen und hilft dazu, die verbale und non verbale Kommunikation oder die Mitteilung von Informationen zwischen Interaktionspartnern zu sichern. Denn, ohne Kommunikation ist der Weg nach Integration sowie die „Stressbewältigung“ (Ebd.) schwieriger und länger. Die Theoretiker Harald Grosch und Wolf Rainer bestehen deshalb mit folgenden Wörtern auf der Notwendigkeit der Kommunikation: „In jeder Kommunikations- und Interaktionssituation sind sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten zur Äußerung von Sprechhandlungen und zum angemessenen nonverbalen Verhalten erforderlich.“ (Grosch und Leenen: 31) Dies bedeutet, dass die Kommunikation das Lernen begünstigt und zum Selbstvertrauen führt.

Vom Verhalten der Ich- Erzählerin bezüglich der Fremdsprachenkompetenz, lernt der Leser viel. Die Ich-Erzählfigur begibt sich zum ersten Mal in das Ausland, ohne vorher die Sprache des Milieus gelernt zu haben. Sie ist an der Reise nach Deutschland interessiert, aber unternimmt es ohne Sprachkompetenz. Sie erlebt während ihres Aufenthalts, wie schwer das Leben in dem Wohnheim, die Arbeit am Arbeitsplatz und darüber hinaus die Integration in die deutsche Gesellschaft für alle Migranten ohne Kommunikative Kompetenz sind.<sup>20</sup> Nach ihrer Rückkehr in die Türkei informiert diese ihre Eltern, über die Notwendigkeit des Sprachlernens. Sie nimmt dringlich am Sprachkurse teil. Seine neue Ankunft in Deutschland ist ganz anders, sie ist völlig integriert, dadurch dass sie die Sprache beherrscht. Ihr Sprachkennen und –können garantiert ihr Erfolg bzw. die Findung einer Arbeitsstelle als

---

<sup>20</sup> Vgl. 3.2 Die Kommunikationskompetenz

Dolmetscherin in der Siemensfabrik.<sup>21</sup> Die Leser sollen also verstehen, dass die Kommunikationsfähigkeit die Integration erleichtert, das Lernen begünstigt und Türen öffnet. Sie verhilft dazu, die „Ambiguitätstoleranz“ leichter zu bewältigen. Den Schülern soll im Rahmen des DAF-Unterrichts beigebracht werden, dass sie sich für Fremdsprachen interessieren sollen. Durch das inszenierte Problem von Fremdsprachenkompetenz im Roman könnte das Interesse der Lernenden für Deutsch als Fremdsprache gesteigert werden.

#### **4.4 Die Solidarität im Migrationsprozess als Hilfe zur schnellen Integration**

Unter dem Begriff Solidarität im Migrationsprozess verstehen wir das freundliche Verhalten von türkischen Migranten in Deutschland, die sich als Migranten aus einem gleichen Herkunftsland sich gegenseitig unterstützen und dafür sorgen, dass niemandem von ihnen etwas Böses oder Schlechtes passiert.

Die Solidarität weist in diesem Kontext einerseits auf jede Bereitschaft hin, einem neuen Migranten in eine Gesellschaft integrieren zu helfen. Diese Art von Solidarität steht der Tendenz zur Diskriminierung gegenüber, die darin besteht, die fremden in einer Gesellschaft zu benachteiligen und auszuschließen.

Im Roman sind Vasif und die türkischen Arbeiter lebende Beispiele der Solidarität im Migrationsprozess. Vasif ist Künstler und Politiker. Bei seiner Ankunft in dem Frauenwohnheim in Berlin stellt er fest, dass die türkischen Mädchen die deutsche Sprache nicht können und, dass sie unter Heimweh und Einsamkeit leiden. Sie schaffen es nicht, sich allein in die Gesellschaft zu integrieren. Vasif unternimmt es, eine stimmungsvolle Atmosphäre in dem Frauenwohnheim zu schaffen. „Mit dem kommunistischen Heimleiter fing ein anderes Leben an...“ (Özdamar: 31) Er steht den Mädchen zur Seite; zeigt viel Interesse an ihren Bedürfnissen und Erwartungen. Mit ihm haben die Mädchen angefangen, Deutsch zu lernen. Jeden Abend war für die Mädchen wie nie damals eine Freude, in Deutschland zu sein. (Ebd.) Die Atmosphäre war von dieser Zeit ab so entspannt geworden, dass die Mädchen zusammen mit ihrem Heimleiter deutsche und türkische Lieder singen konnten. (Ebd.) Er stellt den Mädchen Bücher zur Verfügung, welche die Mädchen beschäftigen und entspannen könnten, damit sie auf ihre Sucht verzichten, „in anderen Frauen die Mütter, die Schwestern oder die Stiefmütter [zu]<sup>22</sup> suchen“. (Özdamar: 35) Ziel des Heimleiters war es, die Frauen von jeder Art von Allein- und Unsicherheitsgefühle zu erlösen.

---

<sup>21</sup> Vgl. Kapitel 3

<sup>22</sup> Der Infinitiv ist eine Hervorhebung von mir.

Die türkischen Arbeiter und Studenten sind ihrerseits gute Beispiele der Solidarität. Sie sorgen immer dafür, dass es niemandem schlecht geht. Falls es jemandem schlecht geht, dann steht man ihn sofort zur Seite:

Wenn einer krank war und mit seinem Fieber am Tisch saß, sagte er nicht: ‚Ich bin krank‘, die anderen sagten über ihn: ‚Er ist krank. Im türkischen Arbeiterverein sagten nur Regen und unser kommunistischer Heimleiter ‚Ich...Regen ging mit kranken Arbeitern zum Arzt, suchte Wohnungen oder gab Anzeige in den Zeitungen für sie auf. (Özdamar: 46)

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Leser durch den Text Özdamars den Wert der Solidarität entwickeln können. Den Schülern kann im Rahmen des DAF-Unterrichts diese Fähigkeit zu Solidarität und gegenseitiger Unterstützung beigebracht werden, indem man sie darauf bewusst macht, dass sie die Solidarität alltäglich mit ihren Mitschülern, Freunden und Geschwistern trainieren sollen. Sie sollen lernen, ihre Güter (Kuli, Bücher, Essen...) mit anderen teilen zu können. Sie sollen hilfsbereit sein, dem Freund die notwendige Unterstützung zu gewähren. Auch bei Unterrichtsmethoden (Rollenspiele, Theaterspiele) und Sozialformen (Gruppen- und Partnerarbeiten) soll die Lehrkraft immer daran denken, eine solidaritäts- und komplementaritätsfördernde Atmosphäre zu schaffen, wo schwache, arme, schüchterne oder behinderte Schüler durch die stärksten, intelligentesten und reichen nicht marginalisiert, sondern ermutigt und unterstützt werden. (vgl. Tsafack) Geht man davon aus, dass das Klassenzimmer auch eine kleine Gesellschaft ist, wo jeder Schüler seine Eigenschaft und Begabung hat, dann kann den Schluss gezogen werden, dass die Solidarität und die Komplementarität von der Klasse aus trainiert werden kann. Die Solidarität mit Freunden, Verwandten und Bekanntschaften verspricht die Solidarität mit eventuellen Fremden. Die Schüler haben zu verstehen, dass wer solidarisch gegenüber fremden ist, von diesen auch stets die Solidarität erhält, vorausgesetzt, dass das Individuum lebenslang bestimmt ist, mit Fremdheitssituationen (in neuem Arbeitsplatz, Stadtviertel ...) konfrontiert zu sein.

#### **4.5 Das Selbstvertrauen im interkulturellen Austausch: Ein Wert**

Das „Selbstvertrauen“ gehört zur affektiven emotionalen Dimension der interkulturellen Kompetenz bei Bolten. (Bolten 2006: 64) Sie kann als die Fähigkeit verstanden werden, das Eigene bzw. die eigene Kultur im Kulturaustausch weder zu überschätzen noch zu unterschätzen. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass man weder ethnozentrisch noch ethnosadistisch ist, sondern die „eigenen Handlungszusammenhänge“ mit „fremdkulturellen Handlungszusammenhängen versteht“ (Bolten 2006: Ebd.) und vergleicht. In diesem Prozess geht es darum, dass man mit Unterschieden reflektiert umgeht. Die Reflexionsfähigkeit ist im Gastland eine wichtige Voraussetzung für das Selbstvertrauen. Die Reflexionsfähigkeit geht von der Annahme aus, dass

im interkulturellen Lernprozess nicht alles Erfahrenes zu verinnerlichen ist. Zwar ist interkulturelles Lernen der „Prozess, in welchem Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert“; also, es ist ein „personaler Entwicklungsprozess“ (Hoopes 1979: 21)<sup>23</sup>, aber es geht dabei nicht darum, dass das Individuum alles Übertragenes übernimmt und sich darauf ein Lebensmodell entwirft. Mezirow 1991 legt Wert auf die Reflexionsfähigkeit seitens der Lerner, in dem er zu folgendem ermahnt: „Gelernt wird nicht, was einem gesagt wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird.“ (Mezirow 1991: 55)<sup>24</sup> Durch dieses Zitat von Mezirow ist es deutlich, dass die Reflexion, und die Kritik dem Menschen im Migrationsprozess erlauben, das Gute vom Bösen, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden. Wie kann der Leser durch Özdamars Roman die Reflexionsfähigkeit und das Selbstvertrauen entwickeln?

Dies gelingt dem Leser, indem er sich mit dem Verhalten Vasifs und dem von der Ich-Erzählerin nicht mehr identifiziert, sondern diese kritisch untersucht. Vasif ist der Heimleiter, der den Mädchen hilft, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, aber er vermittelt dem Mädchen „Emine“ unzutreffende Ratschläge<sup>25</sup>, die das Leben der Protagonistin in einigen Bereichen verpesten. Emine reist nach Deutschland, um Geld zu verdienen und sein Studium in einer Schauspielschule finanzieren zu können. (Özdamar: 12f) Vasif überzeugt das Mädchen „Emine“ am Abend vor seiner Rückreise in die Türkei davon, sich von ihrer Jungfräulichkeit zu befreien. Sie sollte mit Männern schlafen, um „Erfolg beim Theater“ zu haben. (Özdamar: 99) Dies sei fürs Mädchen in der türkischen Tradition jener Zeit „eine Tragödie“, einem Mann seine Jungfräulichkeit illegal herzugeben. (Özdamar: 99) Vasif ermutigt trotzdem das kleine und unverheiratete Mädchen mit Männern zu schlafen und noch schlimmer fügt er hinzu „egal mit wem.“ (Ebd.) Vasif scheint die Gefahren nicht zu messen, die mit solch einem Ratschlag verbunden sind. Das Mädchen zeigt wiederum diesem Rat gegenüber keinen kritischen Geist bzw. keine kritische Reflexion und kein Selbstvertrauen. Sie verhält sich wie ein unaufgeklärtes Mädchen, das nichts im Kopf bzw. keine Hintergrundkultur; keine Hintergrundkenntnisse besitzt. Die Frage: „Woher diese unübliche Inspiration von Vasif?“ stellt sich das Mädchen überhaupt nicht. Sie vertraut nur darauf, sodass sie sich dringlich vor der Jungfräulichkeit retten will.

Es sei an dieser Stelle erlaubt zu behaupten, dass die Lerner es verstehen sollen, dass es in einer Gastgesellschaft viele Diskurse geben könnte, die gegeneinander strömen, und unter denen man

---

<sup>23</sup> Zitiert nach Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen, S. 40f

<sup>24</sup> Zitiert nach Harld, Grosch und Wolf Rainer Leenen, S. 41f

<sup>25</sup> Vasif hat sicher nicht vor, das Mädchen in die Irre zu führen. Er versucht das zu übertragen, was er gelesen aber nicht hinterfragt hat.

reflektiert dem besten Diskurs anvertrauen soll. Mindestens soll man jeweils über die positiven und negativen Nachwirkungen jedes Ratschlags überlegen.

Zusammenfassend schlagen wir vor, dass die Lernenden über die folgende Frage im Rahmen des DAF- Unterrichts gut aufgeklärt werden: Wie gehe ich mit den Unterschieden um? Wo stehe ich zwischen eigenkulturellen Handlungszusammenhängen und fremdkulturellen Handlungszusammenhängen, wenn sich ein Problem stellt? Mit diesen Fragen kann den Schülern beigebracht werden, dass sie beim Entscheidungstreffen in interkultureller Kontaktsituation immer eigene und fremde Werte vergleichen sollen. Wie im Roman hat die Ich-Erzählfigur ohne weitere Infragestellungen auf die in eigener Kultur geförderte Abstinenz verzichtet zugunsten der freien Sexualität der Fremdkultur. Als ungünstige Konsequenzen ist sie mehrmals schwanger geworden und hat sich abtreiben lassen. Dies hat sowieso ihr Leben belastet und die Durchführung ihrer Projekte total gebremst und manchmal kaputtgemacht. „Um nach Deutschland zu gehen musste man durch eine ärztliche Kontrolle. Sie hatten an der Urinprobe gesehen, dass ich schwanger war, Schwangere durften nicht nach Deutschland. Außerdem wollte ich keine Arbeiterin mehr sein.“ (S. 177)

Mit knappen Worten meinen wir, dass wir als Lehrkräfte die Schüler dazu bringen sollen, das Positive an eigener Kultur erkennen zu lassen und sie dazu zu ermutigen, diese eigenkulturellen Werte zu verteidigen. Die Lehrerin kann zum Beispiel in der Klasse eine Debatte organisieren, deren Thema „die Sexualität“ ist. Die Schüler, die am meisten aus unterschiedlichen Kulturen kommen, werden ihre Meinungen zum Thema äußern. Sie werden konkret sagen, was in ihrer Kultur für unverheiratete Mädchen wichtig ist: „Abstinenz“ oder „freier Sex“. Sie werden diskutieren, Argumente für oder gegen „die Abstinenz“ und „den freien Sex“ geben, dann sollen diejenigen Schüler Vertrauen gewinnen, die die gesunde Abstinenz für wichtig halten. Die ethnozentrischen Schüler, die wegen ihrer Kultur die freie Sexualität verteidigen könnten, könnten dazu aufgefordert werden, ihre Perspektiven zu relativieren. Sie sollen verstehen, dass eigene Kultur durchdacht und gute Werte von anderen gelernt werden könnten. In diesem Sinne meinen wir, dass die Lernenden ausgehend von einer Thematik im gelesenen Text durch Debatte interindividuell, interethnisch, interkulturell und international lernen können, wobei Kompetenzen wie „Ambiguitätstoleranz“, „Frustrationstoleranz“, „Stressbewältigung“ (vgl. Bolten 2006: 63) Lernbereitschaft“, aber auch „Selbstvertrauen“ tief trainiert werden könnten.

## Schlussbetrachtung

Die Frage, die die Abfassung der vorliegenden Forschungsarbeit motiviert hat, war die folgende: Wie lassen sich Strategien und Hindernisse des interkulturellen Lernens im Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* herausarbeiten? Das Ziel, das diese Arbeit verfolgte, war es, zu zeigen, dass das Phänomen des interkulturellen Lernens eine durchaus aktuelle Realität ist, die aber vieles voraussetzt.

Zu Beginn der Arbeit haben wir für wichtig erachtet, den Begriff „Kultur“ zunächst unter bestimmten Perspektiven zu klären und daraus ergab sich, dass die Kultur im Zeitalter der Globalisierung keine geschlossene Einheit ist, sondern ein Repertoire von Wissen, Lebensweisen und Können, die in Zeit und Raum nicht begrenzt sind, aber in dem Kontakt mit fremden Menschen flexibel und veränderlich. Der Begriff „interkulturelles Lernen“ hat sich seinerseits herausgestellt als den Prozess, bei dem das Individuum die Schranken der eigenen Kultur überschreitet, um sich im Kontakt zu der fremden Kultur eine neue Identität zu schaffen.

Aus der Analyse des Romans hat sich herausgestellt, dass es viele Strategien gibt, die das interkulturelle Lernen ermöglichen und begünstigen. Die Reise, die das Zugehen auf andere Menschen ist, ist eine dieser Strategien. Die Offenheit, die Neugierde und die Toleranz gegenüber fremden Lebensweisen sowie die Kommunikationsfähigkeit seien weitere Strategien. Immer aus der Analyse des Werkes haben wir herausfinden können, dass es bestimmte Situationen gibt, die dem interkulturellen Lernen entgegenwirken. Der Mangel an Kommunikationskompetenz und an kritischem Geist, der Ethnozentrismus sowie die Fremdenfeindlichkeit sind Sachlagen, die das interkulturelle Lernen ganz bremsen, denn versteht man die Sprache des Fremden nicht, ist man dem Fremden gegenüber feindlich, diskriminiert man ihn, oder noch kann man in der fremden Kultur das Gute von den Schlechten nicht unterscheiden, dann kann der Lernprozess ein Scheitern sein.

Zum Schluss dieser Arbeit können wir sagen, dass „interkulturelles Lernen“ sehr wichtig ist, insofern als es dem Individuum erlaubt, ethnozentrische Tendenzen zu überwinden und in der fremden Kultur einen Ort des Perspektivenwechsels zu sehen. Als angehende Deutschlehrerin meine ich, dass eine effiziente Arbeit an interkulturellen Texten im Rahmen des DAF-Unterrichts ein wichtiges Mittel ist, das die Schüler darauf vorbereiten könnte, den Forderungen des Zeitalters entgegenzukommen: dem friedlichen Zusammenleben mit fremdkulturellen Menschen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Özdamar, Emine Sevgi (1998): *Die Brücke vom Goldenen Horn*, Köln, Kiepenheuer und Witsch Verlag.

### Sekundärliteratur

Amir, Y. (1994): The contact-hypothesis in intergroup relations. In: J. Lonner & R. Malpass (Hrsg.), *Psychology and Culture*, Needham Heights: Allyn & Bacon. Amt, 231-237

Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, 3.Auflage, C.H.Beck.

Auernheimer, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, In: Reiberg Ludger (1998): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, Gmbh Karlsruhe 29- 45

Bade, Klaus Jürgen. (1983): *Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland? Deutschland 1880- 1980*. Berlin

Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Barth, Wolfgang, Multikulturelle Gesellschaft, In: Reiberg, Ludger und al (1998): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für politische Bildung*, Gmbh Karlsruhe Bonn, 10- 18

Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T. / Perry, J. (1992): Theory into practice: How do we link? In T. Duffy & D. H. Jonassen, *Constructivism and the technology of instruction*. Hillsdale: Erlbaum. 17- 33

Benedict, Ruth (1934): *Urformen der Kultur*. Reinbeck: Rowohlt

Berry, J. W. (1994): Acculturative stress. In W. J. Lonner& R. S. Malpass (Hrsg.), *Psychology and Culture*, Needham Heights: Allyn & Bacon, 211- 215.

Bhabba, Homi. K (2000): *Die Verortung der Kultur*, Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Tübingen, Stauffenberg.

Black, J. & Mendenhall, M. (1990): *Cross-Cultural Training Effectiveness: A Review and a Theoretical Framework for Future Research*. *Academy of Management Review*, Vol. 15, 1, 113- 136.

Blioumi, Aglaia (2002): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München, Iudicium Verlag

Boas, Franz (1940): *Race, Language and Culture*. New York.

Bochner, S. (1994): Culture shock. In W. Lonner & R. S. Malpass (Hrsg.), *Psychology and Culture*, Needham Heights: Allyn & Bacon, 245- 251.

Bolten, Jürgen (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. 6.Auflage. Mering, 57- 76

-(2007): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung Jürgen Bolten, Jena In: V. Künzer/ J.Berninghausen (Hg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Fft./ M. 2007, 21- 42

Chiellino, Carmine (2002): Der interkulturelle Roman, In: Aglaia Blioumi, *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, Iudicium Verlag, 41- 54

– (2000): *interkulturelle Literatur in Deutschland*, ein Handbuch, J.B. Metzler, Sonderausgabe.

Da Rin, Denise; Nodari, Claudio (2000) *Interkulturelle Kommunikation – wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandsaufnahme von Kurs- angeboten*. Bern.

De Toro, Alphonso (2002): *Jenseits von Postmoderne und Postkolonialität. Materialien zu einem Modell der Hybridität. und des Körpers als transrelationalem, transversalem und transmedialem Wissenschaftskonzept*. In: Hamann, Christof; Sieber, Cornelia (Hg.): *Räume der Hybridität. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Transdisziplinäre Kulturperspektiven. 2), S. 15-52

Esselborn, Karl (2007): Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler, 9-28.

Ette, Ottmar (2007): Über die Brücke. Unter den Linden. Emine Sevgi Özdamar, Yoko Tawada und die translinguale Fortschreibung deutschsprachiger Literatur. In: Arndt: *Exophonie. Anderssprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin, Kadmos, 165-194.

Fischer-Tiné, Harald (2010): Postkoloniale Studien In: *Europäische Geschichte Online* (EGO), hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz.

Grosch, Harald; Leenen Wolf Rainer: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Ulrich Dovermann und Ludger Reiber (1998): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für politische Bildung*. 29- 45.

Hamm, Horst (1988): *Fremdgegangen – freigeschrieben. Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur*. Würzburg.

Hofstede, Geert (1997): *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München.

Herder, Johann Gottfried (1967): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a. M.

Herzog, Andrea, „Transkulturelle Elemente bei Emine Sevgi Özdamar: In ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘ und ‚Mutterzunge‘, Universität Wien 2010.

Hofmann, Michael; Lulia Karin Patrut (2015): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB

Honnef-Becker, Ingrid (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Hrsg von Yousefi Hamid Reza et al, Taugott Bautz Nordhausen.

Ipsiroglu, Zehra, (2016): Räume-Genderrollen-Kulturdifferenzen, Erfahrungen mit Migrationsorten in der Türkei und in Deutschland. In: (Hrsg): *Der Neue Weltengarten, Jahrbuch für Literatur und Interkulturalität*, 195- 200.

Jeff, Bernard (1995): *Behinderung: Kultur. Umraum. Gesellschaft*. Wien

Jeßing, Benedikt und Köhnen, Ralf: *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler.

Khadhraoui, Karim (2013): *Schreiben ohne festen Wohnsitz – Literaturwissenschaftliche und soziologische Untersuchungen zur ‚Migrationsliteratur‘* Universität Berlin.

Kammhuber, Stefan (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*, 1. Auflage Deutscher Universitat-verlag GmbH, Wiesbaden November 2000.

Kühlmann, T. (1995): Die Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften: Eine Einführung in die Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung. In: Kühlmann, *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Köstlin, Konrad: Interkulturelle Synergien, Kulturen im Prozess der Migration und die Kultur der Migrationen. In: Carmine Chiellino (2000): *interkulturelle Literatur in Deutschland*, ein Handbuch, J.B. Metzler, Sonderausgabe.

Lescovec, Andrea (2011): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*, WBG Verlag

Lévi-Strauss, Claude (1972): *Primitive und Zivilisierte*. Nach Gesprächen aufgezeichnet von Georges Charbonnier. Zürich

Lindner, Ulrike (2008): *Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies*, Version: 1.0. In: Docupedia Zeitgeschichte,

Lipiansky, Marc Edmond (2006): Die Komplexität der Vorstellung vom Anderen. In: *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Campus Verlag GmbH, Frankfurt/ Main 117-119

Maase, Kaspar (1990): Kultur. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hg.) *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Bd. 2. Hamburg, 900–912.

Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München.

Molzbichler, Daniela (2005): Kulturen im Konflikt?: vom Umgang mit Konflikten in interkulturellen Beziehungen. In: SWS- Rundschau 45, 162- 175.

Nieke, W (1994): *Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas*, Bonn.

Nicklas, Hans 2006: Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften. In: (Niklas, H.) *interkulturelles Denken und Handeln, theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Campus Verlag Frankfurt/Main.

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

Nyemb, Bertin (2015): „*Ich möchte lieber auf Deutsch sterben.*“ *Interkulturelles Erzählen und Erziehen in Rafik Schamis Der Leichenschmaus*. In: Mont Cameroun, Band 12 (erscheint demnächst).

Purtschert, Patricia (2008): *Postkoloniale Diskurse in der Schweiz: „De Schorsch Gaggo reist auf Afrika“*. In: Widerspruch 54, 169- 180.

Reiberg, Ludger (1998): *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für politische Bildung*, Bonn.

Simo, David, (2010): Migration, Imagination und Literatur. Die Literatur der Migration als Ort und Mittel des Aushandelns von neuen kulturellen Paradigmen. In: Kreuzer, Leo/Simo, David (Hg.): *Migrationen heute und gestern. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für interkulturelles Denken*,

Şölçün, Sargut (2000): Literatur der türkischen Minderheit. In: Chiellino, Carmine (Hg.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Ein Handbuch. Stuttgart: Metzler, 135-152.

– (2002): Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der Selbstbegegnung. Inszenierungen des Unterwegsseins in Emine Sevgi Özdamars Roman ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘. In: Blioumi (2002): *Migration und Interkulturalität in neuen literarischen Texten*, 92-111.

Sternecker (1992): *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Opladen

Sternecker und Treuheit, Werner. (1994): Ansätze interkulturellen Lernens, in: Otten und Treuheit, Werner. (hrsg): *interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen, 31- 56

Stratthaus, Bernd (2005): *was heisst interkulturelle Literatur?* Dissertation, Universität Duisburg-Essen

Treuheit, Werner (1994): Interkulturelles Lernen als Gegenstand von Fortbildung. In: Otten, H. Treuheit, Werner (Hrsg): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen. 225- 236

Tsafack, Gilbert (1998): *Ethique et déontologie de l'éducation, collection sciences de l'éducation*. Presses Universitaires d'Afrique.

Wägenbaur, Thomas (1995): Kulturelle Identität oder Hybridität? Aysel Özakins; Die blaue Maske und das Projekt interkultureller Dynamik. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 97, 1995,

Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee/Schadat, Schamma (Hg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld, 25-40,

Yousefi, Hamid (2010): Globalisierung im Prozess der Geschichte: Ziele, Probleme-Möglichkeiten. In: *Wege zur Globalisierung: Theorien, praktische Dimensionen*, Nordhausen. 25- 42

– (2004): Eurozentrismus und die interkulturelle Dialogunfähigkeit. In: *Dialog Zeitschrift für interreligiöse und interkulturelle Begegnung* hrsg. V. Mohamad Razavi Rad, Hamburg, 113-133

#### ➤ Internetquellen

- [http://docupedia.de/zg/Neuere\\_Kolonialgeschichte\\_und\\_Postcolonial\\_Studies?oldid=106457](http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies?oldid=106457) abgerufen am 06/07/15
- <http://www.ieg-ego.eu/fischertineh-2010-de> abgerufen am 12/11/15
- [www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle Vernunft.pdf](http://www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle_Vernunft.pdf) am 14/04/16
- [www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle Globalisierung.pdf](http://www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle_Globalisierung.pdf) am 21/03/16
- [www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle Theorie.pdf](http://www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle_Theorie.pdf) abgerufen am 06/ 04/ 16
- [www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle Kulturtheorie.pdf](http://www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle_Kulturtheorie.pdf) abgerufen am 06/ 04/ 16
- [www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle Toleranz.pdf](http://www-Yousefi-interkulturell.de/interkulturelle_Toleranz.pdf) abgerufen am 06/ 04/ 16

#### ➤ Wörterbücher

- Wahrig (2006): Deutsches Wörterbuch. 8, Vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Gütersloh/ München, Wissen Media Verlag.
- Langenscheidt (2010): Deutsch als Fremdsprache, Neubearbeitung, München. Langenscheidt Verlag.