

Interkulturelles Lernen im südafrikanischen DaF-Unterricht

Eine Studie

ANGELIKA WEBER
University of Pretoria

Abstract

The call to transform South African university curricula necessitates revisiting possibilities and perspectives, also in teaching German as a foreign language. This article demonstrates how intercultural learning can take place by addressing a relevant and culturally sensitive topic like polygamy. The goal of this approach is to bring to the fore cultural differences, prejudices and misconceptions in order to promote dialogue and understanding and in this way promote intercultural learning. In order to determine if cultural learning indeed took place, an empirical study of the didactical intervention was conducted simultaneously.

Title: Intercultural learning in teaching and learning German as a foreign language in a South African context. A study

Keywords: FLT of German, curriculum transformation, intercultural literature, literature of migrants, polygamy

Einführung

Der Ruf nach Transformation im Curriculum der südafrikanischen Universitäten führt zum Umdenken und Suchen nach neuen Möglichkeiten und Perspektiven, auch im DaF-Unterricht. Konkret heißt das für Lehrende, wie Philina Wittke (2016:10) schon festgestellt hat, zu überlegen, *was* (Wissen) und *wie* (pädagogisch-methodisch) gelehrt wird, mit dem Ziel, Studierende zu befähigen, in einer globalisierten Welt interkulturell handlungskompetent zu werden, bzw. kulturelle Intelligenz¹ zu erwerben und zu entwickeln. Dabei geht es nicht nur um ein interkulturell vergleichendes Vorgehen, sondern indem kulturelle Gegensätzlichkeiten aufgelöst und überschritten werden, wird kulturbezogenes Lernen (vgl. Dobstadt / Riedner 2011:7) ermöglicht. Im universitären Kontext ist der Literaturunterricht ein Ort, an dem interkulturelles Lernen auf der Grundlage von literarischen Texten stattfinden kann.² Nach Wrobel (2008:24) wird interkulturelle Literatur als Bildungsinstrument verstanden, „das Welt- und Kulturwissen bereitstellt und zur Auseinandersetzung mit kulturellen Identitätsbildungsmustern auffordert.“ Reviere (1996:28) hebt den Unterschied zwischen Lernen und interkulturellem Lernen hervor: Lernen findet dort statt, wo ein aktives Individuum durch selbständige Prozesse seine Denkweisen, Einstellungen und Verhaltensweise ändert. Zum interkulturellen Lernen kommt hinzu,

¹ Bei Livermore (zit. in Mühr 2010:114f.) heißt es zu diesem Kompetenzbereich: „[...] Who or what? To have a rich, well-organized understanding of culture and how it affects the way people think and behave. They possess a repertoire of knowledge in how cultures are alike and different. They understand how culture shapes behaviour.“

² Vgl. Nayhauss 2003; Dawidowski/Wrobel 2006, Reeg 2008, Eppelsheimer 2012.

dass sich das Individuum durch Reflexion, Interaktion und Dialog mit anderen der Grenzen seiner Deutungsmuster bewusst wird, diese kritisch überprüft und modifiziert, was zu einer Veränderung der Handlungsmuster im interkulturellen Kontext führen kann (vgl. ebd.:33), oder wie Wrobel (2002:44) interkulturelles Lernen definiert: „als ein Prozess [...], in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert“. Dabei geht es darum, „die räumlichen, geschichtlichen, zeitlichen, kulturellen und sozialen Differenzen zum Fremden sich bewusst zu machen, um das Fremde achten zu lernen und es neben dem Eigenen gelten zu lassen“ (Nayhauss 2003:48). Es wird nicht liberale Toleranz gefordert, „sondern Interesse bis zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Anderen“ (Oomen-Welke 1991, zit. in Dawidowski/ Wrobel 2006:7). Ziel ist nicht, den anderen zu dem zu machen, was ich bin, sondern ihn gelten zu lassen, wie er ist und die andersartige Einstellung als gleichwertig zu betrachten.

In diesem Beitrag soll ein empirisches Forschungsdesign vorgestellt werden, das mithilfe einer Auswahl an literarischen und Sachtexten Gelegenheit zu aktivem Handeln, Dialog und Diskussionen gibt und zur Reflexion anregt, um kulturbezogenes Lernen zu bewerkstelligen. Dabei wird davon ausgegangen, dass schon die Auswahl der Texte sowie deren Didaktisierung stark subjektiv geprägt sind; allerdings muss nach Mayring (2002:10) der Wissenschaftler stets ‚Interpret‘ sein, da jede soziale Interaktion und jedes soziale Handeln selbst als interpretativer Prozess aufzufassen sind.³ In dem Bestreben festzustellen, ob sich bei Studierenden eine Haltungs- bzw. Einstellungsänderung feststellen lässt, wurden Meinungen, Ansichten und Vorurteile von Studierenden zum Thema Polygamie mithilfe von Fragebögen vor und nach der didaktischen Intervention abgefragt. Daraufhin wurde anhand der Lernziele, die Livermore als Voraussetzung für kulturelle Intelligenz identifiziert und woraus Stephan Mühr (2010) Lernziele für den Fremdsprachenunterricht extrapoliert hat, überprüft, inwieweit interkulturelles Lernen tatsächlich stattgefunden und ob sich kulturelle Intelligenz (weiter-)entwickelt hat. Diese beziehen sich auf eine motivationale interkulturelle Kompetenz, eine interkulturelle Wissenskompetenz, eine interkulturell strategische Kompetenz und eine interkulturelle Handlungskompetenz. Auch wurden das Prinzip der Ambiguitätstoleranz sowie symbolische Kompetenz nach Kramsch (2006) als Lernziele in Betracht gezogen.

Interkulturelles Lernen durch Literatur und Sachtexte

Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht gehören nach Wrobel (2006:43) Bildung und Begegnung. Bildung entsteht durch das „Erlesen von Weltwissen“ (ebd.); denn auf der Basis zunehmenden Wissens erweitert sich zum einen das Weltbild, zum anderen geht es um die „Heraus-Bildung“ (ebd.) einer eigenen Identität auf der Basis variiert bzw. tradiert kultureller Elemente. Dies sei ein Prozess, der in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stattfinden könne. Die Wahrnehmung des Anderen als Anderes, die eigene Identitätsgröße und das Unterscheidende in Bezug auf Lebensformen, Religion oder Alltagsgestaltung werden, so Wrobel (2006:44), zunächst als Bedrohung des Eigenen wahrgenommen. Literatur vermag dieser existentiellen Problematik Ausdruck zu verleihen, doch sollten diese durch didaktische Aufbereitung aufgegriffen

³ Das heißt, dass der Mensch jede soziale Situation für sich deuten muss, er muss sich darüber Klarheit verschaffen, welche Rolle von ihm erwartet bzw. ihm zugeschrieben wird und welche Perspektiven er selbst hat (vgl. Mayring 2002:10).

werden, um zur Identitätsbildung beizutragen. Zur interkulturellen Bildung müsse, so Wrobel (2006:45) als zweites Element die interkulturelle Begegnung dazukommen, die im Literaturunterricht die Begegnung des Individuums mit dem Text sein könne, der sozusagen Repräsentant eines speziellen kulturellen Hintergrunds darstellen kann (vgl. Wrobel 2006:46). Wrobel weist darauf hin, dass gerade Texte ausländischer Autoren exemplarisch eine Begegnung mit einem anderskulturellen Lebensraum ermöglichen und kulturelle Binnenperspektiven eröffnen. Zu der individuellen Begegnung mit dem Text kommt aber auch der personale Austausch in der Lernergruppe als unabdingbares Element hinzu. In der analytischen Auseinandersetzung oder in handlungs- bzw. produktionsorientierter Weise wird mit und an Texten gearbeitet, sodass ihre interkulturelle Dimension erschlossen und individuell gefüllt werden kann (vgl. Wrobel 2006:49). Das Hinzunehmen von Sachtexten ermöglicht zudem höchst unterschiedliche Sichtweisen auf die Thematik.

Da die Literatur im Unterricht zum Dialog, zum gegenseitigen Austausch der Lernenden mit den Texten, sowie in Gruppenarbeit zur Reflexion führen soll, wurden Texte so ausgesucht, dass sie Lernenden einen Blick auf ihnen eher unbekanntere kulturelle Praktiken öffnen (vgl. Nayhauss 2003:47). Dawidowski/Wrobel (2006:3) betonen, dass in Texten für einen solchen Unterricht eine Thematisierung bzw. Auseinandersetzung mit Wirklichkeit gegeben sein sollte, die die emotionale Beteiligung der Lernenden herausfordert. Diese Wirklichkeit soll hier am Beispiel der Polygamie festgemacht werden, eine Praxis, die in Südafrika in der Vielfalt seiner Kulturkreise einerseits akzeptiert und praktiziert, andererseits aber auf Unverständnis stößt und eindeutig abgelehnt und kritisiert wird. Um einen Anknüpfungspunkt zwischen diesen unterschiedlichen Perspektiven zu finden, bietet sich die sog. Migranteliteratur an, da sich in dieser Literatur die Sichtweise von Migranten zeigt, die in Deutschland leben oder gelebt haben und die dort auf eine ihnen fremde Kultur getroffen sind. Zudem ist sie auf Deutsch geschrieben und insofern für den DaF-Unterricht geeignet. Bationo (2011:72) weist darauf hin, dass solche Literatur zwei unterschiedliche Kulturen gleichzeitig darstellt und vermittelt. Autor_innen teilen oft sowohl afrikanischen als auch deutschen bzw. Deutschlernenden Leser_innen eigene Erfahrungen mit, indem sie ihr individuelles Lebensschicksal literarisch verarbeiten, so dass sie häufig zu Fürsprechern ihrer eigenen Landsleute werden.

Für die Studie an der Universität Pretoria wurde gezielt Migranteliteratur von westafrikanischen Autoren_innen ausgewählt. Die Textauszüge schildern das Aufeinandertreffen afrikanischer und deutscher Kultur in Deutschland. Damit werden zwei kulturelle Räume gezeichnet, die für die meisten südafrikanischen Studierenden gleichermaßen unbekannt sind. Trotzdem können Südafrikaner_innen durchaus zu den beschriebenen kulturellen Räumen Bezüge herstellen, denn in unserer sogenannten ‚Regenbogennation‘ trifft tagtäglich afrikanische mit westlicher Kultur aufeinander. Verschiedene Nationen und Ethnien mit unterschiedlichen Kulturen leben seit Jahrhunderten zwar mit- und nebeneinander, oft in unmittelbarer Nachbarschaft, aber trotzdem immer auch mehr oder weniger nach Rassen und teilweise ethnischen Gruppen getrennt. Obwohl weitgehend der Wille und die Bereitschaft zum gegenseitigen Verständnis und einem friedlichen Zusammenleben vorhanden sind, lassen sich gegenseitige Vorurteile, Stereotypen und Ethnozentrismus, ob bewusst oder unbewusst, nicht leugnen, gerade auch zwischen der

schwarzen und weißen Bevölkerung. Die Fokussierung im DaF-Unterricht auf ein kulturell konfliktives Thema kann deshalb als ein Versuch verstanden werden, den Weg zu einem besseren interkulturellen Verständnis zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu ebnet. Ausgangspunkt der Studie war die Hypothese, dass die kritische oder gar verurteilende Haltung bzw. Einstellung gegenüber der Praxis der Polygamie sich ändert, wenn man anhand der ausgewählten Texte mehr über die Hintergründe dieser Praxis erfährt. Da die literarischen Texte sich auf einer sehr emotionalen Ebene bewegen und damit auch Stellung beziehen, wurden auch Sachtexte hinzugezogen, die auf neutrale Weise über die Thematik informieren. Bredella (2002:151) weist darauf hin, dass zum interkulturellen Lernen dazugehört, dass wir uns der Unterschiede zwischen Eigenem und Fremden bewusstwerden. Auch wenn dabei inhärente Probleme und Konflikte hervorgerufen werden, können sie dazu beitragen, den Blick auf die Komplexität von eigenen Entscheidungen und Einstellungen und denen anderer zu öffnen. Zudem sollte das methodologische Verfahren, das an Lernstationen Aufgaben so formulierte, dass Lernende in Gruppen miteinander diskutieren und zur Reflexion angehalten wurden, interkulturelles Lernen im Sinne Revierers (vgl. 1996:28) ermöglichen. Mittels einer empirischen Studie mithilfe von Fragebögen wurde diese Hypothese überprüft.

Die Auswahl von Texten afrikanischer deutschsprachiger Schriftsteller_innen ist begrenzt, wie schon Bationo (2011:72) festgestellt hat. Doch unter den Texten von Amma Darko aus Ghana und Luc Degla aus Benin fanden sich welche, die für dieses Projekt geeignet waren. Beide Autoren hatten mehrere Jahre in Deutschland gelebt; Darko lebt wieder in Ghana, Degla inzwischen wieder in Deutschland. Sie schreiben beide über ihre Erfahrungen in Deutschland, die von ihrer eigenen Herkunft und ihrem kulturellen Hintergrund geprägt sind. Die Texte vermitteln zwar völlig unterschiedliche Sichtweisen auf das Fremde und die Anderen, gemeinsam ist ihnen jedoch die Wahrnehmungsperspektive des Fremden. In mehreren Werken Amma Darkos ist die Polygamie eines der zentralen Themen und bei Luc Degla wird diese in einer seiner Geschichten von seinen Figuren diskutiert. Zudem sind sie in Südafrika relevant, weil die Polygamie nicht nur legalisiert ist,⁴ sondern auch von politisch und sozial hochrangigen Personen praktiziert wird, weshalb es sich anbot, das vielfach umstrittene Thema der Polygamie als Ausgangspunkt für diese Unterrichtseinheit zu nehmen.⁵ Grundlage dafür waren einmal die Geschichte „Meine Feministin“ aus *Das afrikanische Auge* (2013:90-93) von Luc Degla sowie die Erzählung von Amma Darko „Im Überfluss“ (2001:5-88). Dabei sollten beide Texte vor allem als Anstoß zur Diskussion dienen, indem sie inhaltlich auf emotionale Weise Einblick in die Gefühls- und Denkwelt des Fremden geben, um ihr Handeln und

⁴ Dieses gilt allerdings nicht für alle Südafrikaner_innen. Louise Vincent (2009:61f.) stellt fest: „Legal recognition for polygamous traditional African marriages has little to do with the state adopting an expansive approach to family jurisprudence but is rather about limited recognition for a particular version [...] of indigenous African tradition and customary law. This lends the law a racial complexion in that it effectively applies exclusively to black South Africans, thus serving in effect to perpetuate aspects of the legacy of distinct legal systems for 'Black' and 'White' citizens. Moreover, it treats culture as inert and homogenous rather than as an evolving reflection of living practice.“

⁵ Es wird zwischen Polygynie (wenn ein Mann mehrere Ehefrauen hat) und Polyandrie (bei der eine Frau mehrere Ehemänner hat) unterschieden; doch wurde zum Zweck dieser Studie und auch des Unterrichts der Begriff Polygamie durchgehend im Sinne von Polygynie verwendet.

Urteilen zu verstehen (vgl. Dawidowski 2006:31). In diesen Texten wird, wie schon erwähnt, aus Sicht der Figuren Stellung zum Thema der Polygamie genommen.

Um die Thematik zu vertiefen und mit externem Wissen zu erweitern, was aus methodisch-didaktischen Gründen durchaus empfohlen wird,⁶ wurden den Primärtexten einige weitere, das Thema ergänzende Texte hinzugefügt: Die Zusammenfassung eines Artikels von Augustine Nwoye (2007) *The Practice of Interventive Polygamy in Two Regions of Africa*,⁷ sowie eine Zusammenfassung aus dem erstmals 1969 erschienenem Buch *African Religions and Philosophy* von John S. Mbiti, das sich mit traditionellen Konzepten und Praktiken afrikanischer Gesellschaften vor der Kolonisierung Afrikas befasst (Mbiti 1990:x). Diese auf wissenschaftlicher Forschung beruhenden Sachtexte stellen zusätzliche Hintergrundinformationen zum Thema bereit, die durch die literarischen Texte allein nicht gegeben werden. Folglich sollten diese Texte zur interkulturellen Wissenskompetenz beitragen. Außerdem wurden auch einige Beispiele von Polygamie aus der Bibel zur Diskussion gestellt, da diese nach biblischen Berichten im Alten Testament praktiziert wurde, im Neuen aber in der Regel nicht mehr. Der biblische Bezug ist deshalb von Bedeutung, da die biblische Lehre entscheidend Einstellungen des Christentums, das in Afrika eine bedeutende Rolle spielt,⁸ auch in Bezug auf die Praxis der Polygamie bestimmt und prägt.

Im Vergleich zu den literarischen Texten wurden die Sachtexte unter dem Gesichtspunkt einer objektiveren Darstellung und eines Wissenszuwachses ausgesucht, um Erkenntnis und Verständnis zu fördern. So beschreibt etwa Nwoye in seinem Artikel die soziale Funktion und Vorteile der Polygamie in der traditionellen afrikanischen Gesellschaft und deckt dadurch Hintergründe auf, die, so die Vermutung, Lernenden im Allgemeinen nicht bekannt sind. Das gilt auch für den Text von Mbiti (1990:x). Er vermittelt einen Einblick in traditionelle Konzepte und Praktiken in diejenigen Gesellschaften, in denen vor dem Zeitalter der Kolonisierung Afrikas weder das Christentum noch der Islam sehr tief verwurzelt waren. Obwohl viele dieser traditionellen Ideen im Laufe der sich verändernden Zeit aufgegeben, modifiziert oder abgeändert wurden, bilden diese weitgehend den wesentlichen Hintergrund für viele afrikanische Völker. Mbiti betont, dass er Beispiele aus ganz Afrika anführe, um einerseits allgemeine Beobachtungen, andererseits detaillierte Einzelheiten beschreiben zu können.

Methodisch-didaktisches Verfahren

Um sinnvolle Gespräche und Diskussionen zwischen den Kursteilnehmern anzuregen und zu gewährleisten, entschied ich mich, Studierende in Kleingruppen an Lernstationen

⁶ Bischof *et al* (1999:9, 16) empfehlen aus methodisch-didaktischen Gründen andere Texte hinzuzuziehen um das Wissen, das über den Text hinausgeht, auf diese Weise zu erweitern.

⁷ Es wird z. B. nicht auf die unterschiedliche Praktizierung der Polygamie in verschiedenen Volksgruppen eingegangen, wie bei Madhavan (2002) dargestellt; auch nicht auf unterschiedliche Praktiken bei muslimischen und nicht-muslimischen polygamen Ehen.

⁸ Im Jahr 2010 betrug der Anteil der Christen in Afrika 47,3 Prozent, 40,8% waren Muslime und 10,6% gehörten ethnischen Religionen an. Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/256870/umfrage/anteil-der-anhaenger-ausgewaehlter-religionen-an-der-bevoelkerung-in-afrika/> [30.3.2018]. Mbiti (1990:xi) betont, dass historisch gesehen das Christentum und der Islam 'traditionell' und 'afrikanisch' seien, und nicht als 'fremd', 'europäisch' oder 'arabisch' bezeichnet werden sollten.

arbeiten zu lassen. Die Aufgaben zu den Texten waren so konzipiert, dass Zitate und Aussagen aus den Texten diskutiert, richtig-falsch-Antworten gegeben werden mussten bei gleichzeitiger Beibehaltung kreativer Gestaltungsmöglichkeiten. Zum Beispiel sollte zu einer Situation ein WhatsApp-Chat geschrieben werden.⁹ Auf Grundlage der Texte wurde an den Lernstationen in handlungs- und produktionsorientierter Weise gearbeitet.

Die Unterrichtseinheit fand im Rahmen eines Lektürekurses an der Universität Pretoria statt. Die dreizehn Studierenden in diesem Kurs befanden sich mehr oder weniger auf der gleichen Niveaustufe B1+ bis B2. Die Muttersprachen der Studierenden deuten auf ihre soziokulturelle Herkunft hin: 1 Zulu, 1 Nord Sotho, 1 Khoekhoegowab, 4 Afrikaans, 1 Englisch, 2 Englisch/Deutsch, 3 Deutsch. Die Gruppe von Studierenden wurde fünf Lernstationen, die thematisch aufgebaut waren, zugeteilt.

Kurzformulierungen der Ergebnisse von Diskussionen und Antworten auf Fragen mussten von den Studierenden individuell auf Laufzetteln festgehalten werden. Die Laufzettel (Laufzettel.Polyg.docx) mussten am Ende der Unterrichtseinheit eingereicht werden und dienten als Nachweis für die aktive Teilnahme sowie als Lernkontrolle. Die Texte zu den jeweiligen Lernstationen werden im Folgenden kurz dargestellt, danach werden die Aufgaben zu den Texten besprochen.

Die Lernstationen

Die erste Lernstation beschäftigte sich mit dem Text „Meine Feministin“ von Luc Degla. In dieser kurzen Erzählung besucht der Ich-Erzähler Patrice aus Togo zum ersten Mal die Eltern seiner deutschen Freundin Annika. Das Gespräch mit den Eltern thematisiert die Polygamie: „Sei froh, dass du hier bei mir bist!“, so Annikas Vater zu seiner Frau, „in Afrika würdest du eine von vielen Frauen sein.“ Sichtlich schockiert fragt daraufhin Annikas Mutter, ob das wahr sei (Degla 2013:92). Als der ihr erklärt, dass Polygamie in Afrika durchaus vorkomme, sagt sie zu ihm: „Ich hoffe, du wirst keine weitere Frau haben. Wir sind in Europa.“ (ebd.). Und etwas weiter heißt es: „[...] Annikas Vater [war] überzeugt, dass es keine Polygamie in Europa gäbe.“ (ebd.). Dagegen kontert der Erzähler, dass Bordelle, Swingerclubs und Partnertauschvereine in Europa doch auch nur eine Art von Polygamie seien. Im Verlauf des Gesprächs erläutert er verschiedene Gründe für die Praxis der Polygamie, versucht dann aber die Eltern mit der Versicherung zu beruhigen, dass Polygamie immer seltener vorkomme, denn: „Wer mehrere Frauen unterhalten möchte, braucht viel Geld und Geduld und Ausdauer, weil jede Frau gleich behandelt werden muss.“ Lakonisch stellt er am Ende des Gesprächs fest: „Ich verstehe ehrlich gesagt nicht, warum die Europäer immer dieses Thema ansprechen, wenn sie einen Afrikaner treffen. Es muss eine geheime Faszination auf sie ausüben.“ (ebd.). Der Text legt Vorurteile vonseiten der deutschen Eltern offen. Diese dürften für viele Europäer wohl repräsentativ sein. Doch auch der afrikanische Erzähler ist nicht frei von Verallgemeinerungen, die durch die Ausdrucksweise „die Europäer“ und das Adverb „immer“ zum Vorschein.

⁹ Nach Reviere (1996:142f.) bietet dieses Sich-Hineinversetzen in zeitliche, räumliche und soziale Rollen die Möglichkeit, die Welt aus der Perspektive eines anderen Menschen zu sehen und sich selbst kritisch, quasi von außen, zu betrachten. Diese Möglichkeit wird bei der Verfassung der WhatsApp-Chats gegeben.

Lernstation 1

Lesen Sie den Auszug aus Luc Degla: *Meine Feministin* (2013). Bearbeiten Sie dann die Aufgaben.

1.1 Diskutieren Sie die Ansicht des Ich-Erzählers, dass Bordelle, Swingerclubs und Partnertauschvereine in Europa auch eine Art von Polygamie sind. Stimmen Sie mit ihm überein? Warum (nicht)? Notieren Sie kurz Ihre Meinung auf dem Laufzettel.

1.2 Die Eltern von Annika äußern Vorurteile Afrikanern gegenüber, doch auch der Afrikaner Patrice ist nicht frei von Vorurteilen. Welche Textstellen belegen diese Aussage? Tragen Sie nur die Zeilennummern auf den Laufzettel ein.

1.3 Wie würden Sie den Ton oder die Stimmung des Gesprächs in diesem Textauszug beschreiben? Bitte unterstreichen Sie die passende(n) Beschreibung(en) auf dem Laufzettel.

1.4 Bitte schreiben Sie gemeinsam einen kurzen WhatsApp-Chat, wie er zwischen dem Ich-Erzähler Patrice und seiner Freundin Annika nach dem Besuch gewesen sein könnte. Benutzen Sie dafür das bereitgestellte Papier. Schreiben Sie bitte die Namen aller Gruppenmitglieder unten auf die Seite und stecken Sie den fertigen Chat in den Umschlag.

Wo der Ich-Erzähler in „Meine Feministin“ seine Argumentationen auf humoristische Weise und mit einem Augenzwinkern vorbringt, zeichnet Amma Darko in ihren Werken ein ernstes, düsteres und erschütterndes Bild von polygamen Ehen, und zwar aus der Perspektive ihrer weiblichen Figuren. In „Im Überfluss“, einer Geschichte aus Ghana, von der zwei Ausschnitte Thema der zweiten Lernstation sind, heißt es: „[...] heutzutage [versuchen] doch Frauen mit Zähnen und Klauen [...], Zweitfrauen aus ihren Ehen fernzuhalten.“ (2001:5). Wiederholt wird beschrieben, wie die Ehe mit einer zweiten Frau für die erste Frau Schmerz und Demütigung bedeutet, dass die zweite Frau grausam das Herz des Mannes stiehlt, seine Zuneigung und selbst sein Verlangen nach ihr tötet (ebd.:13). Die erste Frau eines Mannes erfährt erst im Nachhinein erfährt, dass der Mann eine zweite Frau geheiratet hat, und diese Nachricht schockiert, verstört und verletzt sie (ebd.:24). Dass der Mann Eskapaden hat, ist ihr bewusst, das nimmt sie in Kauf. Aber dass er eine andere Frau heiratet und sie ihr dadurch gleichsetzt, kränkt sie zutiefst (ebd.:25). In der Geschichte rächt sich die Erstfrau dadurch, dass sie einen Plan ausheckt, der dazu führt, dass ihr Mann schließlich eine dritte Frau heiratet. In dem Textausschnitt unterhalten sich zwei Freundinnen über das Thema Polygamie und dem Leser wird deutlich, wie in polygamen Ehen die Frauen leiden, wie verheerend die Situation für ihr Selbstwertgefühl ist, wie es zu Streit zwischen den Frauen kommen kann (wobei in einem Fall die eine im Krankenhaus und die andere hinter Gittern landete) (ebd.:35). Bei der Hochzeitszeremonie wird von der Erstfrau verlangt, öffentlich ihr Einverständnis zu zeigen. Die erste Schwangerschaft der Rivalin erfüllt die Erstfrau mit einer Bitterkeit, die am Ende dazu führt, dass sie mit jedem Kind, das die Zweitfrau bekommt, zusieht, dass sie ebenso viele Kinder zur Welt bringt, damit klar wird, dass ihr Mann sie immer noch begehrt (ebd.:47). Am Ende dieses „Wettbewerbs“ haben beide Frauen (fast) fünf Kinder,¹⁰ was der Erzähler am Ende damit kommentiert, dass die Erstfrau Jahre später um ihre Kinder weint, weil diese nur schwer ihr Leben fristen. In der Geschichte wird deutlich, wie die polygame Ehe zum Schauplatz für Intrigen wird, mit weitreichenden und bedrückenden Folgen letztlich auch für die Kinder.

Lernstation 2

Lesen Sie die Auszüge aus Amma Darkos Geschichte: *Im Überfluss* (2001) und bearbeiten Sie die Aufgaben. Tragen Sie Ihre Ergebnisse auf dem Laufzettel ein.

¹⁰ Der Mann verhindert die fünfte Schwangerschaft der Erstfrau durch eine Lüge, dass ein eifersüchtiger Geist ein schlechtes „Juju“ (Magie) in ihre Vagina gezaubert hätte (Darko 2001:39).

Text 1: Prolog (2001:5).

2.1 Im ersten Text (Prolog) wird Madame Buroniwawu als wohlhabende Geschäftsfrau beschrieben. Aus welchem Grund nimmt sie ihrem Mann eine zweite Frau, anstatt sich scheiden zu lassen?

2.2 Zwei Freundinnen unterhalten sich über den Zeitungsartikel, den sie gelesen haben. Diskutieren Sie, was wir über das Thema Polygamie daraus ableiten können.

Text 2: Brief (2001:12f.)

2.3 Wie ist der Ton des Briefes?

2.4 In dem Brief wird deutlich, dass die Brieffschreiberin (die Erstfrau) nichts von der Heirat ihres Mannes mit der zweiten Frau gewusst hat. Deshalb vergleicht sie die Ehe der zweiten Frau mit einem Diebstahl. Suchen Sie im Text mindestens 5 Wörter, die diesen Vergleich illustrieren.

2.5 Richtig oder falsch? Der Ehemann versucht, seine Erstfrau damit zu trösten und zu beruhigen, dass er ihr verspricht, recht bald auch eine dritte Frau zu heiraten.

Die dritte Lernstation rückt den Fokus auf biblische Aussagen zum Thema. Einige Zitate aus dem Alten sowie dem Neuen Testament der Bibel sollen die Praxis der Polygamie aus christlicher Sicht verdeutlichen. Dieses ist relevant, da das Christentum in Südafrika sehr weit verbreitet ist, in seiner Geschichte eine große Rolle spielt und einen starken Einfluss auf die Kultur hat.¹¹ Auch eine Aussage Augustins (354-430)¹² soll zur Diskussion anregen. Das Lernziel dieser Station ist die Reflexion darüber, dass die Polygamie eine uralte Geschichte hat, dass sie in weiten Teilen der Welt praktiziert wurde (und wird) und nicht nur einer bestimmten kulturellen Gruppierung zugeordnet werden kann. Es handelt sich also nicht um eine spezifisch afrikanische Praxis.

Lernstation 3

Lesen Sie die biblischen Zitate und diskutieren Sie die folgenden Fragen.

3.1 Einerseits scheint Polygamie allgemein verbreitet zu sein, andererseits verbietet das Gesetz Mose (siehe Zitat) den Ehebruch. Wie passt das zusammen?

3.2 Was könnten die Gründe sein, dass im Neuen Testament die Ehe zwischen *einem* Mann und *einer* Frau geboten wird?

3.3 Zudem wird auch die Treue in der Ehe geboten und Ehebruch kann in damaliger Zeit sogar mit dem Tod bestraft werden. Wie ist es heute?

3.4 Finden Sie das Zitat von Augustinus hilfreich? Begründen Sie Ihre Antwort.

Schreiben Sie kurz Ihre Meinung zu diesen Fragen auf den Laufzettel.

Der Artikel von Nwoye (2007:383) bildet die Grundlage der vierten Lernstation. Nwoye erläutert die Praxis der Polygamie aus traditioneller afrikanischer Sicht und stellt insofern ein sachlich und wissenschaftlich begründetes Gegenüber zu den literarischen Texten dar. Nwoye unterscheidet zwei Arten der Polygamie in Subsahara-Afrika: wohlhabende (*affluent*) und intervenierende Polygamie. Die erstere Art der Polygamie, die von wohlhabenden Männern praktiziert wird, ist von sozialem Prestige und wirtschaftlichen Zielen motiviert und ist nach Nwoye (2007:384) eine subversive Ausübung vermögender Männer der Mittelklasse, die sich einerseits Vorteile davon versprechen, sich andererseits ihrer Verantwortung entziehen. Sie entspreche deshalb nicht der afrikanischen Tradition.

¹¹ Vgl. Anm. 8 und: "South Africa's people" (PDF). Pocket Guide to South Africa (2011/2012 ed.). Government of South Africa. p. 12. In: <https://www.gcis.gov.za> [25.5.2017].

¹² Augustinus (354-430) (zit. in Hasenhüttl 1991:150), macht die folgende Aussage über Polygamie: „Es war kein Vergehen, mehrere Frauen zu heiraten, als dies Sitte war. Jetzt aber ist es ein Vergehen, weil es nicht mehr Sitte ist. Zu jener Zeit war es normal. Der einzige Grund, warum es heute nicht mehr erlaubt ist, ist das Verbot durch Gesetze und Sitten.“ Die Monogamie sieht Augustinus also rein geschichtlich bedingt.

Die zweite Art der Polygamie wird in Reaktion auf familiäre Belastung ausgeübt. Sie ist die Folge einer ausweglosen Situation, beispielsweise einer kinderlosen Ehe, oder wenn die Ehe nicht mit Kindern beiderlei Geschlechts gesegnet worden ist. „[...] kinderlos zu sein ist das größte Unheil, das einer Afrikanerin widerfahren kann“, so Nwoye (2007: 390). In der afrikanischen traditionellen Gesellschaft wird Polygamie nicht als ein Mittel eingesetzt, männliche sexuelle Lust zu befriedigen, sondern zeigt in der Praxis eine Reihe von klar definierten sozialen Funktionen und Vorteilen. Laut Achufusi (zit. in Nwoye 2007:390) verdient eine erwachsene Frau den Respekt ihres Volkes, wenn sie verheiratet ist. Sie wird aber erst in die Familie ihres Mannes integriert, wenn sie ein Kind bekommt. Und nur ein Sohn berechtigt sie zur Erbin materieller Güter nach dem Tod ihres Mannes. Wenn eine afrikanische Ehe kinderlos bleibt, wird, nach reiflicher Überlegung zwischen den Eheleuten, die intervenierende Polygamie als Lösung angestrebt. Diese wird nie leichtsinnig oder impulsiv eingegangen. Sie wird vielmehr als eine Strategie des letzten Auswegs angesehen. Eine intervenierende Polygamie funktioniert nur, wenn sie mit der Zustimmung der ersten Ehefrau stattfindet. Diese Maßnahme wird als Heilmittel verstanden und soll ihrer Wertschätzung als erster Ehefrau keinen Abbruch tun. Ein weiterer wichtiger Grund für die Unverzichtbarkeit von Kindern in der Ehe ist, dass Kinder die Aufgabe haben, ihre Eltern im Alter zu unterstützen, denn sie sind sozusagen die Altersversorgung.

Nwoye betont, dass seine Ausführungen keine Apologie für eine unverantwortliche Praxis der intervenierenden Polygamie im modernen Afrika seien. Er möchte zeigen, dass Polygamie eine Institution ist, die die gleiche strategische Rolle wie Adoption, Scheidung oder Wiederverheiratung spielt, genauso, wie sie in westlichen Familien gehandhabt wird. Statt einer Scheidung ist die Polygamie die Lösung der ehelichen Probleme. Adoption sei keine Option, denn für die meisten Afrikaner liegt der Wert eines Kindes darin, dass es durch die gemeinsame Blutsverwandtschaft zur Stammesgruppe gehört. Allerdings weist Nwoye darauf hin, dass diese Praxis vor allem in städtischen Gebieten eine Veränderung erfährt, und dass sich moderne kinderlose Ehepaare immer öfter für eine Adoption entscheiden.

Lernstation 4

Lesen Sie den Artikel von Prof. Nwoye zum Thema Polygamie und bearbeiten Sie dann die Aufgaben. Tragen Sie Ihre Ergebnisse auf dem Laufzettel ein.

4.1 Wie wird die Frau in der afrikanischen bzw. der westlichen Tradition gesehen? Wie ist es heute? Besprechen Sie die Fragen in der Gruppe.

4.2 In dem Artikel wird die Polygamie als Intervention, als therapeutisch und heilend dargestellt vor allem in Bezug auf Ehepaare, die keine Kinder, oder 4.2.1 nur _____ oder 4.2.2 nur _____ haben.

4.3 Sind die folgenden Aussagen dem Artikel zufolge richtig oder falsch?

4.3.1 Kinder, vor allem Töchter, sind die Altersversicherung der Eltern.

4.3.2 Die Kinder einer Zweitfrau sind wie die eigenen Kinder der Erstfrau.

4.3.3 Nach afrikanischem Denken braucht der Mensch kein Spielball des Schicksals zu sein. Er kann konkret etwas tun, um eine schwierige und stressvolle Situation zu verändern und das Problem zu lösen.

4.3.4 Im afrikanischen Kontext ist bei Kinderlosigkeit Adoption immer eine Option. 4.4 Wie würden Sie stilistisch die Schreibweise des Textes bezeichnen? Bitte unterstreichen Sie auf dem Laufzettel die angemessenen Bezeichnungen oder geben Sie selbst eine.

In Lernstation 5 werden zusätzlich und ergänzend zu Nwoyes Ausführungen John Mbitis (1990) Darstellungen zu diesem Thema herangezogen, denn er beschreibt die Polygamie vor dem Hintergrund der afrikanischen Weltanschauung. In seinem Buch *African Religions and Philosophy* weist Mbiti (1990:1) darauf hin, dass Afrikaner zutiefst religiös seien, dass ihre Religionen das stärkste Element im traditionellen Hintergrund der afrikanischen Völker seien, weil sie einen bedeutsamen Einfluss auf das Denken und Leben der Menschen ausüben. Dabei durchdringen diese traditionellen Religionen alle Bereiche des Lebens. Deshalb sei eine formale Unterscheidung zwischen dem Sakralen und dem Säkularen nicht möglich; viele afrikanische Sprachen hätten nicht einmal ein Wort für Religion (ebd.:2). Traditionelle Religionen seien primär keine individuelle Angelegenheit, sondern beträfen die Gemeinschaft, zu der das Individuum gehöre. Mensch zu sein, heiße Teil einer Gemeinschaft zu sein, und das beinhalte die Teilnahme an Glaubensüberzeugungen, Zeremonien, Riten und Festen dieser Gemeinschaft. Das Ich werde nur im sozialen Kontext begriffen; die Loslösung von der Gemeinschaft bedeute die Abtrennung von den Wurzeln, dem Fundament, der Sicherheit und der Sippe. „Umuntu ngumntu ngabantu“ (eine Person ist eine Person durch andere Personen), so formuliert es der anglikanische Bischof Desmond Tutu (1999:34) und fasst das Konzept mit dem Begriff Ubuntu zusammen. Der Begriff Ubuntu wurde in den 1990er Jahren als Ideologie von der Post-Apartheidregierung übernommen, in dem Bestreben, Harmonie und Zusammenarbeit zwischen den vielen Rassen und ethnischen Gruppen Südafrikas zu bewirken, denn der Begriff beinhaltet auch die Forderung nach Mitmenschlichkeit gegenüber anderen. Mbiti (1990:106) betont, dass im traditionellen afrikanischen Denken die Maxime von Ubuntu eine zutiefst religiöse Bedeutung habe. „Person“ schließe nicht nur jetzt lebende Menschen ein, sondern auch die Ahnen sowie Kinder, die noch nicht geboren sind. Ubuntu beinhaltet also auch die Wertschätzung des traditionellen Glaubens, denn dieser bestimmt die Handlungen des Einzelnen in der Reflexion der Vergangenheit, was immer auch Folgen für die Zukunft hat.

Aus diesem Grund ist auch die Ehe eine komplexe Angelegenheit mit ökonomischen, sozialen und religiösen Aspekten (vgl. Mbiti 1990:130). Die Ehe sei der Dreh- und Angelpunkt der Existenz, denn hier treffen sich alle Mitglieder einer Gemeinschaft: die Verstorbenen, die Lebenden und die, die noch geboren werden. Die Ehe werde als die Weitergabe göttlichen Lebens in der Hingabe aneinander gesehen (ebd.). Sie sei primär keine individuelle Angelegenheit, deswegen entscheide weitgehend auch die Familie, der Stamm über die Eheschließung (ebd.:132f). Nur in der Beziehung von Mann und Frau könne Leben weitergegeben werden, weshalb die Ehe eine religiöse Pflicht sei. Die Ehe werde nach der Hochzeit erst als endgültig anerkannt, wenn ein Kind geboren wird. Eine kinderlose Ehe sei keine Ehe, weil Kinderlosigkeit den Lebensstrom unterbreche (ebd.:141). Der Mann könne sich dann eine zweite Frau nehmen, eine Praxis, die die sozialen Strukturen des traditionellen gemeinschaftlichen Lebens begünstige. Zum Schutz der Frau gebe es auch die Leviratsehe, das heißt wenn ein Mann kinderlos stirbt, nimmt der Bruder des Mannes die Frau zu sich, um in ihr Leben zu wecken (ebd.:140). Dadurch bleibt sie in der Gesellschaft und ihre Existenz ist gesichert. Für die Frauen bringt die polygame Ehe Vorteile in Form von Arbeitsteilung und -erleichterung, wirtschaftlicher Verbesserung und gegenseitiger Hilfe bei der Versorgung und Erziehung der Kinder, bei Krankheit und Tod.

Gegen Ende des Buches geht Mbiti (vgl. 1990:211 ff.) auf radikale Veränderungen der Welt ein, und zwar in den Bereichen Wissenschaft und Technologie, moderner Kommunikation und Massenmedien, Schulen, Universitäten, Städten und Dörfern. Europa habe Afrika transformiert, indem es versuchte, sich Afrika ihm ähnlich zu machen (ebd.:212). Nicht nur das gesellschaftliche, traditionelle Stammesleben wurde geschwächt und verschwinde immer mehr, sondern auch wirtschaftlich, ökonomisch, religiös und kulturell seien die Veränderungen drastisch und unaufhaltbar. Durch die Bildung afrikanischer Nationen mit nationalen Grenzen seien traditionelle Stammesstrukturen weitgehend ins Wanken geraten oder aufgehoben worden. Dieses führt Mbiti (1990:216) zufolge zu politischer, ökonomischer und geistiger Instabilität in Afrika.

Lernstation 5

Lesen Sie die Zusammenfassung aus dem Buch von Prof. Mbiti und bearbeiten Sie dann die Aufgaben. Tragen Sie Ihre Ergebnisse auf dem Laufzettel ein.

5.1 Könnten Sie sich vorstellen, in einer polygamen Ehe zu leben? Warum (nicht)? Diskutieren Sie Vor- und Nachteile.

5.2 Richtig oder falsch:

5.2.1 Das Wort *ubuntu* heißt: Ich existiere nur als Individuum, aber bin abhängig von den Menschen, mit denen ich zusammen lebe.

5.2.2 Das Wort *umuntu* heißt Person oder Mensch.

5.3 Welche Antwort passt?

Leviratsehe bedeutet:

- a) wenn der Mann stirbt, heiratet die Frau einen anderen Mann aus dem Stamm;
- b) wenn die Frau stirbt, heiratet der Mann seine Schwägerin;
- c) wenn der Mann stirbt, heiratet die Frau den Bruder des Mannes.

5.4 Diskutieren Sie.

In polygamen Ehen gibt es oft Diskriminierung, Gewalttätigkeit und Misshandlung gegenüber Frauen. Dieses kommt in monogamen Ehen nicht oder nur selten vor. Glück, Freude und harmonisches Zusammenleben gibt es nur in monogamen Ehen.

Ergebnisse der Intervention

Nachdem Studierende sich über drei Unterrichtsstunden á 50 Minuten intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt, unterschiedliche Darstellungs- und Sichtweisen gelesen, diskutiert und reflektiert hatten, sollte nun festgestellt werden, ob tatsächlich eine Änderung der Meinung, Haltung und Einstellung stattgefunden hatte. Zu diesem Zweck wurde der gleiche Fragebogen, der eingangs generelle Wahrnehmungen, Meinungen und Einstellungen der polygamen Praxis gegenüber abgefragt hatte, noch einmal ausgefüllt.

Die Erhebung zeigt folgende Ergebnisse: Es wird deutlich, dass nach anfänglicher Skepsis oder Unsicherheit zumindest bei einigen Probanden nach der Intervention alle davon überzeugt sind, dass Polygamie nur in Afrika und nicht in Europa vorkommt. Diese Meinungsbildung könnte damit zusammenhängen, dass die Texte sich fast ausschließlich mit Afrika befasst hatten. Wo mehr oder weniger die Hälfte der Probanden anfangs der Meinung waren, dass Polygamie unmoralisch ist und der biblischen Lehre widerspricht, zeichnet sich ein überzeugender Meinungswechsel ab. Vermutlich haben die biblischen Zitate sowie das Zitat von Augustinus die Probanden davon überzeugt, dass Polygamie durchaus üblich war, auch wenn diese Praxis im Neuen Testament nicht mehr befürwortet wird. Bei Frage 5, ob die Polygamie ein Vorwand für Männer ist, ihre sexuelle Lust auf indiskrete Weise mit einer Vielzahl von Partnerinnen zu befriedigen, hat die Intervention

kein wesentliches Umdenken bewirkt. Zur Frage, ob durch Polygamie Frauenrechte eingeschränkt werden, finden vorher 38%, dass dem nicht so ist.

Vor der Intervention							Nach der Intervention					
Frauen		Männer		Ø			Frauen		Männer		Ø	
Ja %	Nein %	Ja %	Nein %	Ja %	Nein %		Ja %	Nein %	Ja %	Nein %	Ja %	Nein %
83	17	71	29	77	23	1. afrikanische Sitte	100		100		100	0
33	67	57	43	46	54	2. kommt nicht in Europa vor	83	17	43	57	62	38
83	17	29	71	54	46	3. unmoralisch	17	83	29	71	23	77
50	50	43	57	46	54	4. widerspricht der Bibel	17	83	14	86	15	85
67	33	29	71	46	54	5. befriedigt nur sexuelle Lust der Männer	50	50	57	43	54	46
50	50	29	71	38	62	6. benachteiligt Frauenrechte	33	67	86	14	62	38
67	33	71	29	69	31	7. polyg Ehen eher unglücklich als monogame	67	33	43	57	54	46
50	50	71	29	62	38	8. Männer missbrauchen Macht und Vorrechte	50	50	43	57	46	54
100		100		100	0	9.1 Vorteil im Haushalt für Frauen	100		100		100	
50	50	57	43	54	46	9.2 emotionale Bindung an Fam, nicht Mann	50	50	71	29	62	38
33	67	43	57	38	62	9.3 mehr Autonomie für die Frau	33	67	100		69	31
17	83	43	57	31	69	9.4 ökonomisch vorteilhaft für die Frau	67	33	43	57	54	46
67	33	57	43	62	38	9.5 gegenseitig Hilfe in der Kindererziehung	83	17	86	14	85	15
17	83	29	71	23	77	10. sichere und geborgene Umgebung für Frau	67	33	57	43	62	38

Abb. 1 Ergebnisse der Erhebung vor und nach der Intervention

Nach der Intervention sind jedoch 62% der Probanden der Meinung, dass Frauen in ihren Rechten dadurch benachteiligt werden. Auffallend ist, dass diese Meinung nicht so sehr von den weiblichen Studierenden geteilt wird, sondern vor allem von den männlichen Probanden. Auch die Ansichten zu den Fragen 7 und 8, ob polygame Ehen eher unglücklich sind als monogame und Männer in solchen Ehen ihre Macht und Vorrechte missbrauchen, sind nach der Intervention etwas relativiert worden. Die möglichen Vorteile für Frauen in einer polygamen Ehe unter Frage 9 werden insgesamt nach der Intervention positiver beurteilt, manche mit erheblichem Unterschied. Was den Haushalt anbetrifft sind sich alle sowohl vor als nach der Intervention zu 100% einig, dass in diesem Bereich die häusliche Arbeitsteilung nur zum Vorteil ist. Wo 71% der männlichen Probanden einen Vorteil darin sehen, dass die Frauen in polygamen Ehen ihre emotionale Bindung nicht so sehr zum Mann haben, sondern zu den anderen Frauen und der Familie, sind die weiblichen Probanden diesbezüglich verhaltener in ihrer Sichtweise: Vor und nach der Intervention sieht nur die Hälfte einen Vorteil darin. Ob polygame Ehen den Frauen mehr Autonomie bieten, sehen die Studentinnen sehr skeptisch, wohingegen die Studenten darin eindeutig einen Vorteil für die Frauen erkennen; insgesamt ist aber die Meinung dazu nach der Intervention positiver. Den ökonomischen Vorteil einer polygamen Ehe sehen die weiblichen Probanden eher als die männlichen, und zwar eindeutig verstärkt nach der Intervention. Die Kindererziehung gemeinsam mit den Nebenfrauen in die Hand zu nehmen, können sich vor der Intervention nur 62% vorstellen, doch danach sind es insgesamt 85%. Wo vor der Intervention 23% der Probanden der Meinung waren, dass eine polygame Ehe Frauen eine gesicherte und behütete Umgebung bieten kann, sind es danach 60%. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Meinung und Einstellung zu verschiedenen Bereichen, die eine polygame Ehe mit sich bringt, durch die Intervention maßgeblich verändert hat.

Die Ergebnisse der zusätzlichen Fragen, die direkt die persönliche Einstellung ansprechen, zeigen überwiegend eine grundsätzliche Offenheit, eine Bereitschaft und den Willen zum Dazulernen und Umdenken. Dass das didaktisch-methodische Verfahren positiv dazu beigetragen hat, wird ebenfalls klar.

Nach der Intervention								
13 Probanden				Zusammenfassung				
strongly agree	agree	disagree	strongly disagree		ja	%	nein	%
5	8			I learned a lot about the topic	13	100	0	0
5	7	1		I got a better understanding of the concept and practise	12	92	1	8
4	3	5	1	I had preconceptions on the issue	7	54	6	46
3	9	1		in future I'll be more cautious in my judgement	12	92	1	8
10	2		1	I enjoyed the method of Lernstationen	12	92	1	8
7	6			I enjoyed the controversial views of the texts that provoked discussions	13	100	0	0
5	8			the literary texts gave interesting views on topic	13	100	0	0
8	3	2		the additional more factual texts were helpful	11	85	2	15
	4	9		the texts were too many and too long	4	31	9	69
5	7	1		the topic is relevant	12	92	1	8

Abb. 2 Ergebnisse der Erhebung zur Meinungsänderung und der methodisch-didaktischen Verfahrensweise

Erreichen der Lernziele

Da aus den Umfragen hervorgeht, dass den Studierenden der Unterricht an Lernstationen sehr gut gefallen hat (das überwiegend angekreuzte „strongly agree“ lässt keine Zweifel aufkommen), sowie die augenscheinliche Selbstsicherheit, mit denen Diskussionen in den Kleingruppen geführt wurden, ist das Lernziel der motivationalen interkulturellen Kompetenz klar erreicht worden. Indem unterschiedliche, aber auch widersprüchliche Sichtweisen auf die Texte eingenommen wurden, haben die Lernenden gezeigt, dass sie über Ambiguitätstoleranz (Kramsch 2006: 251) verfügen¹³.

Alle Studierenden (100%) bestätigen, dass sie viel dazu gelernt haben, aber auch, dass sie (bis auf eine Person) eine positivere Verstehenshaltung in Bezug auf eine kulturell umstrittene Praxis gewonnen hätten. In den Diskussionen haben sie ein kulturelles System in Beziehung zur eigenen kulturellen Disposition gesetzt und verglichen und sind zu neuen An- und Einsichten gekommen (vgl. Mühr 2011:116). Insofern kann angenommen werden, dass ein Zuwachs an interkultureller Wissenskompetenz stattgefunden hat.

Die Studierenden als Angehörige verschiedener Kulturen haben die Fähigkeit bewiesen, sich an Anforderungen des jeweiligen Kulturkontaktes anzupassen. Die Befähigung, das eigene Verhalten zu analysieren und anzupassen, deutet auf eine interkulturell strategische Kompetenz. In den WhatsApp-Chats,¹⁴ die die Studierenden an der ersten Station

¹³ Vgl. auch Otten (1985, zitiert bei Reviere 2006: 79).

¹⁴ Die Idee, einen WhatsApp-Chat zu einem literarischen Text im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes schreiben zu lassen, stammt von Detlev Weber, einem ehemaligen Masterstudenten an der University of Pretoria.

zu dem Text von Degla erstellen sollten, wird klar, dass sich die Studierenden in die Situation der Figuren hineinversetzen konnten. Die Realität, die in den Texten abgebildet wird, hat zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit geführt, in der die emotionale Beteiligung der Lernenden gefordert war.

Literarische Stilmerkmale in den Texten wurden insofern behandelt, dass sich einige Fragen an den Lernstationen beispielsweise auf die Stimmung des Textes bezogen, auf die Textsorte, auf Worte und Ausdrücke, die bestimmte Bedeutungen haben und bestimmte Emotionen ausdrücken. Dieses Wissen um die Bedeutung der Form als Teil der symbolischen Kompetenz nach Kramsch (2006:251) wurde im Rahmen dieses Unterrichts ebenfalls erreicht.

Fazit

Obwohl das Arbeiten mit den Texten an den Lernstationen in Kleingruppen eine intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Text ermöglichte, musste aus zeitlichen Gründen auf das Lesen der ganzen Geschichte von Amma Darko verzichtet werden. Doch ging es in erster Linie darum, den Studierenden unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinsichtlich des Umgangs mit dem umstrittenen Thema Polygamie zugänglich zu machen und sie dafür zu sensibilisieren. Es ist deutlich, dass Widersprüche beim Nachdenken über Kultur nicht völlig aufgelöst werden können, doch durch die Reflexion darüber können sie offengelegt werden. Vor allem sollte durch die handlungsorientierte Arbeitsweise mit literarischen und Sachtexten deren interkulturelle Dimension erschlossen und individuell gefüllt werden. Die face-to-face-Kommunikation ermöglichte einen Austausch von Ansichten, Meinungen und Einsichten, die nicht ohne Kontroversen ablief, die aber schließlich, wie die Ergebnisse eindeutig zeigen, eine Befragung der eigenen kulturellen Wurzeln und Ausdrucksweisen herbeiführten und insgesamt ein Umdenken zuwege brachten. Auch hat sich gezeigt, dass die Öffnung des Literaturunterrichts für andere Texte, wie z.B. die MigrantInnenliteratur, für das interkulturelle Lernen im Literaturunterricht nutzbar gemacht werden kann.

Literatur

- Batiano, Jean-Claude. 2011. Migrationsliteratur im DaF-Unterricht in Westafrika. In: Acta Germanica 39: 69-81.
- Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger. 1999. Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin: Langenscheidt.
- Bredella, Lothar. 2002. Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Gunter Narr.
- Darko, Amma. 2001. Das Hausmädchen. Im Überfluss. Zwei fast unglaubliche Geschichten aus Ghana. Übertragen aus dem engl. Orig-MS von Anita Jörges Djafari. 2. Aufl. Stuttgart: Schmetterling.
- Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter. 2006. Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Degla, Luc. 2013. Das afrikanische Auge. Schwülper: Cargo.
- Eppersheimer, Natalie. 2012. Food for Thought: „Exotisches und Hausmannskost“ zum interkulturellen Lernen. In: Die Unterrichtspraxis 45/1: 5-19.
- Hasenhüttel, Gotthold. 1991. Schwarz bin ich und schön. Der theologische Aufbruch Schwarzafrikas. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

- Kramsch, Claire. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90:249-252.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Madhavan, Sangeetha. 2002. Best of friends and worst of enemies: Competition and collaboration in polygyny. In: *Ethnology* 41/1: 69-84.
- Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mbiti, John S. 1990. *African Religions and Philosophy*. Oxford: Heinemann.
- Mühr, Stephan. 2010. Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/>. [15.11.2016].
- Nayhauss Graf von, Hans-Christoph. 2003. Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Guosheng Zhang und Guangzheng Yang (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis: Berichte aus China*. Marburg: Tectum Verlag.
- Nwoye, Augustine. 2007. The Practice of Interventive Polygamy in Two Regions of Africa: Background, Theory and Techniques. In: *Dialectical Anthropology* 31/4:383-421.
- Reeg, Ulrike. 2008. Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kaunzer, Ulrike A. (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer*.
- Reviere, Ulrike. 1996. *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt/M: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tutu, Desmond. 1999. *No future without forgiveness*. London: Rider.
- Vincent, Louise. 2009. Polygamy in the Recognition of Customary Marriages Act, *Agenda*, 23:82, 58-65. <http://dx.doi.org/10.1080/10130950.2009.9676275> [17.3.2017].
- Wittke, Philina. 2016. Curriculum Transformation at the University of Witwatersrand. Thoughts of a lecturer in German Studies. *eDUSA* 11/1. <http://www.sagv.org.za/files/2016/12/eDUSA-2016-5-Editorial-Curriculum-Transformation.pdf>. [17.3.2017].
- Wrobel, Dieter. 2006. Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (Hgg.): *Interkultureller Literaturunterricht: Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.