

## MÖGLICHKEITEN DER HORIZONTALEN UND VERTIKALEN PLANUNG IM SPÄT EINSETZENDEN SPANISCHUNTERRICHT AM BEISPIEL EINES JUGENDBUCHES<sup>1</sup>

### 1 Sequenzbildung im Fach Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache

Dem Spanischunterricht in der gymnasialen Oberstufe liegt das Prinzip der Orientierung an inhaltlich und thematisch zusammenhängenden, aus authentischen Texten und Materialien bestehenden Teilsequenzen oder Modulen zugrunde. Diese sind auf der Ebene der konkreten Teilsequenz und auf der vertikalen Ebene der Gesamtsequenz im Sinne eines Spiralcurriculums miteinander verknüpft.

Das genannte Prinzip basiert auf den folgenden Annahmen:

- Die Vernetzung des Lernstoffes ist lernpsychologisch notwendig.
- Eine Atomisierung des Stoffes wie in Lehrbüchern ist ungünstig.
- Es findet ein Transfer statt von über die Einzelmodule erworbenen Kenntnisse und Verfahren.
- Es besteht die Möglichkeit der Öffnung für die jeweils spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Lerngruppen.

Bei der Suche nach geeigneten Texten im Internet stößt man auf die Homepage von Enrique Páez<sup>2</sup>. Eine seiner Erzählungen, nämlich „Abdel“, nimmt sich des für deutsche und spanische Jugendliche gleichermaßen relevanten Themas der Xenophobie an. Die Lektüre des Textes bestätigt die Eignung aufgrund seiner Literarizität und Problemstruktur. Er bietet sich somit an als Bestandteil der Sequenzplanung nach den Prinzipien des integrierten Sprach- und Sachunterrichts im Fach Spanisch der gymnasialen Oberstufe, u.zw.

- a. als Einzelmodul mit oder ohne lineares Anschlussmodul (horizontale Ebene)
- b. in neuer Fokussierung in der Gesamtsequenzplanung der Gymnasialen Oberstufe (vertikale Ebene)

### 2 Die Planung einer Teilsequenz zur Erzählung Abdel

#### 2.1 Die Eignung für den Grundkurs 12.II

---

<sup>1</sup> Der Aufsatz ist erschienen in: Fehrmann/Klein (2001): Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht, in: *Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik* 4 Bonn (Romanistischer Verlag) 215-228

<sup>2</sup> siehe auch: Homepage von Enrique Páez: [Hhttp://www.tallerdeescritura.com/Profesores/Enrique/H](http://www.tallerdeescritura.com/Profesores/Enrique/H)

„Abdel“ ist die gradlinig und unpräzise erzählte Geschichte der Flucht des jungen Tuareg Abdel und seines Vaters aus dem diktatorisch von König Hassan II regierten Marokko nach Spanien. Entgegen den Erwartungen hat die Verfolgung noch kein Ende: Vater und Sohn führen das typische Leben von Illegalen: sie arbeiten für geringen Lohn und leben in ständiger Angst vor der Fremdenpolizei, die sie schließlich fasst und mit der Abschiebung bedroht.

Die 13 Kapitel des Jugendromans, der zunächst ein *testimonio* zu sein scheint, sind aus der Perspektive des etwa siebzehnjährigen Abdel geschrieben, der Spanisch bei seinem Patenonkel, einem gebildeten Tuareg, gelernt hat. Abdel erzählt aus der Retrospektive sein Leben als Mitglied des Nomadenvolks der Tuareg, die Flucht aus den angestammten Nomadengebieten der Sahara durch Marokko, die gefährvolle Überfahrt durch die Meerenge von Gibraltar sowie die ersten Wochen in Spanien.

Den eigentlichen Kern der Erzählung bilden die Ereignisse, die zusammen hängen mit dem Unternehmer Meléndez, der ihnen Arbeit und Unterkunft gibt und ihnen insofern zunächst einmal ein sicheres Leben bietet. Schnell stellt sich aber heraus, dass Meléndez die naiven Neuankömmlinge als Drogenkuriere missbraucht, die später von der Polizei gefasst werden.

Abdel trifft während seines Aufenthaltes in Spanien noch auf weitere Personen, die ihm wohlgesonnen sind und ihm helfen: die Geschwister Alicia und Miguel, denen Abdel bei einem Überfall beisteht und die sich ihrerseits mit ihm gegen die Drogenhändler verbünden, und Charo Lafuente, eine Sozialarbeiterin, in deren Heim Abdel schließlich unterkommt.

Die Sprache der Erzählung ist einfach, schnörkellos und bisweilen etwas redundant. Diese Charakteristika erweisen sich als günstig für die Zielgruppe der deutschen Spanischlernenden, für die auf der Ebene des Lexikons noch einiges unbekannt ist, die aber die Syntax und auch die Komposition auf der Makroebene leicht durchschauen können.

## 2.2 Planungsbeispiel

In der folgenden Synopse wird eine Möglichkeit für die Behandlung<sup>3</sup> der Erzählung in einem Grundkurs 12.II aufgewiesen, u.zw. über eine konkrete Strukturierung in thematischen Einheiten. Diese verbinde ich mit einigen didaktisch-methodischen Hinweisen.

1. Block: Lektürevorbereitende und -begleitende Arbeit (ca. 14 Tage vor dem Beginn der Arbeit am Text)

---

<sup>3</sup> Für die Behandlung ist ein Zeitrahmen von ca. 10 – 12 Doppelstunden vorgesehen

INHALT – THEMA - GEGENSTAND	HINWEISE
<p>1. Aufbau einer Erwartungshaltung aufgrund des Klappentextes</p> <p>2. Reflexion des unterrichtlichen Vorgehens</p>	<p>Herausarbeiten von Fragen an den Text durch KM<sup>4</sup>, Erörterung von Möglichkeiten der Anwendung von Lese- und Lernstrategien bei der Lektüre, Überlegungen zu lektürebegleitenden Maßnahmen und zur Evaluation des Erarbeiteten</p> <p><b>Mögliche Arbeitsformen</b> Blitzlicht, Unterrichtsgespräch, Partner- oder Gruppenarbeit</p>

2. Block: Gesamtbesprechung des Romans in thematischen Einheiten ausgehend von den Vorarbeiten der KM

<p><i>La función del marco narrativo y de la retrospectión para la presentación de los protagonistas y del ambiente cambiante en que se encuentran y para la construcción de las expectativas y de la tensión.</i></p> <p>[etwa: <i>las informaciones sobre el protagonista y los otros personajes, el papel que juega el lugar en que se desarrolla la acción / las características de la vida de los tuareg / En cuanto a la función de la retrospectión y del marco narrativo los elementos condicionan las expectativas y generan la tensión p.ej. las insinuaciones sobre los acontecimientos pasados]</i></p>	<p>Die Phase des ersten spontanen Umgangs mit dem Text sollte genutzt werden zu vielfältigen Aktivitäten: Verwendung der Aufzeichnungen bei der Präsentation, Argumentation mit dem Text, Verknüpfen mit Vorwissen, Weitergabe und Erwerb von Sachwissen, Erweiterung des Analysewortschatzes etc.</p> <p><b>Mögliche Arbeitsformen</b> selbständige Präsentation von Erarbeitetem mit folgendem Unterrichtsgespräch</p>
<p><i>El cambio de los roles de Abdel y su padre</i></p> <p>[etwa: <i>de la enseñanza y tutela del padre a la emancipación paulatina del hijo que va adoptando cada vez más responsabilidad en la relación (motivos: conocimientos del español, tareas que realiza, sospechas que intuye), y el respeto y cariño mutuos de ambos personajes]</i></p>	<p>Ausgehend von der Beobachtung, dass der Vater Abdel während der Flucht noch leitet, lehrt und beschützt, wird der Emanzipationsprozess des Jungen untersucht. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in der Kindheit entdecken KM Übereinstimmungen in der Rolle von Eltern im europäischen und arabischen Kulturkreis. Unterschiede ergeben sich durch die Lebensumstände in Spanien, die Abdel zu Selbständigkeit in Handeln und Denken zwingen.</p>

<sup>4</sup> KM = Kursmitglied/er

<p><i>España vista desde la perspectiva de Abdel y de su padre como extranjeros marroquíes – los “prejuicios“ y las expectativas, y la realidad.</i></p> <p><i>Las experiencias de Abdel y su padre en cuanto al comportamiento de los diferentes personajes en España</i></p> <p>[etwa: <i>la solidaridad entre los compatriotas (Omar), la explotación por parte de Jorge Meléndez y compañeros y sus acciones criminales y la amistad con Alicia y Miguel</i>]</p>	<p>Im Sinne des interkulturellen Lernen setzen sich die KM ausgehend von eigenen Erfahrungen oder durch Perspektivwechsel mit dem Thema des Fremdseins auseinander. Sie stellen ggf. Bezüge zur Situation in Deutschland her und beziehen Stellung. Sie untersuchen im Text das Verhalten der unterschiedlichen Personen zu Abdel und Yasir und identifizieren die Intention des Autors als eine didaktische.</p> <p><b>mögliche Arbeitsformen</b></p> <p>Kleingruppen mit anschließendem Bericht im Plenum + folgendes Unterrichtsgespräch; <i>entrevistas</i> der KM untereinander zum Thema mit Vorstellung im Plenum; fiktive <i>entrevista</i> mit Abdel / Yasir; Simulation eines Gespräches in der Zeitungsredaktion zu einem Teilthema</p>
<p><i>La opinión personal sobre el relato en forma de reseña.</i></p>	<p>Die KM achten darauf, dass die Rezension alle notwendigen Teile enthält: Titel und Autor, kurze Inhaltsangabe, aber keine Vorwegnahme zu vieler inhaltlichen Elemente, Nennung von Schwerpunkten, Hintergrundinformationen, Leseempfehlung, abgewogenes Urteil auch mit kritischen Elementen</p> <p><b>Mögliche Arbeitsformen</b></p> <p>Gruppenarbeit + Rechner: Erstellung von Rezension für die Schulhomepage</p>

Die inhaltliche Arbeit an der Erzählung ist eng verbunden mit der sprachlich-methodischen. So wird sukzessiv ein thematischer Wortschatz aufgebaut etwa zum Thema ‘Emigration und Immigration’. Bei der Nacherzählung werden die Vergangenheitstempora und bei der persönlichen Stellungnahme der *subjuntivo* geübt und angewendet. Im Methodenerwerb ist auf die Weiterentwicklung der schriftlichen Textproduktion (adressatengerechtes und textsortengemäßes Schreiben) und der Lesekompetenz (*skimming* und *scanning*) zu achten. Auch Präsentationstechniken (freies Sprechen, Folienunterstützung, Landkarte, Tischvorlage, Evaluationsbogen u.Ä) sind weiter zu entwickeln. Während des selbständig organisierten Arbeitsprozesses wird mit Nachschlagewerken und Internet kompetent umgegangen. Eine Methodenreflexion sollte sowohl in der Kleingruppe als auch im Kursverband fest verankert sein.

Die vor- und nachbereitende Hausarbeit ist unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts. Sie hat nicht nur ihre Funktion für die zügige Besprechung des Romans, sondern sie gibt dem einzelnen Kursmitglied auch Rückmeldung über das eigene Können. Die folgenden Themen eignen sich besonders für die häusliche Arbeit:

- *analizar la relación entre Abdel y su padre tal como se muestra durante el viaje por Marruecos.*

- analizar cómo el padre trata a Abdel [en Marruecos es el guía > le informa y enseña: sobre el pasado reciente marroquí, la democracia en Europa, cómo manejar la honda, lo de la nieve, etc.]
- intercambiar experiencias sobre el rol de los padres en la niñez, constatar semejanzas en la manera de actuar de Yasir
- imaginarse que se prepara una película sobre el libro y hacer retratos o de Omar, o de Alicia y Miguel o de Jorge Meléndez
- comparar las expectativas de Abdel y Yasir con la realidad en España / A base de un testimonio concreto<sup>5</sup> de un marroquí comparar la novela con el destino real
- especular sobre lo que pudiera pasar o no si Abdel y Yusuf hubieran inmigrado en Alemania
- analizar el comportamiento de los distintos personajes y las sensaciones y pensamientos con los cuales los comenta Abdel
- preparar en equipo una discusión radiofónica sobre el caso “Abdel”
- Si una persona de Alemania se viera obligada a vivir en una tribu tuareg ¿qué cree que experimentaría?

### 2.3 Anbindungsmöglichkeiten für sprachliche Übungen<sup>6</sup>

Dem spät einsetzenden Spanischunterricht liegt das Prinzip der Integration von Sprache, Sache und Methode zugrunde. Um Schülerinnen und Schülern immer wieder Gelegenheit zu geben, erworbene Kenntnisse zu wiederholen, umzuwälzen und zu praktizieren, werden kontextgebundene Übungen erstellt, über die eine nachhaltige Vernetzung gelingt. Die Übungen fokussieren auf das sprachliche Phänomen und dienen der Wiederholung des Inhalts.

Neben den schon klassischen Einsetzübungen zu *subjuntivo* und den *tiempos del pasado* sollten in Hinblick auf die Schulung des Schreibens auch verstärkt stilistische Übungen bereit gestellt werden. Die Themen für produktionsorientierte Texte sollen dazu anregen, „wirklichkeitsnahe“ Textformate in den Unterricht zu bringen.

#### *¿Qué hubiera pasado si...? La oración irreal*

1. La niñez de Abdel se **hubiera / habría desarrollado** de otra manera si su madre no **hubiera muerto**.
2. Si Abjalah no se **hubiera ocupado** de su educación Abdel no **sabría** hablar español.
3. Si el padre no le **hubiera enseñado** a manejar la honda no **sabría** cazar conejos en España.
4. Si Abdel **viviera** todavía en el Sahara no **conocería** la nieve.
5. Si la madre de Alicia y Miguel **tuviera** menos prejuicios **aceptaría** que sus hijos se citaran con él.
6. Si el padre no se **declarara** culpable lo **extraditarían**.
7. Si Abdel **fuera** mayor lo **mandarían** a Marruecos.
8. Si no **hubiera** gente como Charo Lafuente los menores se **sentirían** más abandonados aún.
9. Si Abdel no **hubiese** mostrado su diario a Charo Lafuente, no se **hubiera / habría publicado**.

<sup>5</sup> Bei der Lektüre spanischer Zeitungen findet man häufig *testimonios* oder auch Leserbriefe mit der Schilderung persönlicher Schicksale..

<sup>6</sup> In den Übungsbeispielen müssen bei Verwendung an den entsprechenden Stellen Lücken gesetzt werden.

10. Si el autor no se **hubiera servido** del truco del prólogo de Charo, el relato de Abdel **perdería** algo de su autenticidad.

***Hable sobre las sensaciones y vivencias de Abdel y su padre - Ponga el indicativo o el subjuntivo***

1. Al llegar a la costa española Abdel y su padre se **esconden / escondieron** rápidamente para que la guardia civil no los **detenga / detuviera**.
2. Les **parece / pareció** extraño que los españoles que **creían** hospitalarios **tengan / tuvieran** tanto miedo a los extraños.
3. Durante el día no **caminan / caminaban** porque **tienen / tenían** miedo que la gente se **dé / diera** cuenta de que **son / eran** ilegales.
4. Mientras **haga** calor y **tengan** comida no les **importa** tanto vivir al aire libre.
5. Pero **es** necesario que antes de que **empiece** el invierno **encuentren** un lugar donde quedarse.
6. Cuando **encuentran** a Omar se **sienten** aliviados.
7. **Creen** que lo que les **dice** Meléndez **es** verdad.
8. No se **pueden** imaginar que **mienta**.
9. Abdel y su padre **esperan** que Meléndez **consiga** el permiso de trabajo para ellos.
10. No **creen** que **hayan caído** en manos de una banda de criminales.

***Relacione las frases con enlaces***

1. Yasir, el padre de Abdel es perseguido por la policía marroquí. Por eso decide emigrar a España. (*por lo que / cual*)
2. Primero atraviesan el Sahara. Después se acercan al territorio marroquí. (*después de ...*)
3. Sólo caminan durante la noche. Esto lo hacen para que no los detengan. (*para que*)
4. Abdel sospecha de Meléndez. Nadie le dice que es un criminal. (*aunque*)

***Escriba desde otra perspectiva***

1. Yasir decide emigrar a España. *Escribe lo que le va por la mente tomando su perspectiva*
2. La madre de Alicia y Miguel se entera de los acontecimientos en el cementerio. Los comenta con su marido. *Escribe el dialogo entre ambas personas.*
3. Meléndez decide dejar hacer el trabajo sucio a Abdel y aprovecharse de él de esta manera. Comenta su idea con el narizotas. *Escribe el diálogo entre ambos.*
4. Se detiene a un traficante de drogas marroquí. *Escribe un artículo para El País.*

***Una charla para El Canal Sur***

Una moderadora de El Canal Sur, Abdel, Charo Lafuente, Alicia y Miguel platican sobre los acontecimientos. Es posible llamar por teléfono para preguntar algo.

*Preparen la charla y preséntenla sin valerse de sus apuntes. El resto del curso presta atención. A veces una persona llama por teléfono para preguntar algo.*

**2.4 Lesestrategien – estrategias de lectura im Zusammenhang mit der Lektüre der Erzählung „Abdel“**

Die Schulung und Anwendung von Strategien zum Textverstehen (vgl. auch Jahr 95) ist nicht nur hilfreich für den Spanischunterricht, sondern auch für die anderen Fächer sowie für Studium und

Beruf. Da es Schülerinnen und Schülern häufig nicht bewusst ist, dass sie über Methoden verfügen, mit Hilfe derer sie auch schwierigere Texte entschlüsseln können, sollten diese im Unterricht thematisiert werden.

Es ist besonders sinnvoll, Lesestrategien wie die des *skimming* und *scanning* bewusst zu machen, da Schülerinnen und Schüler dazu neigen, alles detailliert verstehen zu wollen, aus Angst, etwas Wichtiges zu überlesen. Aber gerade in einer längeren Erzählung müssen Schwerpunkte ausgewählt werden, weil die Besprechung sonst ausufern würde.

Das folgende Verfahren könnte angewendet werden nach der Lektüre des Klappentextes und der *introducción*:

In einem ersten Schritt werden sich die Schülerinnen und Schüler über den Kontext klar und rufen ihre Erwartungen an den Text ab: Titel, Weltwissen, Unterrichtszusammenhang, vorangegangene Texte sind einzubeziehen.

Folgende Fragen könnten gestellt werden: Was weiß ich schon über den Inhalt, ohne den Text gelesen zu haben? Welche Erwartungen habe ich?

In einem zweiten Schritt wäre zu überlegen, auf welchen Ebenen des Textes schon Informationen vorhanden sind. Im konkreten Beispiel wäre das auf der:

- **Ebene des Inhalts:** *un joven, un nombre árabe, acción se desarrolla en parte en Marruecos y en España.*
- **Ebene der Grammatik:** *pasado, primera persona, pronombres*
- **Ebene des Lexikons:** Das Vokabular entstammt wahrscheinlich dem Wortschatz zu Ereignissen und Erlebnissen
- **Ebene des Gesamttextes:** Ein Text ist immer über *enlaces* strukturiert und hat Vorverweise und Retrospektiven

In einem dritten Schritt wird der Text gelesen und unter Einbeziehung der obigen Fragen, des Vorwissens und den Erkenntnissen durch das Lesen zu ersten zu einem vorläufigen Verständnis gelangt:

- beim ersten Lesen unterstreichen, was klar ist und was – partiell- verstanden ist; überlegen, weshalb es verstanden wurde
- beim zweiten Lesen weitere verstandene Elemente unterstreichen; Fragezeichen dort machen, wo man glaubt, dass etwas für das Verständnis unabdingbar ist
- gezieltes Einsetzen von Strategien zum weiteren Verständnis: die grammatischen Bezüge versuchen zu klären: z.B. welches Pronomen bezieht sich auf welches Nomen? Welches Adjektiv gehört zu welchem Nomen? Welche Person ist angesprochen? Kann ich noch weitere Wörter aus

einer anderen Fremdsprache, aus dem Deutschen, aus dem Spanischen, aus dem Kontext erschließen?

- sich darauf einlassen, „*intelligent guessing*“ zu praktizieren.
- akzeptieren, dass nicht alles verstanden wurde

### **3 Anschlussmodule**

Der Behandlung der Erzählung kann ein lineares Anschlussmodul folgen, das einen Aspekt der Thematik möglichst über einen methodisch anderen Zugriff aufgreift und als neue Teilsequenz gestaltet.

Bei sprachlich und auch gedanklich schwierigeren Zusammenhängen sollte der Gegenstand in Form von Einzelmodulen später neu fokussiert werden und sich als Spiralcurriculum über den Unterricht in der Gymnasialen Oberstufe erstrecken. Eine günstige Unterrichtsform ist das innerfachliche oder das fächerverbindende Projekt, bei dem den Lernenden Material angeboten wird, das sie durch eigene Recherchen erweitern. Der Spanischunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist darauf angelegt, Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen fachspezifischen und fachübergreifenden Arbeitsweisen vertraut zu machen, damit sie auch in der neu einsetzenden Fremdsprache ihre Lernprozesse zunehmend selbständig organisieren und evaluieren.

#### **3.1 Beispiele linearer Anschlussmodule**

Im Folgenden wird eine Auswahl möglicher Teilsequenzen skizziert, die sich an „Abdel“ anschließen können. Bei deren Gestaltung sind die Vorgaben des Lehrplans zur Obligatorik in den Bereichen des Faches zu beachten.

#### **Fokus: Immigration – ein aktuelles Problem in Spanien**

Wie in den obigen Ausführungen anklingt, liegt es nahe, den vorliegenden kurzen Roman in Zusammenhang zu stellen mit dem globalen Problem der Wanderungsbewegungen und der aus ihnen resultierenden Immigration. Der Behandlung des Romans kann mithin unmittelbar die thematische Ausweitung folgen: etwa aus der Ebene der literarischen Verarbeitung auf die der spanischen Wirklichkeit.

Täglich liest man in den großen spanischen Zeitungen und der Regionalpresse Artikel zu den vornehmlich afrikanischen Asylsuchenden. Schriftsteller wie Goytisolo, Benedetti oder Galeano neh-

men sich des Themas an. In Nachrichten, Kommentaren, Reportagen<sup>7</sup>, Hintergrundberichten und Leserbriefen sowie Statistiken wird das Thema aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Intentionen beleuchtet. Die Überschriften lenken die Leseerwartungen und geben Vorinformationen über die Inhalte der Artikel. Schlagzeilen wie „*Mataron a mis hijos en Nigeria y ahora pierdo a mi mujer con el bebé*“ – *El dramático testimonio del marido de Imatitikwa, ahogada en la costa de Mala*<sup>8</sup> sind geeignet, über die Erwartungen, die durch sie geweckt werden, zu sprechen und gegebenenfalls selbst Artikel zu schreiben.<sup>9</sup>

Durch selbständige Recherche im Internet können Themen wie “La historia reciente de Marruecos“, “La polémica en torno a la nueva Ley de Extranjería“, “La situación social de los inmigrantes africanos” bearbeitet werden. Weiterhin können Schülerinnen und Schüler sich beteiligen an einem *debate digital* in El País Debates . Das Thema “Xenofobia en España“ wird zu aktuellen Gelegenheiten immer wieder aufgegriffen. Die aktive Teilnahme an einer solchen Debatte würde auch die Vorgaben des Lehrplans NRW zur grenzüberschreitenden Kommunikation einlösen.

### **Fokus: Escenas de la vida de Abdel**

Teile der Erzählung könnten in ein Drehbuch umgeschrieben werden, auf dessen Basis man Videoszenen drehen oder ein Hörbild erstellen könnte. Diese Arbeit könnte besonders gut in der Gruppe geleistet werden, da hier mit einem großen Phantasiepotential zu rechnen ist. Über verschiedene Schreibaufträge entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibkompetenz weiter. Sie lernen Texte auswendig und präsentieren sie in angemessener Form. Über die Einnahme von Rollen kommt es zur Empathieentwicklung (vgl. auch Keller 96).

An die Stelle der Erzählung „Abdel“ kann auch eine andere treten mit ähnlicher Thematik. Geeignet für den selbständigen Umgang mit einer Ganzschrift ist z.B. „*El amigo del desierto*“<sup>10</sup> von Rafael Vallbona<sup>11</sup>. Hier geht es um Albert, der in seiner Schule einer Gruppe von Skinheads entgegentritt, um die *alumnos magrebíes* zu verteidigen. Mit seinem neuen Freund Abdell reist er in dessen Dorf im Valle del Draa in Marroko. Das Buch enthält Karten von Marrakech und dem o.g. *valle*. Neben die Entwicklung der Selbständigkeit tritt als weiterer Schwerpunkt die der Sprech- und Hör-

---

<sup>7</sup> Als Beispiel für eine Sozialreportage eignet sich “Así crucé el estrecho - Testimonio de un periodista de Tetuán” *Un periodista cruza el estrecho y conoce en propia carne cómo es hacerlo clandestinamente* (EL PAÍS, 1.10.2000) 10.10.99, S. 1

<sup>8</sup> La Voz - Diario de Lanzarote, 18.05.2000

<sup>9</sup> Andere Schlagzeilen sind: „Brote xenófobo en Almería“ En: El País, 9.2.2000, S. 15; „Vivir de un tirón – Doscientos jóvenes magrebíes sobreviven en el corazón de Madrid asaltando a turistas por el procedimiento del ‘tirón’“ En: El País DOMINGO 10.10.99, S. 1

<sup>10</sup> Rafael Vallbona: *El amigo del desierto*, Colección Jóvenes del Bronce, primera edición. Barcelona 1999 (189 Seiten in 10 Kapiteln und Glossar).

<sup>11</sup> Dasselbe Thema wird – leider etwas moralisierend- aufgegriffen in Josep Lorman: “La aventura de Saíd“ Madrid (s.m.) 2000 (séptima edición)

kompetenz der Schülerinnen und Schüler nach den Vorgaben des Europäischen Referenzrahmen für das Lernen von Sprachen.

### **Fokus: *El tema de la emigración en la música pop actual***

Nicht nur die Presse greift das Thema der Immigration auf, sondern auch aktuelle Popsänger wie Manu Chao in seiner CD "*Clandestino esperando la última ola*". Hier einige Verse: "*Solo voy con mi pena, / sola va mi condena / correr es mi destino / para burlar la ley. (...) / Pa' una ciudad del Norte / yo me fui a trabajar; / Mi vida la dejé / entre Ceuta y Gibraltar.*"<sup>12</sup> Mit Musik und Text trifft man den Geschmack der Kursmitglieder: lakonisch und witzig, aber deutlich in der Grundaussage, die Musik eine Mischung aus Manu-Negra-Zitaten, mexikanisch - südamerikanischen Klängen und Rockelementen<sup>13</sup> und nicht penetrant appellativ und moralisierend wie manche Lieder der *cantautores* der siebziger Jahre. Manu Chao ist eher geeignet, für das Problem der Immigration zu sensibilisieren, und sollte die obsoleten *canciones* von Daniel Viglietti oder auch Atahualpa Yupanqui ablösen.

## **3.2 Möglichkeiten der sequenziellen Einbettung der *novela* im Längsschnitt**

Eine weitere Verknüpfungsmöglichkeit ergibt sich aus den Prinzipien der Sequenzbildung, wie sie zum Beispiel der Lehrplan NRW (Lehrplan 99: 45) vorsieht. Hier wären vor allem zu nennen die inhaltliche Progression zur hispanophonen Wirklichkeit und globalen Problemen, die sich aus den Themen des Lernbereichs Interkulturelles Lernen ergibt, und die wachsende Komplexität mit immanenter Wiederholung.

Thematische Schwerpunkte möglicher Module:

- *Verdad y verosimilitud- ¿Novela o testimonio?*

---

<sup>12</sup> Manu Chao: *Clandestino* (P)& (C)1998 Virgin France SA

<sup>13</sup> vgl. [http://www.laut.de/wortlaut/artists/c/chao\\_manu/index.htm](http://www.laut.de/wortlaut/artists/c/chao_manu/index.htm): *Clandestino „ist eine ausgesprochen schöne und eingängige Melange aus Mano Negra-Zitaten und spanisch-südamerikanischen Einflüssen, die klassische Rockgitarre mit mexikanischen Marriachibläsern in Einklang bringt und auch vor nahezu babylonischem Sprachgewirr nicht zurückschreckt. Kein Wunder also, dass zunächst Spanier und Franzosen auf den furiosen Latino-Duo aufmerksam wurden. Von dort gelangte die Kunde von Manu Chaos Solodebut zunächst in die Schweiz, schwappte dann nach und nach über die Grenze, um schließlich, mit einem knappen Jahr Verspätung, auch noch in Deutschland zu einer Art Sommerhit zu werden“.*

Die Kritiken sind voll des Lobes: "*the closest thing to an album for the 21st Century as you are likely to hear.*" -Los Angeles Times; "*an artist that transcends cultural barriers.*" -Nick Harcourt, 89.9 KCRW. Die Musik wird folgendermaßen charakterisiert: "*It [Clandestino] is a hybrid mixture of the Spanish, English and French languages that contain refreshing and infectious rhythms. It is a record in transit and also much more. Clandestino's pop sensibilities combined with a distinct political flavor create a sharp, subversive musical landscape that will leave the listener discovering more with each play*" [http://www.ark21.com/manu\\_chao](http://www.ark21.com/manu_chao)

Ausgehend von der Einleitung und dem Epilog von ABDEL werden theoretische Texte und Beispiele aus der lateinamerikanischen Literatur behandelt.

- *Inmigración y xenofobia como fenómeno alemán y español (o europeo)*

Über Sachtexte, *testimonios* sowie *entrevistas* und *encuestas* in der eigenen Umgebung setzen sich die Lernenden mit der Fremdenfeindlichkeit auseinander.

- *NO PASÓ NADA de Antonio Skármeta - un joven chileno vive como refugiado político en la Alemania de los setenta* (vgl. Klink 94)

Die KM beschäftigen sich in Form eines Projektes mit der Emigration der siebziger Jahre und der gegenwärtigen.

- *Cartas de Alou – una Película sobre los intentos de un africano de inmigrar y vivir en España*

Die exemplarische Auseinandersetzung mit dem Thema über die spezifisch filmischen Mittel steht bei diesem Thema im Vordergrund.

### **Fokus: Migrationsbewegungen – ein globales Phänomen**

Das Thema der Immigration und der multikulturellen Gesellschaft ist als quer liegendes Thema in den Fächern Geographie und Geschichte, aber auch in Englisch und Französisch, ebenso aktuell wie in Spanisch. In den beiden Sprachen haben die Literaturen der französischen Bevölkerung afrikanischer<sup>14</sup> bzw. der nordamerikanischen hispanischer<sup>15</sup> Herkunft längst Eingang in die Schulcurricula gefunden. Es bietet sich mithin an, die Grenzen des eigenen Faches zu überschreiten und das Thema im fächerverbindenden Unterricht zu behandeln. Die jeweiligen spezifischen Perspektiven sollten im Fachunterricht erörtert werden. In einem zweiten Schritt gelangt man durch Vergleich und Gegenüberstellung in der Zusammenschau auf eine neue Erkenntnisstufe.

### **Fokus: Lateinamerika und Spanien - Emigration und Immigration als Teil hispanischer Identität**

Über Jahrhunderte sind es wirtschaftliche Gründe, die Menschen aus Spanien zur Emigration nach Lateinamerika zwingen. Es sind dieselben Gründe, aus denen in den sechziger Jahren die innereu-

---

<sup>14</sup> Vgl. auch die Hispanic-Literatur wie *The House of Mango Street* von Sandra Cisneros, *The Circuit* von Francisco Jiménez oder *The Tortilla Curtain* von T.C. Boyle. Auch in der französischsprachigen Literatur finden sich spannende Titel: Erinnert sei nur an „Der scharlachrote Gesang“ von Mariama Bâ

<sup>15</sup> Besonders reizvoll ist es, Erzählungen etwa des Kubaners José Antonio Grillo Longoria zu lesen, deren Protagonisten kubanische Emigranten in den U.S.A sind. In unaufdringlicher Weise zeichnet der auf Cuba lebende Autor das Bild von Menschen, die den (nord-)amerikanischen Traum geträumt haben und die sich nun mit der ganz anderen Wirklichkeit auseinandersetzen müssen.

ropäischen Migrationsbewegungen beginnen: die damals reicheren europäischen Industrienationen bieten Arbeitsplätze, die in Spanien fehlen.

Im Zuge der Globalisierung kommen heute vermehrt Menschen aus Lateinamerika nach Spanien, aber auch in andere westeuropäische Staaten, um hier Geld zu verdienen. Das größte Einwandererkontingent in Spanien stellen die arabischen und schwarzafrikanischen Staaten.

Das Thema der Emigration ist auf vielfältige Art und Weise im Spanischunterricht zu vernetzen: Um den Blick zu schärfen für globale Zusammenhänge, können Schülerinnen und Schüler im Unterrichtstagebuch Themen notieren, die verbunden sind mit dem, das aktuell besprochen wird. Beispiele:

- Das autoritäre Regime von des damaligen Königs Hassan II wird in „Abdel“ erwähnt und durch eigene Recherchen der Schülerinnen und Schüler näher beleuchtet. Die Stichworte ‘Diktatur’ und ‚Verfolgung ethnischer Minderheiten’ führen nach Chile oder zur Erzählung „¿*Conoció usted a Bobby Ackerman*“ von Mariana Callejas nach Argentinien
- In Spanisch wird über das Nord-Süd-Gefälle gesprochen. In Deutsch werden im Zusammenhang mit den Webern von Gerhard Hauptmann die Probleme der Frühindustrialisierung thematisiert. Die zeitgenössischen Berichte lassen Parallelen erkennen zwischen der wirtschaftlichen Situation im Deutschland des 18. Jahrhundert und den Ländern der dritten und vierten Welt heute. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass verzweifelte Menschen aus Schlesien nach Lateinamerika auswandern und dabei furchtbare Strapazen auf sich nehmen. Der Name ‘Silesia’ führt zu Horacio Quirogas Erzählung „*Los Inmigrantes*“ (vgl. Klink 95: 324).

**Fokus:** *La verdad testimonial y verosimilitud literaria* (Urbina 1993<sup>3</sup>: 13)

Wie schon erwähnt erscheint die Erzählung Abdel zunächst wie ein *testimonio*. Im Epilog enthüllt sich, dass sich der Autor des Wahrheitspostulats bedient und sein Text Fiktion ist: „*lo que aquí se narra puede ser totalmente cierto (...) la historia de Yasir y Abdel es muy corriente, repetida con ligeras variaciones, y por tanto no debe ser considerada en modo alguno como la fantasía del autor*“ (107 f). Es ist für die Schülerinnen und Schüler zunächst befremdlich zu akzeptieren, dass „Abdel“ kein *testimonio* ist. Das Erkenntnisinteresse kann sie dazu führen, sich auf literaturtheoretische Texte über Wahrscheinlichkeit und Wahrheit, Abbildung von Wirklichkeit und Entwerfen von Wirklichkeiten einzulassen und sie an Text- und Filmbeispielen nachzuvollziehen<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Es findet sich eine Fülle von Material bei ALLENDE, URBINA, CORTÁZAR, MÁRQUEZ u.a. Filme wie MISSING und LAS CARTAS DE ALOU sind geeignet, sich dem Thema über die Filmanalyse zu nähern.

#### 4 Abschließende Bemerkungen

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, kann die Erzählung Ausgangspunkt sein für die Entfaltung der vielfältigen Facetten des Themas der Immigration und der Emigration. Auf diese Weise könnte es gelingen, die jungen Menschen im Sinne des interkulturellen Lernens für eines der globalen Probleme unserer Zeit zu interessieren und zu sensibilisieren.

#### Literaturverzeichnis

Callejas, Mariana (1981): ¿Conoció usted a Bobby Ackerman? *Cuentos Chilenos Contemporáneos*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello

Freese, Peter (1999): „Francisco Jiménez: „The Circuit“, or: the plight of braceros in California“. In: Der Neusprachliche Unterricht Englisch 3, 34-38.

Jahr, Silke (1995): „Strategien zum Textverstehen bei der Sprachvermittlung“. In: DNS 5, 504-514.

Keller, Gottfried (1996): „Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens“. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 43/3: 227-236.

Grillo Longoria, José Antonio (1976): *Los patos en el pantano*. La Habana: Editorial Arte y Literatura

Klink, Hella (1994): „Die literarische Ganzschrift im Grund- und Leistungskurs Spanisch – am Beispiel des Romans *No pasó nada* von Antonio Skármeta“. In: DNS 2, 148-159.

Klink, Hella (1995): „Der *cuento* Lateinamerikas im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II“ DNS 94/3, 322-338

Páez, Enrique (1998): *Abdel*. Madrid: sm

Quiroga, Horacio (1982): *Los inmigrantes. El salvaje*. Madrid: Alianza Lozada. 56-59.

María Victoria Reyzábal (1998): *Diccionario de Términos Literarios, I y II*. Madrid: Acento Editorial.

Rüschhöff, Bernd (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz neuer Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Skármeta, Antonio (1990): *No pasó nada*. Barcelona.

Urbina, Leandro (1993<sup>3</sup>): *Las malas juntas*. Santiago de Chile: Ed. Planeta Chilena, S.A.

Filme: Regie und Drehbauch: Montxo Armendariz: *Las Cartas de Alou*, una producción de Elías Querejeta con la participación de Televisión Española S.A. 1990