



UNIVERSITÄT
BAYREUTH

Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl Interkulturelle Germanistik
(Deutsch als Fremdsprache)

Magisterarbeit

Das Lesergespräch als Vermittlungsform interkultureller Deutschstudien

Bayreuth, 15.04.2010

Vorgelegt von:	Cornelia Springer
Matrikelnummer:	1018075
Anschrift:	Am Lenzenberg 1 D - 90518 Altdorf Telefon: +49 151 / 207 240 71 Email: Cornelia_Springer@gmx.de
Betreut durch:	Erstgutachter: PD Dr. Wolf Dieter Otto Universität Bayreuth

A. EINLEITUNG	5
B. DAS LESERGESPRÄCH ALS VERMITTLUNGSFORM INTERKULTURELLER DEUTSCHSTUDIEN	8
I. Lesen. Zum Leseverhalten im Zeitalter neuer Medien und Bedingungen der Lese- und literarischen Sozialisation	8
1. Zur Entwicklung von Medienlandschaft und Leseverhalten oder: Verlust einer Kulturtechnik?	8
1.1. Leseverhalten in Deutschland und international	8
1.2. Bücher und Lesen im multimedialen Zeitalter	10
2. Lese- und literarische Sozialisation: Einige Instanzen und Einflussfaktoren	12
2.1. Zum Einfluss von Familie und Medien auf die literarische Sozialisation	13
2.2. Zum Einfluss des muttersprachlichen Literaturunterrichts in der Schule auf die literarische Sozialisation am Beispiel von Deutschland	14
2.3. Literarischer Kanon und Zensur als gesellschaftliche und (kultur-) politische Bedingungsfaktoren literarischer Sozialisation und Rezeption	17
2.3.1. Zur Wirkung von Kanon und Literaturkritik auf die literarische Sozialisation	18
2.3.2. Zensur als Exempel politischer Einflussnahme auf literarische Sozialisation	20
II. Zum Akt des Lesens unter kognitionspsychologischer und rezeptionsästhetischer Perspektive	23
1. Zum Leseakt unter kognitionspsychologischer Perspektive	23
2. Konventionen der Bedeutungszuweisung beim Lesen und das Lesen literarischer Texte	24
3. Der Akt des Lesens aus der Perspektive der Rezeptionsästhetik	26
3.1. Aspekte der Rezeptions- und Wirkungsästhetik: Das relationale Gefüge zwischen Text, Leser und Autor	27
3.2. Zur Rolle des Lesers: Konkretisieren von Bedeutungen im literarischen Text und die Bildung und Veränderung von Leseerwartungen	29
III. Interkulturelle Literaturvermittlung in der Praxis: Aufgaben, Ziele, Probleme	33
1. Lesen in der Fremdsprache: Problem oder Chance der interkulturellen literarischen Rezeption und Interpretation?	33

1.1.	Nach- und Vorteile des fremdsprachlichen Lesens	33
1.2.	Zur Konstitution kultureller Leserpositionen: Vorprägungen als Bedingungen kulturspezifisch differenter Perspektiven und Lektüren	36
2.	Fremde Literatur verstehen. Zur interkulturellen Hermeneutik und ihrer Rolle für die Vermittlungspraxis interkultureller Deutschstudien	37
2.1.	Grundlegende Aspekte einer interkulturellen Verstehenslehre: eine Hermeneutik der Fremde - eine Hermeneutik des Komplements	38
2.2.	Zu den Grenzen und Gefährdungen des Fremdverstehens	40
2.3.	Kontextwissen als Verstehenshilfe	42
3.	Zu den Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Aufgaben einer interkulturell orientierten Literaturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache	44
3.1.	Zur Mehrdimensionalität von Fremdheit in der interkulturellen Vermittlungssituation	44
3.2.	Selbstreflexion und Kulturmündigkeit als Vermittlungsziele	45
3.3.	Gesprächsorientierung: Dialog als Technik und Grundprinzip interkultureller Verstehensarbeit	46
3.4.	Adressatenorientierung und Motivation zur Lektüre als Auftrag der interkulturellen Literaturdidaktik.....	47
3.4.1.	Zielgruppenorientierte Lehre	47
3.4.2.	Motivation zur Lektüre und zum freien Umgang mit Literatur statt „Interpretationswut“ im Deutschunterricht	48
3.5.	Zur Pluralität von Referenzrahmen und Perspektiven: Ambiguitätstoleranz als Vermittlungsziel	50
3.6.	Kulturvermittlung via Literatur als Ziel interkultureller Deutschstudien: Interdisziplinarität als Perspektive	51
4.	Exkurs: Von der interkulturellen zur transkulturellen Literaturvermittlung?	54
IV.	Argumente für den Literatureinsatz in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien und das Problem der Exemplumwahl.....	57
1.	Argumente für den Literatureinsatz in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien: besondere Potentiale des literarischen Mediums.....	57
1.1.	Selbstvermittlungspotential und der motivationale Aspekt von Literatur	57
1.2.	Kulturvermittelndes Potential von Literatur	58
1.2.1.	Literatur als Perspektivierung und als Gedächtnis von Kultur	58

1.2.2. Literatur als kulturuniversales und kulturrelatives Phänomen. Die transkulturelle Wirksamkeit literarischer Texte und ihre Applikation in einer themenorientierten Vermittlung.....	59
2. Zum Problem der Exemplumwahl und zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der interkulturellen Vermittlung	63
2.1. Interkulturelles Potential von Literatur.....	63
2.2. Zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der germanistischen Fremdsprachenphilologie	66
2.3. Für eine Kanon-Erweiterung: „interkulturelle Literatur“ als Vermittlungsgegenstand interkultureller Deutschstudien.....	69
2.4. Zum Plädoyer für die Verschränkung eines Textekansons mit einem Themenkanon	71
2.5. Zwischenfazit.....	74
V. Das interkulturelle Lesergespräch als Vermittlungsform interkultureller Deutschstudien	75
1. Zur Anwendbarkeit der Methode des sokratischen Textgesprächs in der interkulturellen Literaturvermittlung und die signifikant wichtige Rolle des Lehrers als Moderator	75
2. Praktische Überlegungen zu Rahmenbedingungen und Konzeption des interkulturellen Lesergesprächs	78
2.1. Die Gesprächsatmosphäre und Fluchttendenzen der Leser	78
2.2. Konstitution der Lernergruppe	79
2.3. Exkurs: Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien.....	80
3. Möglichkeiten der Anknüpfung an den literarischen Text und potentielle Inhalte des interkulturellen Lesergesprächs: Ein Modell als Orientierungshilfe für die Lerner	81
3.1. Einordnung des literarischen Textes in seinen Entstehungskontext.....	82
3.2. Erschließung des Textes als ästhetisches Objekt.....	82
3.3. Themen als textimmanente Kriterien für die Initiierung von Kulturvergleichen	85
3.4. Erwartungshaltung und Leseerfahrung.....	86
3.5. Besprechung eines literarischen Exemplums unter Einbezug der Modellkategorien: „Der Tunnel“ von Friedrich Dürrenmatt.....	87
3.6. Resümee.....	94
4. Kritik am Lesergespräch als Methode.....	95

4.1. Das Problem der Flüchtigkeit von Leseerfahrungen	95
4.2. Die Gefahr der willkürlichen Textdeutung im lernerzentrierten Unterricht	96
4.3. Der Vorwurf der Instrumentalisierung literarischer Texte im Zuge einer Themenorientierung der interkulturellen Literaturvermittlung	97
4.4. Kritik am Begriff der kulturspezifischen Lektüre	98
VI. „Grenze“ als Thema im interkulturellen Lesergespräch. Besprechung am Beispiel literarischer Exempla	100
1. Zur gegenwartskulturellen Relevanz des Themas „Grenze“	101
2. Zur Übertragbarkeit und transkulturellen Anschlussfähigkeit des Themas	103
3. Beispiele literarischer Verarbeitung des Themas „Grenze“ und ihre Anwendbarkeit in interkulturellen Lesergesprächen	106
3.1. Beispiele für literarische Sammlungen zur Grenzthematik	107
3.1.1. Literarische Sammlungen zur Ost-West-Grenze im geteilten Deutschland	107
3.1.2. Sammlungen von Migranten- bzw. interkultureller Literatur zum Thema Grenze und Grenzüberschreitung	109
3.1.3. Zu einer Anthologie von Texten mit einem weit gefassten Begriff von Grenze	110
3.2. Besprechung von zwei Textbeispielen zur Grenzthematik unter dem Gesichtspunkt ihrer Anwendbarkeit in interkulturellen Lesergesprächen	111
3.2.1. „Gastgesichter“ von Emine Sevgi Özdamar	111
3.2.2. „Grenzstücke“ von Annette Pehnt	123
4. Conclusio	134
C. SCHLUSS	136
LITERATURVERZEICHNIS	138
ANHANG	162
1. Friedrich Dürrenmatt: Der Tunnel	162
2. Emine Sevgi Özdamar: Gastgesichter	168
3. Annette Pehnt: Grenzstücke	172
Lebenslauf	175
Erklärung	177

A. EINLEITUNG

Die Aufgaben und Ziele der interkulturellen Germanistik, die sich als eine „interdisziplinäre [germanistische] Fremdkulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie“ versteht, die in kultureller Vielfalt einen Vorteil sieht und „sozial- und geisteswissenschaftliche mit xenologischen Fragestellungen im Sinne einer angewandten Kulturwissenschaft zusammenführt“,¹ bestehen im Austausch und in der Vermittlung zwischen den Kulturen, indem durch die Forschung und Lehre einer interkulturellen Hermeneutik auf der einen Seite Fremd(kultur)verstehen angestrebt und durch „die reziproke Fremderfahrung“ in der Vermittlungssituation die „Möglichkeit [zu] erkenntnisfördernder Selbstreflexion“² gegeben wird. Dass für so ein Verstehen des Anderen und Fremden - und wechselwirkend auch des Eigenen - das „Gelingen“ zwischenkultureller Kommunikation, i.e. eine Verständigung über sprachliche und kulturräumliche Distanzen und Grenzen hinweg, grundlegende Bedingung ist, sei vorausgesetzt. Eine zentrale Funktion nimmt in diesem Kontext die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Unterricht ein. Daher befasst sich die vorliegende Arbeit mit dem von Dietrich Krusche beschriebenen interkulturellen Lesergespräch³ als einer Methode, die sich nach ihrer theoretischen Grundlegung zwischen literatur- und kulturwissenschaftlicher Forschungsdisziplin und gleichsam zwischen den Komponenten des Faches Deutsch als Fremdsprache (Sprache, Literatur und Landeskunde) positionieren lässt, sodass durch ihre Anwendung in der Praxis interkultureller Deutschstudien die Verquickung von Literatur- und Kulturvermittlung möglich wird. Indem kulturspezifische Leseerfahrungen der Lerner zum Diskursanlass und -gegenstand gemacht werden, fungiert der Text als Medium, das zwischen Mitgliedern differenter Kulturen vermittelt und die Konstitution einer Zwischenkultur ermöglicht, in welcher kulturelle Austauschprozesse initiiert werden können und den grundlegenden Lehrzielen, Kulturvermittlung und Fremdkulturverstehen zu fördern, entsprochen werden kann.

¹ Vgl. Wierlacher, Alois (2003): Vorwort. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S.IX.

² Ders. (2003): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S.13.

³ Vgl. Krusche, Dietrich (1985): Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: Ders.: Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München, S. 139–160.

Eingangs wird versucht, anhand mitunter statistischer Ausführungen zum allgemeinen Leseverhalten einen Einblick in die aktuelle Problematik medialer Entwicklungen zu geben und auf die Zukunft von Literatur und Büchern und des Lesens als Kulturtechnik im heutigen multimedialen Zeitalter eingegangen. Weiterhin beschäftigt sich das erste Kapitel mit der Familie, schulischem Literaturunterricht, Kanon und Zensur als zentralen Bedingungsfaktoren von Lese- und literarischer Sozialisation. Daran anschließend, widmet sich das zweite Kapitel eingehend dem Lesen als Prozess und werden die Grundprinzipien der rezeptionsästhetischen Theorie eingeführt, die zu den Grundlagen einer Literaturlehre in der interkulturellen Germanistik zählen, welche dem Subjekt des Lesers herausragende Wertschätzung entgegenbringt. Gegenstand des dritten Kapitels sind schließlich Aufgaben, Ziele und Probleme einer interkulturellen Literaturvermittlungspraxis. Ausgehend von den besonderen Bedingungen und Voraussetzungen fremdsprachlicher Lektüre und der herausragenden Funktion des fremdkulturellen Lesers als Produzent kulturspezifischer Textdeutungen, werden zunächst grundlegende Gesichtspunkte einer interkulturellen Hermeneutik, einschließlich ihrer immanenter Grenzen besprochen, ehe ausführlich auf Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Aufgaben einer interkulturell ausgerichteten literarischen Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingegangen wird. Wie ausgeführt wird, zählt hierzu - stets dem übergeordneten Auftrag verpflichtet, Fremd(kultur)verstehen anzustreben - neben der Gewährleistung einer Zielgruppenadäquatheit und einer auf Diskurs und Austausch angelegten Gesprächsorientierung von Seiten der Vermittler der Erwerb zentraler Schlüsselkompetenzen durch die Lerner, darunter Dialog- und Kritikfähigkeit sowie Selbstreflexion und Kulturmündigkeit. Nicht zuletzt stellt die Vermittlung von Inhalten deutschsprachiger als fremder Kultur ein zentrales Lehrziel interkultureller Deutschstudien dar, wodurch sich die Notwendigkeit einer interdisziplinären Orientierung des Faches rechtfertigt. Hieraus ergibt sich schließlich auch das Plädoyer für eine themenorientierte Konzeption des interkulturellen Lesergesprächs. Das vierte Kapitel setzt sich mit dem selbst- und kulturvermittelnden und dem interkulturellen Potential literarischer Texte auseinander, welche als zentrale Auswahlkriterien für die Exemplumwahl betrachtet und herangezogen werden können, und geht weiter auf die Diskussion um einen literarischen Lektürekanon und eine Kanon-Erweiterung in der interkulturellen Deutsch-als-Fremdsprache-Vermittlung ein. Mit den

Rahmenbedingungen, der praktischen Form und konkreten Gestaltung des Lesergesprächs befasst sich das fünfte Kapitel. Es beleuchtet das Prinzip des Dialogs als nur scheinbar simple und selbstverständlich erfolgreiche Unterrichtsform und diskutiert sich für den vorliegenden Rahmen eröffnende Chancen der Methode des sokratischen Textgesprächs. Weiterhin wird ein Modell entworfen, das zum einen, indem es Analyse Kriterien versammelt, Lernern die eigene Annäherung an literarische Werke erleichtern und strukturieren kann und zum anderen Optionen für Inhalte und Anknüpfungspunkte im Diskurs und die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden anbietet. An der Erzählung „Der Tunnel“ von Friedrich Dürrenmatt wird exemplarisch vorgeführt, wie sich die Lektüre und ein interkulturelles Lesergespräch unter Rückgriff auf die Modellkategorien gestalten könnten. Das sechste Kapitel stellt einen Vorschlag für den Einsatz kürzerer Prosatexte im Lesergespräch dar, für welche ein gemeinsames transkulturell vermittlungsrelevantes Thema als Auswahlkriterium bestimmt wird. Konkret werden die beiden Erzählungen „Gastgesichter“ von Emine Sevgi Özdamar und „Grenzstücke“ von Annette Pehnt ausgewählt, um am Beispiel des Themas „Grenze“ - einmal bezogen auf eine Trennungslinie zwischen Orient und Okzident, einmal repräsentiert durch die innerdeutsche Grenze zwischen Ost und West - deren Applikationspotential, i.e. für den interkulturellen hermeneutisch ausgerichteten Diskurs geeignete Inhalte und mögliche Anschlussstellen an Erfahrungshorizonte der Lerner erörternd herauszuarbeiten.

B. DAS LESERGESPRÄCH ALS VERMITTLUNGSFORM INTERKULTURELLER DEUTSCHSTUDIEN

I. Lesen. Zum Leseverhalten im Zeitalter neuer Medien und Bedingungen der Lese- und literarischen Sozialisation

Das Thema „Lesen“ und die Entwicklung des medialen Marktes sind anhaltend präsent im öffentlichen Diskurs. Fragen wie die nach der Zukunft des Buches als Unterhaltungs-, Bildungs- und Informationsmedium, Kurswechsel und Neuorientierungen der Verlage beschäftigen nicht nur Marktforschungsinstitute, sondern ebenso geistes- und kulturwissenschaftliche Forschungsdisziplinen. Eine Disziplin wie die interkulturelle Germanistik, die Literatur als zentrales Medium von und Zugang zu „Kultur“ auffasst, interessiert sich selbsterklärend auch für den Wandel der medialen Welt und den sich verändernden Umgang mit dem literarischen Medium.

1. Zur Entwicklung von Medienlandschaft und Leseverhalten oder: Verlust einer Kulturtechnik?

Nicht nur in Deutschland, sondern international wird seit Jahren die Frage nach der Gefährdung der Lesekultur und des Lesens als Kulturtechnik diskutiert und die Befürchtung gehegt, das Medium Buch könne sich im Wettstreit auf dem medialen Markt langfristig nicht mehr behaupten.

1.1. Leseverhalten in Deutschland und international

Tatsächlich sinkt in Deutschland die Zahl der jährlich gelesenen Bücher und die der Bücher pro Haushalt⁴ und lesen so genannte „Gelegenheitsleser“ immer weniger.⁵ Gleichzeitig nimmt die Lesebereitschaft und Lesehäufigkeit bei Viel-Lesern in den letzten Jahren eher zu und nimmt die der Wenig- oder Nichtleser weiter ab,⁶ sodass die „Schere“ zwischen Lesern und Nichtlesern, „in der Forschung (PISA, Jugend und Medien, Eurobarometer 2008 etc.) [inzwischen] Konsens“ und durch die Studie „Lesen

⁴ Vgl. Stiftung Lesen (2008): Lesen in Deutschland 2008, S. 26f. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/DownloadHandler.ashx?pg=77dcde17-03b8-4939-9b87-9e3459ecf6c5§ion=5d996704-f4a7-4a7d-b491-343cf703fb98&file=Lesen+in+Deutschland+2008.pdf>, zuletzt geprüft am 01.11.2009.

⁵ Vgl. ebd., S. 64.

⁶ Vgl. Plumpe, Gerhard; Ingo Stöckmann (2006): Autor und Publikum - Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienpezifischer Perspektive. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 317.

in Deutschland 2008“ bestätigt, weiter besteht.⁷ Diese Ergebnisse, die sich auf Deutschland beziehen, sind nicht ohne Weiteres auf internationale Kontexte übertragbar. Wirtschaftliche und bildungspolitische Aspekte wirken sich signifikant auf Lese- und überhaupt mediales Verhalten der Bevölkerung aus. Übergreifende Parameter festzulegen, die einen internationalen Vergleich zulassen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Beispielsweise unterscheiden sich Medien-, Freizeit- und Kulturangebot sowie entsprechend der Konsum derselben in den Industriestaaten grundlegend von der Situation in Schwellen- und Entwicklungsländern. Es gibt kaum Untersuchungen, in denen das Leseverhalten länderübergreifend verglichen wurde.⁸ Nennenswert sind die beiden Bände „Lesen im internationalen Vergleich“,⁹ in denen die Stiftung Lesen einen Überblick über die Ergebnisse aus nationalen Studien bietet und einige Tendenzen und Gemeinsamkeiten für alle einbezogenen Länder, darunter allerdings ausschließlich Industriestaaten, feststellt, z.B. die so genannte „Drittel-Formel, nach der ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung als Vielleser und jeweils ein weiteres Drittel als Wenig- und als Nichtleser bezeichnet wird“, das Nachlassen der „Leseintensität mit zunehmendem Alter“ und das Ergebnis, dass Frauen im Vergleich zu Männern mehr lesen. Weiterhin konnte „ein enger Zusammenhang zwischen Ausbildung und Beruf und der Leseintensität und -frequenz“ ausgemacht werden, allerdings insbesondere von Büchern in weiterbildender und wissensvermittelnder Funktion, weniger als Unterhaltungsmedium.¹⁰ In der Studie „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen wurde erneut bestätigt, dass der Stellenwert von Büchern für Befragte mit höherem Bildungsabschluss höher ist, wobei Romanen, Erzählungen und Lyrik die geringste Relevanz zugesprochen wird und sich eine deutliche Tendenz zur „nützlichen“ und beruflich orientierten Lektüre, d.h. zum Lesen von Sach- und Fachinformationen abzeichnet.¹¹

⁷ Vgl. Stiftung Lesen (2008), S. 68.

⁸ Vgl. dies. (1993): Teil I: Gutachten. In: Dies. (Hrsg.): Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil I. Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Schweiz, Österreich, Großbritannien, Frankreich, USA. Mainz, S. 19.

⁹ Dies. (Hrsg.) (1993) sowie dies. (Hrsg.) (1995): Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil II. Dänemark, Finnland, Israel, Japan, Kanada, Niederlande, Rußland, Schweden, Spanien, USA. Berlin.

¹⁰ Vgl. dies. (1993), S. 11ff.

¹¹ Vgl. dies. (2008), S. 17.

1.2. Bücher und Lesen im multimedialen Zeitalter

Die Zunahme der täglich für Mediennutzung aufgewandten Zeit belegt den aktuellen Stellenwert von Medien im alltäglichen privaten wie beruflichen Bereich. Wie verschiedene Studien zeigen, bewirkt die Attraktivität der neuen, elektronischen Medien einen starken Konkurrenzdruck gegenüber den klassischen Medien und nimmt gleichermaßen Einfluss auf das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen wie von Erwachsenen, in Freizeit wie in Ausbildung und Beruf.¹² Aber wenngleich Computer und Internet im multimedialen Zeitalter sowohl als Unterhaltungs- als auch als Recherche- und Informationsmedien unentbehrlich geworden sind, werden laut Stiftung Lesen klassische und gedruckte Medienangebote wie Bücher und Zeitungen nach wie vor geschätzt und genutzt.¹³ Wie der Börsenverein des Deutschen Buchhandels im „Börsenblatt“ berichtet, sinken die Verkaufszahlen von Büchern gegenwärtig nicht, sondern konnten die Verlage im Jahr 2008 sogar eine Umsatzsteigerung verzeichnen, was besonders auf die guten Verkaufszahlen im Bereich der Unterhaltungsliteratur zurückzuführen ist.¹⁴ Andere Marktsegmente des gedruckten Buches, vor allem die der Fach- und Sachbücher, verlieren ihre Kunden eher an das Internet und an digitale Publikationen.¹⁵ Zwar muss der Kauf (oder die Ausleihe) eines Buches nicht unbedingt zur Lektüre desselben führen. Doch stellt das Statistische Bundesamt fest, dass

[t]rotz veränderter Informationsmöglichkeiten, die aus der zunehmenden Verbreitung der elektronischen Medien resultieren, [...] Bücher ihre Bedeutung als Quelle des Wissens und der Unterhaltung nicht eingebüßt [haben].¹⁶

Es muss eingesehen werden, dass das „Lesen am Bildschirm und die abrufbaren elektronischen Informationsspeicher [...] die Trennung des Lesebegriffs von der Buchkultur [bedeuten]“.¹⁷ Statt der befürchteten Verdrängung des Lesens als Kulturtechnik mit dem Aufkommen der neuen Medien ist ein „*komplementäres*

¹² Vgl. Börsenblatt (2009): Lesestudie. Deutsche sind E-Book-Skeptiker. In: Börsenblatt, 18.06.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/325924/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.

¹³ Vgl. Stiftung Lesen (2008), S. 66.

¹⁴ Vgl. Börsenblatt (2009): Schnell-Umfrage. Leichte Wolken trüben den Rückblick. In: Börsenblatt, 24.07.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/331379/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.

¹⁵ Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2009): Das gedruckte Buch gibt nicht auf. Sachbücher und Nachschlagewerke verlieren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 239, 15.10.2009.

¹⁶ Statistisches Bundesamt (Destatis) (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn, S. 364.

¹⁷ Eggert, Hartmut; Christine Garbe (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart, S. 3.

Nutzungsverhältnis“ konstatierbar.¹⁸ Zwar ist die hohe Bedeutung der Kompetenz im Umgang mit elektronischen Medien auf dem heutigen Arbeitsmarkt keineswegs zu unterschätzen und ebenso wenig in der Ausbildung zu vernachlässigen. Doch ist ebenfalls unbestritten, dass die Lesekompetenz „auch innerhalb der Medienkultur eine Schlüsselqualifikation bleibt“.¹⁹ Weltweit wird von zahlreichen Institutionen, von Bibliotheken, Verlagen und Stiftungen²⁰ mit viel Engagement und Kreativität Leseförderung betrieben, um Jugendliche zur schulischen wie zur Freizeitlektüre zu motivieren und bei den jungen Menschen für das Medium Buch Begeisterung zu wecken.²¹ Insgesamt lässt sich mit Plumpe/Stöckmann positiv resümieren, dass die

kulturpessimistischen Sorgen um den sozialen Verlust des Lesers [der] 70er und 80er Jahre [...] sich gegenwärtig zunehmend als bereits historisch gewordene Einschätzungen einer Medienevolution [erweisen], deren Effekte für das Lesen [...] offensichtlich überschätzt wurden [...].²²

Mit dieser Feststellung einer positiven Entwicklungstendenz ist noch keine Antwort auf die Frage gegeben, wie viel im konkreten Fall gelesen wird, welchen tatsächlichen Anteil daran wiederum die literarische Rezeption hat und inwieweit diese Auswirkungen auf die kulturelle Bildung bzw. Prägung der Leser hat. Darüber eine Aussage zu treffen, ist ob der Vielfältigkeit und Komplexität der im Einzelfall dafür zu berücksichtigenden Faktoren gar nicht möglich. Die Datenerhebung durch Befragung ist überaus aufwendig, und (Leistungs-)Tests und Studien wie die PISA- oder IGLU-Studie, die Schulleistungen messen, geben längst nicht ausführlich Aufschluss über das tatsächliche Leseverhalten oder Lesegewohnheiten der Testpersonen.²³ Im Vermittlungskontext interkultureller Deutschstudien, die zielgruppenorientiert verfahren, kann die Betrachtung des statistisch erfassbaren Leseverhaltens der Herkunftsgesellschaft der Lerner und der Zugang zu und Umgang mit Literatur dem Vermittler trotzdem einen wertvollen Einblick in die Lesekultur und -tradition leisten

¹⁸ Vgl. Plumpe/Stöckmann (2006), S. 316. (Hervorhebung im Original)

¹⁹ Vgl. Kammler, Clemens (2009): Artikel „Literarische Sozialisation“. In: Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/lektuere/litsoziali.htm>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

²⁰ Vgl. Buhrfeind, Anne u.a. (2006): Leseförderung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 471–518.

²¹ Initiativen der Leseförderung sind heute weltweit in vielen Ländern Standard. Das Onlineportal „Lesen Weltweit“ des Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung dokumentiert die Arbeit vieler Projekte und bietet einen guten Überblick. Online verfügbar unter <http://www.lesen-weltweit.de/> (zuletzt geprüft am 15.12.2009).

²² Plumpe/Stöckmann (2006), S. 315f.

²³ Vgl. Stiftung Lesen (1993), S. 11.

und können diese Aspekte bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden, geben sie immerhin einen Hinweis auf die Rezeptions- und Verstehensbedingungen und bedingt auch auf die literarische Vorprägung und den habituellen Umgang der Lerner mit Literatur.

Einige Wirkungsfaktoren literarischer Sozialisation und Enkulturation sollen an dieser Stelle näher beleuchtet werden. Dabei ist zwar wieder lediglich ein Bezug auf die Situation im deutschen Kontext zu leisten, in diesem Fall sind die Prinzipien aber eher auf internationale Zusammenhänge übertragbar. Es sei darauf hingewiesen, dass eine komplexe Vielfalt von Einflussgrößen in der literarischen Sozialisation zum Tragen kommt, deren „Wirkungsgrad“ im Einzelnen schwerlich bestimmbar ist.

2. Lese- und literarische Sozialisation: Einige Instanzen und Einflussfaktoren

Gewöhnlich beginnen Lese- und literarische Sozialisation, i.e. „das durch gesellschaftliche Institutionen beeinflusste Heranwachsen von Leserinnen und Lesern“,²⁴ im Kindes- und Jugendalter und sind neben gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren:

1. Kindheit + Jugend als gesellschaftliche Phasen; 2. Strukturen + Institutionalisierungsformen des Mediensystems; 3. sozio-kulturelle und bildungspolitische Stützung des Mediums „Buch“

stark durch individuelle Rahmenbedingungen bestimmt:

1. Entwicklungsphase im Lebenslauf; 2. Informations- + Bildungsanforderungen; 3. Bedürfnisse + Probleme; 4. Persönlichkeit + Werte; 5. soziale Situation + Lebensumstände²⁵

Auf alle Aspekte kann hier nicht eingegangen werden. Die drei primären Sozialisationsinstanzen stellen zunächst, im Kindesalter, Elternhaus bzw. Familie, in späteren Phasen der Sozialisation Schule und Freundeskreis bzw. andere enge Bezugspersonen dar.²⁶

Prinzipiell, das sei an dieser Stelle bemerkt, ist zwischen Lesesozialisation und literarischer Sozialisation zu differenzieren, wenngleich sie in enger Verbindung stehen. Während Erstere die Herausbildung von Lesefähigkeiten und -techniken im Allgemeinen und gewissermaßen die Einführung in eine Buch- bzw. Lesekultur meint, wird als literarische Sozialisation die Einführung in die literarische Kultur einer (Sprach-)

²⁴ Kammler (2009).

²⁵ Bonfadelli, Heinz (2006): Leser und Leseverhalten heute - Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)-forschung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 107.

²⁶ Vgl. ebd., S. 107, 121f.

Gemeinschaft bezeichnet.²⁷ Diese ist auch für den Kontext der vorliegenden Arbeit von größerer Bedeutung.

2.1. Zum Einfluss von Familie und Medien auf die literarische Sozialisation

Die Familie gilt bis heute als diejenige soziale Instanz, die am stärksten und nachhaltigsten die Grundlagen für die Entwicklung der Lesekompetenz der jungen Generation bestimmt und so Verantwortung trägt für die Weitervermittlung von Lesekultur.²⁸ „Defizite der familiären Lesesozialisation kann Schulbildung [schließlich] nur begrenzt ausgleichen.“²⁹ Bildungsstand, Beruf und Einkommen der Eltern, das Vorlesen im Kinderzimmer,³⁰ die eigene Beziehung der Eltern, die für ihre Kinder schließlich eine wichtige Vorbildfunktion haben, zu Büchern auf der einen Seite und anderen Medien wie Fernseher, Radio, Computer und Internet auf der anderen, die Verfügbarkeit derselben im Haushalt und ihre gewohnheitsmäßige Frequentierung im Alltag wirken sich nachweislich stark auf das Leseverhalten im Erwachsenenalter aus. An dieser Aufzählung von Aspekten wird deutlich, dass der Verlauf und das „Gelingen“ einer Lese- und literarischen Sozialisation multikausal bedingt sind.

Im Elternhaus ebenso wie im schulischen Kontext spielen die gemeinsame Reflexion des Textes und der Austausch über die dargestellten Inhalte eine eminent wichtige Rolle für die Lese- und literarische Sozialisation der Heranwachsenden. Durch das gemeinsame Gespräch über das Gelesene,³¹ das im Idealfall einen festen Bestandteil des Familienlebens darstellt und in einer intensiven dialogischen Auseinandersetzung, einem In-Relation-Setzen und Hinterfragen der fiktiven und der alltäglichen Lebenswelt besteht, können die Kinder frühzeitig wichtige Strukturen erwerben, etwa „sprachliche Sensibilität, Symbolverständnis, Verstehensfähigkeit einschließlich der Reflexion und Bewertung von Textbedeutungen“, die im Schulunterricht schließlich „weiter [zu] stabilisier[en] und aus[zu]differenzier[en]“ sind.³² Es ist evident, dass der Vorlesende bzw. Mitlesende eine wichtige Vermittler-Funktion einnimmt und die Initiierung

²⁷ Vgl. Eggert/Garbe (2003), S. 7f.

²⁸ Vgl. Hurrelmann, Bettina (2006): Familiäre Lesesozialisation im historischen Wandel. Variablen, Konstanten, neue Aufgaben in der Mediengesellschaft. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim/München, S. 403.

²⁹ Bonfadelli (2006), S. 124.

³⁰ Zur Rolle des Vorlesens in der Familie vgl. z.B. Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München.

³¹ Wieler handelt explizit von „Vorlesegesprächen“ (vgl. Wieler (1997), S. 88).

³² Hurrelmann (2006), S. 409.

literarischen Verstehens stützt.³³ Auf die prinzipiell zentrale Funktion des Dialogischen in der Vermittlung wird an späterer Stelle noch genauer einzugehen sein.

Wenn auch das Medium Buch, wie oben ausgeführt, nicht grundsätzlich „bedroht“ ist und zudem empirisch keine „dramatische[n] Einbrüche im quantitativen Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen [...] nachzuweisen sind“,³⁴ so muss doch eingeräumt werden, dass elektronische Medien, die auf Kinder und Jugendliche eine enorme Anziehungskraft ausüben (möglicherweise auch weil sie mit vermeintlich weniger „Anstrengung“ zu rezipieren sind) und sich besonders, aber längst nicht nur im Freizeit- und Unterhaltungsbereich zunehmend etablieren, eine starke Konkurrenz darstellen. Eine herausragende Rolle nehmen in diesem Zusammenhang Computerprogramme und -spiele ein, die auch als Lehr- und Lernmedien immer mehr Anwendung finden, in anderen Ländern schon deutlich weiter verbreitet als in Deutschland. Damit haben sie einen entscheidenden Vorsprung gegenüber z.B. dem Fernsehen, die sie die Rezeption eher selbst instruieren und dadurch sogar bedingt kontrollieren können. Geschriebenes und Gedrucktes scheint in dieser Entwicklung nicht Schritt halten zu können mit der attraktiven „virtual reality“ des multimedialen Zeitalters.³⁵

2.2. Zum Einfluss des muttersprachlichen Literaturunterrichts in der Schule auf die literarische Sozialisation am Beispiel von Deutschland

Umso größer allerdings ist die Bedeutung einer ansprechenden und wirkungsvollen Literaturvermittlung. Inwieweit der Literaturunterricht in der Schule tatsächlich Einfluss nehmen kann auf (außerschulische) Lesemotivation und Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen, ist und bleibt vermutlich eine offene Frage. Unbestreitbar ist jedoch, dass die Institution Schule als neben der Familie wichtigste Sozialisationsinstanz nicht nur einen Bildungs-, sondern zudem einen (das Elternhaus ergänzenden) Erziehungsauftrag wahrnimmt und einen entscheidenden Beitrag zur Konstitution der Gesellschaft leistet, indem sie maßgeblich auf die Entwicklung der Persönlichkeit und Geisteshaltung, Wertekonzepte etc. der jungen Generation einwirkt. Wie z.B. in Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern verankert, „sollen [die Schulen] nicht nur Wissen

³³ Vgl. Wieler (1997), S. 91.

³⁴ Vgl. Kammler (2009).

³⁵ Vgl. das Gedicht „Altes Medium“ von Hans Magnus Enzensberger, z.B. in: Enzensberger, Hans Magnus (2006): Gedichte. 1950-2005. Frankfurt am Main, S. 189.

und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“³⁶ Besonders der Literaturunterricht muss sich seiner Verantwortung als nicht nur Lesefähigkeit und literarische Kompetenz vermittelnde, sondern auch Enkulturation initiiierende und fördernde Instanz bewusst sein. Literarische Texte sind durch besondere vermittlungsrelevante Qualitäten charakterisiert, sie haben genauso persönlichkeits- und identitätsbildende Funktion wie sie zum Hineinwachsen von Individuen in ein kulturelles System beitragen können, indem sie gewissermaßen Kultur- und Weltwissen enthalten, transportieren und tradieren.³⁷ Literatur kann als (kulturelles) Gedächtnis einer Gesellschaft bzw. Kultur- und Sprachgemeinschaft aufgefasst werden, in ihr wird historisches Wissen verarbeitet, werden Erlebnisse, Wahrnehmungen und Perspektiven festgehalten.³⁸ Auf die enkulturierende bzw. kulturvermittelnde Funktion literarischer Texte wird weiter unten vertiefend eingegangen. Es erklärt sich aber hieraus, dass eine abnehmende literarische Rezeption zum allmählichen Verlust dieses Gedächtnisses und damit einhergehend auch zu einer gewissen kulturellen Verortung und Verwurzelung führen muss. Hier liegt eine Verantwortung der institutionellen Literaturvermittlung, die umso größer ist, wenn die Schule der Ort der primären Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur ist und die Kinder nicht schon im Elternhaus an das literarische Medium herangeführt wurden, und die auch in Zukunft weiter wächst, da der Schule „durch aufbrechende gesellschaftliche Strukturen [immer] mehr Bedeutung in der Leseerziehung zukomm[t]“. ³⁹ Eine grundlegende und äußerst anspruchsvolle Aufgabe der schulischen Leseausbildung und -sozialisation besteht so, und auf die Schwierigkeit des nachträglichen Ausgleichens von Defiziten wurde bereits hingewiesen, im „Abbau der herkunftsbezogenen[, d.h. durch z.B. schichtspezifische Unterschiede bedingten] Chancenungleichheit“ der Nachwuchsleser.⁴⁰ Hiermit ist nicht nur Lese-, sondern auch die erwähnte literarische Kompetenz gemeint, die unterschiedliche Fähigkeiten, d.h. Teilkompetenzen literarischen Verstehens einschließt,

³⁶ Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern. In der Fassung der Bekanntmachung vom 15.12.1998 online verfügbar unter http://www.verwaltung.bayern.de/Gesamtliste-115.htm?url=http%3A%2F%2Fby.juris.de%2Fby%2F_gesamt%2FVerf_BY_1998.htm#Verf_BY_1998_rahmen, zuletzt geprüft am 12.10.2009.

³⁷ Zum Thema „Erlesen von Weltwissen“ vgl. Abraham, Ulf; Christoph Launer (Hrsg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler.

³⁸ Zum Begriff des kulturellen Gedächtnisses vgl. Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

³⁹ Runge, Gabriele (1997): Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg, S. 227.

⁴⁰ Vgl. Hurrelmann (2006), S. 409f.

darunter ein Bewusstsein für die Fiktionalität literarischer Texte und die Abgrenzung zur Wirklichkeit, die Fähigkeit zur Empathie bezüglich der Figuren im Text, ein Verständnis metaphorischen bzw. indirekten Sprachgebrauchs sowie eine ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit bzw. ein Bewusstsein für ästhetische Form.⁴¹ Die Herausbildung dieser Kompetenzen kann der Literaturunterricht lediglich fördernd unterstützen. Den größten Beitrag allerdings müssen die Lerner selbst erbringen.⁴²

Zentral ist im Literaturunterricht selbstverständlich die Auswahl der Lektüren, die sich u.a. am literarischen Curriculum der institutionell vorgegebenen Lehrpläne, den Inhalten von Lesebüchern und damit an einem Schullektürekanon orientiert.⁴³ Wenngleich es, das sei angemerkt, in Deutschland seit den siebziger Jahren bereits keinen verbindlichen Lektürekanon für die schulische Vermittlung mehr gibt und der „Konsens über eine mehr oder weniger festgelegte Leseliste“ ein ungeschriebener ist.⁴⁴ Eine wichtige „poetische Initiationsfunktion“ hat im Deutschunterricht z.B. seit Langem die Reclamsche Universal-Bibliothek, deren Bändchen durch ihr praktisches Format und den moderaten Preis bestechen.⁴⁵ Vor allem aber zeichnet sich die Reihe durch ein breites Angebot von Klassikerausgaben aus, die im deutschen Schulunterricht und in diesem Zuge für literarische Sozialisation in Deutschland von großer Prägekraft waren und sind. Die konkrete Textauswahl ist natürlich in erster Hinsicht durch die jeweilige Schule und den Lehrer bestimmt, von den Empfehlungen z.B. eines Lehrplans kann prinzipiell nicht auf die Lehre in der Praxis geschlossen werden.⁴⁶ Gegenwärtig steht die

⁴¹ Vgl. Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen/Wiesbaden, S. 33.

⁴² Vgl. ebd., S. 32.

⁴³ Das in anderen Ländern unterrichtete so genannte Schulfach „Weltliteratur“ bietet ein Spektrum (das von deutschen und englischen über französische und spanische bis zu japanischen Autoren reicht, vgl. z.B. die Lektüreliste für den Unterricht an weiterführenden Schulen auf der Homepage des ukrainischen Bildungsministeriums. Online verfügbar unter: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/new_pr, zuletzt geprüft am 15.12.2009) und ein Vergleichs- und interkulturelles Vermittlungspotential, das in keinem Verhältnis zu denen eines ausschließlich auf Werke einer Nationalliteratur beschränkten Unterrichtsfaches „Deutsch“ steht.

⁴⁴ Vgl. Leskovec, Andrea (2009): Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Berlin, S. 139f.

⁴⁵ Vgl. Max, Frank Rainer (2002): Reclams „Gelbe Reihe“ und der literarische Kanon. In: Kutzmutz, Olaf (Hrsg.): Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon. Dokumentation der Bildungspolitischen Kanontagung: Warum Wir Lesen, Was Wir Lesen. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (30.11.-2.12.2001). Wolfenbüttel, S. 6.

⁴⁶ Für eine ausführliche Analyse der an deutschen Schulen tatsächlich gelesenen Lektüren, klassifiziert nach Kriterien wie Verlag, Gattung und Themen der Texte, vgl. Runge (1997). Anhand von Befragungen versucht sie zu ermitteln, nach welchen Kriterien Lehrer die Lektüren auswählen und stellt fest, dass sich diese in der großen Mehrheit nach den Ratschlägen und Empfehlungen von Kollegen oder nach den Interessen und Wünschen der Schüler richten (vgl. Runge (1997), S. 172f.). An allen allgemeinbildenden

„herkömmliche“ Auswahl von Deutschlektüren häufig in Kritik, weil sie als nicht mehr adäquat gilt, wenn berücksichtigt sein soll, dass die Zusammensetzung der Klassen an vielen deutschen Schulen heute multikulturell ist und die kulturellen und sozialen Kontexte, aus denen die Schüler stammen, hochgradig unterschiedlich sind und längst nicht mehr nur deutsche Muttersprachler bzw. einsprachige Lerner die Zielgruppe der Literaturvermittlung darstellen. Auf die Rolle der Textauswahl und die Diskussion eines Lektürekansons im interkulturellen Vermittlungskontext wird an späterer Stelle noch einzugehen sein. Für Schüler mit Migrationshintergrund kann, das sei betont, gerade der Deutschunterricht (fremd-)kulturvermittelnde und -initiiierende Funktion einnehmen. Neben den besprochenen, primär sozialen, Bedingungsfaktoren des familialen und des schulischen Kontextes wirken politische und kulturpolitische Faktoren auf die literarische Sozialisation und Rezeption. Als solche lassen sich z.B. Literaturkritik, Kanonbildung und Zensur als den Medienmarkt einer Gesellschaft steuernde und damit gesellschaftsprägende Instanzen beschreiben, auf die im folgenden Kapitel kurz eingegangen werden soll.

2.3. Literarischer Kanon und Zensur als gesellschaftliche und (kultur-)politische Bedingungsfaktoren literarischer Sozialisation und Rezeption

Die literarische Rezeption und Sozialisation des Lesers wird in starkem Maße durch das Angebot auf dem Buchmarkt beeinflusst, das wiederum z.B. durch Verlagsprogramme bestimmt ist, die sich ihrerseits nicht nur an dem ästhetisch-künstlerischen Wert eines Werkes und seiner Einschätzung durch Literaturkritik und Feuilleton orientieren, sondern mit großer Priorität auch an den Neigungen und Interessen der potentiellen Leser, anders formuliert am „Verkaufswert“ der Literatur, die eben längst nicht nur Kultur-, sondern v.a. auch Konsum- und kommerzielles Gut ist.

Seit es einen Markt für die Zerstreuungsmedien gibt, ist das Verhältnis zwischen Massenwirksamkeit und Qualitätsanspruch ausschlaggebend für Konzeption und Kritik der Produkte, die sie anbieten. Der Profitmechanismus zwingt die Werbestrategen, mit jeder neuen Sendung, jeder neuen Zeitschrift, jedem neuen Film oder neuen Buch zu dem Versuch, zu versöhnen, was eigentlich ein Widerspruch in sich ist: hohe Qualität, die sich gut verkauft.⁴⁷

Schulen stehe „die Forderung weit vorn, daß ein Buch ein wichtiges persönliches, soziales, politisches oder gesellschaftliches Problem behandeln soll.“ (ebd., S. 173)

⁴⁷ Dieckmann, Dorothea (2002): Sprachversagen. Graz/Wien, S. 68.

Um ihre Umsätze zu halten und zu erhöhen, sehen sich Verlage mehr denn je zur Investition in so genanntes „Spitzentitelmarketing“ gezwungen.⁴⁸ Es beeinflusst also nicht nur der Markt das Leseverhalten, sondern umgekehrt bestimmt das Rezeptionsverhalten der kaufenden und lesenden Bevölkerung mit dem Markt und das Angebot von Literatur. Beispielhaft für diese Interdependenz von Nachfrage und Angebot ist der hohe Stellenwert bzw. die starke Repräsentanz und die Vielfalt in der Auswahl von Comics auf dem medialen Markt in Ländern wie Japan und Korea. Im internationalen Vergleich betrachtet, das sei jedoch nur am Rande bemerkt, sind diese zugleich Anzeichen für die kulturspezifische Ausprägung medialer Rezeption. Im Gegensatz zu den erwähnten, ist die Rezeption von Comics in anderen Ländern (noch) eher negativ besetzt, weil das Medium vordergründig dafür steht, Inhalte für Kinder zu transportieren. In Japan beispielsweise vermitteln sie allerdings auch häufig wissenschaftliche bzw. Fachinhalte und erleichtern durch die vereinfachende Darstellung nicht nur Kindern, sondern ebenso erwachsenen „Disziplinfernern“ den Zugang zu komplexen und schwer verständlichen Sachverhalten oder Methoden. Im Folgenden sollen die beiden erwähnten gesellschaftlichen und (kultur-)politischen Bedingungsfaktoren literarischer Sozialisation und Rezeption, zum einen die Bildung und Beschaffenheit eines literarischen Kanons und zum anderen literarische Zensur als Beispiel für eine das Literaturangebot und in Konsequenz die Rezeptionsbedingungen und -gewohnheiten der Leser beeinflussende bzw. steuernde Maßnahme betrachtet werden.

2.3.1. Zur Wirkung von Kanon und Literaturkritik auf die literarische Sozialisation

Ein Kanon versammelt Werke einer Literatur von herausragendem (ästhetischem) Wert, die konsenshaft und über einen längeren Zeitraum als „wichtig“ und für eine Kultur repräsentativ gelten und mit deren „Kern“ ausmachen. Zugleich sind sie (mindestens) in gebildeteren Kreisen mit einer gewissen Obligation der immerhin groben Kenntnis ihrer Autoren und Inhalte verbunden. So nimmt ein Kanon durchaus, wenn auch in begrenztem Maße, Einfluss auf das Rezeptionsverhalten und sogar auf die Bildung des kulturellen Gedächtnisses einer lesenden Gesellschaft und damit auf Weltansichten,

⁴⁸ Vgl. Heimann, Holger (2009): Bestseller: Abhängig und frei (Kommentar). In: Börsenblatt, 09.07.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/329604/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.

Wertvorstellungen und Wahrnehmungsstrukturen. Dieser Einfluss wird natürlich nicht zuletzt durch die bereits erwähnte prägende Funktion des literarischen Kanons für die staatlichen Lehrpläne im Schulunterricht unterstützt. Auch im germanistischen Studium orientiert sich das Curriculum stark an den „Klassikern“ des Kanons. Die Frage nun, ob in der (interkulturellen) Literaturvermittlung ein Kanon bzw. die (vornehmliche oder exklusive) Behandlung kanonischer Texte so sinnvoll ist, steht seit Langem zur Diskussion und wird in der vorliegenden Arbeit an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen. Einen zentralen „Ort“ der Kanonbildung jedenfalls bilden die Medien, die Literaturkritik für die Masse nicht nur rezipierbar, sondern unterhaltsam gestalten und laufend Bestenlisten und -reihen mit Kaufempfehlung publizieren, die häufig hohe Kultur für den kleinen Geldbeutel erschwinglich werden lassen.⁴⁹ Lediglich als eine Empfehlung, ein „Angebot, in dem sich eine eher schüchterne Anleitung verbirgt, ein eher diskreter Fingerzeig“, soll ein Kanon letztlich auch verstanden werden, wie der große Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki betont. „Er ist weder ein Gesetzbuch noch ein Katalog, weder eine Anordnung oder Anweisung noch eine Vorschrift.“⁵⁰ Wie der Kanon dient gewissermaßen auch der Literaturkritiker dem (unerfahrenen) Leser als Wegweiser im literarischen Dschungel, er gibt ihm eine Orientierungshilfe bei der Selektion und erleichtert die Entscheidung, was lesenswert ist.⁵¹ Nationale wie internationale Literaturwettbewerbe und -preise sind inzwischen eine Institution der Literaturkritik, die mit Unterstützung der massenwirksamen Medien, z.B. durch Ausstrahlung der Preisverleihungen im Fernsehen, fernab eines (bestehenden) Bildungskanons eine Beeinflussung (Steuerung wäre zu viel behauptet) des Publikums erwirken können, die sich zumindest auf den (kurzfristigen) Absatz von Buchtiteln auswirkt. Es sei lediglich auf die jüngste Nobelpreisverleihung im Jahr 2009 verwiesen und die in deren Folge sprunghaft gestiegenen Verkaufszahlen der Bücher von Herta Müller,⁵² die vorher eine im deutschsprachigen Raum zwar angesehene, jedoch vom breiten Publikum eher wenig wahrgenommene oder mindestens wenig gelesene Figur in

⁴⁹ Vgl. z.B. die SZ-Bibliothek oder die „Literaturklassiker“-Leseredition der ZEIT

⁵⁰ Reich-Ranicki, Marcel: Brauchen wir einen Kanon? Online verfügbar unter http://www.derkanon.de/index2/ranicki_kanon.html, zuletzt geprüft am 10.11.2009.

⁵¹ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Literaturkritik und Kanon natürlich auch für nichtmutter-sprachliche Leser eine praktische Möglichkeit der Auswahl und des Sich-Zurechtfindens in der fremdkulturellen Literatur darstellen.

⁵² Besondere Nachfrage galt ihrem Roman „Atemschaukel“, der 2009 erschien (vgl. Müller, Herta (2009): Atemschaukel. Roman. München).

der literarischen Welt darstellte, und deren Name im internationalen Kontext nahezu nicht präsent war,⁵³ deren Bücher sich nun aber in jeder Bahnhofsbuchhandlung stapeln. Wettbewerbe auf nationaler oder regionaler Ebene sind in ihrer Wirkung mit dem Nobelpreis für Literatur natürlich nicht zu vergleichen, doch auch die verhältnismäßig „kleineren“ Wettbewerbe wie z.B. der Ingeborg-Bachmann-Preis versammeln

alle Funktionäre der Firma *Literatur* [...]: Literaturproduzent/innen (Autorinnen und Autoren), Literaturvermittler/innen (Verleger, Lektoren, Agenten, Veranstalter, Buchhändler), Literaturverarbeiter/innen (Journalisten, Kritiker, Wissenschaftler [sic!]) und nicht zuletzt Literaturkonsument/innen (Leserinnen und Leser).⁵⁴

Sie dienen nicht zuletzt der Förderung eines Autorennachwuchses, indem sie Schriftstellern zu einer ersten Präsenz und Bekanntheit in der Öffentlichkeit verhelfen, die noch nicht in der literarischen Szene etabliert sind. Gleichzeitig spiegelt die Vergabe von Literaturpreisen oftmals die für eine Gesellschaft bzw. Kulturgemeinschaft zentralen und historisch relevanten Themen. Dies wird etwa am Friedenspreis des deutschen Buchhandels gut sichtbar, der eben nicht nur ein Literaturpreis, sondern auch ein Kulturpreis ist⁵⁵ und für außergewöhnliches politisches Engagement an „Persönlichkeiten [verliehen wird], die mit ihrer literarischen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Arbeit als Friedensstifter wirken.“⁵⁶

2.3.2. Zensur als Exempel politischer Einflussnahme auf literarische Sozialisation

Zensurmaßnahmen sind, wie erwähnt, nicht nur Beispiel für literarische Sozialisationsfaktoren, sondern sie bedingen auch eine Steuerung der literarischen Rezeption und somit eine kulturspezifisch unterschiedliche Rezeption mit. Es handelt sich bei der durch eine Institution, sei es Kirche oder Staat, oder durch eine soziale Gruppe verfügte literarische Zensur, d.h. die „planmäßig angelegte, mit polizeilichen oder rechtlichen Mitteln ausgeübte Kontrolle veröffentlichter bzw. zur Veröffentlichung

⁵³ „Herta who?“, fragte in selbstgefälliger Ignoranz eine amerikanische Zeitung.“ (Hartwig, Ina (2009): Die Gegenwart erfassen. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/ins/lv/rig/wis/uef/de5221062.htm>, zuletzt geprüft am 30.12.2009).

⁵⁴ Moser, Doris (2004): Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event. Wien, S. 17.

⁵⁵ Vgl. ZDF: Frankfurter Buchmesse. Verleihung des deutschen Friedenspreises. Sendung vom 18.10.2009. Online verfügbar unter <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/862612/Verleihung-des-deutschen-Friedenspreises#/beitrag/video/862612/Verleihung-des-deutschen-Friedenspreises>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

⁵⁶ Vgl. Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2009): Auf den Spuren der Friedensstifter: Ausstellung dokumentiert Stationen aus 60 Jahren Friedenspreis. Aktuelle Meldungen, 28.12.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenverein.de/de/96864?mid=351376>, zuletzt geprüft am 30.12.2009.

vorgesehener Äußerungen“⁵⁷ zu denen auch literarische Erzeugnisse zählen, um ein weltweites „Phänomen, das die Kulturgeschichte seit der Antike begleitet“⁵⁸ und zum einen (durch seine Mitbestimmung über Erreichbarkeit und Verfügbarkeit literarischer Erzeugnisse bzw. deren Veränderung) deutliche Auswirkungen auf konkrete Rezeptionsbedingungen und damit Rezeptionsverhalten und -gewohnheiten von Lesern hat, indem sie primär den potentiellen „Horizont“ der Leser eingrenzt, auf diesem Wege jedoch auch, weiter reichend, kognitive Strukturen und soziale wie politische Haltungen der Bevölkerung mitprägen kann. Schließlich beschränkt sich die Zensurkontrolle z.B. eines totalitären Regimes nicht auf den Schutz der Bevölkerung vor regimekritischen Stimmen durch die Festlegung und Verteidigung von Tabus oder das Anstreben einer vollkommen unpolitischen Literatur. Zudem wirkt sie auch in produzierender Form auf die Literatur ein, indem z.B. (propagandistische) Autorenapparate beschäftigt werden, um ideologiekonforme Publikationen auf den Markt zu bringen.⁵⁹ In vielen Fällen werden außerdem nicht nur Schriften kontrolliert und zensiert, sondern werden Autoren, die gegen die Prinzipien und Ideologien der Regierung verstoßen und das freie Wort verteidigen, verfolgt und sind nicht selten gezwungen, das Land zu verlassen, um einer Inhaftierung zu entgehen. Im Kontext der gegenwärtigen deutschen Literatur, die unter den Bedingungen einer demokratischen Verfassung entsteht, die Meinungs- und Äußerungsfreiheit und Individualität als wichtige Prinzipien verteidigt, spielt literarische Zensur und daraus resultierende Unfreiheit und Determination des Geistes und des Wortes zwar eine deutlich geringere Rolle als in der Vergangenheit. Deutschland hat jedoch lange Jahre der Diktatur und staatlichen Kontrolle hinter sich, und die Auswirkungen derselben sind nach wie vor präsent und werden zusätzlich bewusst „wachgehalten“.⁶⁰ In anderen Ländern ist die „Kontrolle von Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur“⁶¹ durchaus ein aktuell relevantes Thema und

⁵⁷ Löffler, Dietrich (2006): Literarische Zensur. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 329.

⁵⁸ Gauch, Sigfrid; Claudia C. Krauß (2009): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Ein Regen aus Kieselsteinen wird fallen. Texte aus dem Exil. Das Writers-in-Exile-Programm des P.E.N. Frankfurt am Main, S. 9.

⁵⁹ Zum Fall China vgl. das Interview mit dem in Deutschland lebenden chinesischen Exilautor Shi Ming: ZEIT Online (2009): PEN-Club kritisiert Autoren-Situation in China. In: ZEIT online, 15.10.2009. Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/kultur/literatur/2009-10/pen-kritik-china.pdf>, zuletzt geprüft am 10.12.2009.

⁶⁰ Deutschland erfreut sich heute einer lebhaften Erinnerungskultur, die sich nicht zuletzt in einer Vielzahl von Fernsehdokumentationen niederschlägt und damit in unterschiedlichen Massenmedien lebendig ist, in den gedruckten gleichermaßen wie in den audiovisuellen und im Internet.

⁶¹ Löffler (2006), S. 331.

hat bedeutenden Einfluss auf die Konstitution und Entwicklung des literarischen Marktes und die Rezeption der Bevölkerung. Anlässlich der Frankfurter Buchmesse im Oktober 2009 wurden das Ausmaß und die Aktualität dieser Problematik auf internationaler Ebene besonders deutlich. Die Volksrepublik China als Gastland führte im öffentlichen Diskurs zu einer ausgeprägten Debatte über Themen wie Autorenrechte und -freiheiten, politische Verfolgung und Inhaftierung von regimekritischen Schriftstellern, über Prinzipien von Demokratie und Gleichberechtigung als wichtige Maximen einer Gesellschaft auf der einen und Menschenrechtsverletzung und Freiheitsbeschneidung auf der anderen Seite. Es ist anzunehmen, und das lässt sich als für den hiesigen Kontext relevant festhalten, dass die Bevölkerung freies und kritisches Denken, Handeln und Urteilen umso eher verinnerlichen und praktizieren kann, je liberaler und offener ein politisches und soziales System ist.⁶²

Wie gesehen, spielen die Aspekte von Kanon und Zensur neben den oben ausgeführten Faktoren literarischer Sozialisation auch für die (früh geprägte) Wahrnehmung von und den Umgang mit Anderen/m und Fremden/m eine entscheidende Rolle, und in diesem Sinne auch für die Rezeption und das Verstehen literarischer Texte. Weitere Vorprägungen, wie z.B. eine „Gewöhnung“ an bestimmte narrative Textstrategien oder die wiederkehrende Begegnung mit bestimmten Figurentypen in gewissen literarischen Gattungen, tragen zur Ausbildung kulturspezifisch differenter Leserperspektiven und Lektüren bei. Dies wird besonders in interkulturellen Bildungskontexten eklatant, wo Leser mit fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten konfrontiert und ihre Verstehensroutinen nicht mehr wie gewohnt anwendbar sind. Auf diese Zusammenhänge wird in den Abschnitten „Lesen in der Fremdsprache. Problem oder Chance der interkulturellen literarischen Rezeption und Interpretation?“ und „Fremde Literatur verstehen. Zur interkulturellen Hermeneutik und ihrer Rolle für die Vermittlungspraxis interkultureller Deutschstudien“⁶³ noch im Einzelnen einzugehen sein.

⁶² Vgl. z.B. Heidenreich, Gert (2007): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Schreiben in einer friedlosen Welt. Berlin, S. 10. Dass die demokratische und liberale Verfasstheit einer Gesellschaft jedoch nicht zwingend und unbedingt zu Selbstbestimmtheit und Kritikfähigkeit der Bevölkerung führt, ist selbstverständlich.

⁶³ Abschnitte III.1 und III.2

II. Zum Akt des Lesens unter kognitionspsychologischer und rezeptionsästhetischer Perspektive

Dieses Kapitel soll sich zunächst dem Leseprozess aus kognitionspsychologischer Sicht widmen und anschließend auf Konventionen der Bedeutungszuweisung beim Lesen eingehen. Weiter beschäftigt es sich mit der Interaktion zwischen den drei für die literarische Rezeption bedeutenden Entitäten Leser, Text und Autor und setzt sich mit dem Lesen als Akt der Sinnkonstitution durch den Leser auseinander. Der Fokus richtet sich also auf das Mitwirken, das Mitschaffen des Lesers bei der Bedeutungsbildung des Textes und die Bildung und Veränderung von Leseerwartungen im Lektüreprozess.

1. Zum Leseakt unter kognitionspsychologischer Perspektive

Lesen wird von der Kognitionspsychologie als komplexer Prozess begriffen, der im Einzelnen kaum nachvollziehbar und erklärbar ist:

Die Frage, was beim Lesen geschehe, kann aus Sicht der Hirnforschung und Psychologie mehr oder weniger präzise beantwortet werden; ehrlicher Weise sollte man sagen, weniger präzise.⁶⁴

Zunächst ist Lesen schlicht Reizverarbeitung. Die visuellen Reize auf der Netzhaut werden analysiert, Buchstaben, bzw. sprachliche Zeichen im Allgemeinen, wieder erkannt und in Lautbilder umgesetzt. Als Verknüpfung von Zeichen und Zeichengruppen mit Bedeutungen ist Lesen ein Prozess der Bedeutungserschließung und Sinnkonkretisierung. Auf die Dekodierung schriftlicher Zeichen und ihre phonologische Rekodierung folgt die Erkennung von Worten und das Erfassen von Wortbedeutungen, auf die Analyse und Untergliederung von Satzeinheiten und Sätzen die semantische Analyse der sprachlichen Einheiten und schließlich die logische Verknüpfung von Sätzen zu Texteinheiten, und letztlich durch Erkennen und Herstellung von Zusammenhängen die Verbindung zu einem sinnhaften Ganzen.⁶⁵ Der Prozess der Textlektüre setzt also keineswegs einen passiven Leser voraus, der ausschließlich vom Text determiniert würde, sondern verlangt von ihm hohe Konzentration und Eigenaktivität. Die Aktualisierung des Textes durch den Rezipienten, i.e. der Bezug der Textinhalte auf Referenzrahmen und Sinnordnungen sowie allgemein das Vorwissen

⁶⁴ Pöppel, Ernst (2009): Was geschieht beim Lesen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 42-43/2009, S. 40. Online verfügbar unter http://www1.bpb.de/publikationen/RPMD5V.0.Was_geschieht_beim_Lesen.html, zuletzt geprüft am 13.12.2009.

⁶⁵ Vgl. Ehlers, Swantje (2007): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 287.

des Lesers, unterscheidbar in Welt- und Sprachwissen, ist stets ein Wechselwirkungsprozess, bei dem sich „textgeleitete[, „aufsteigende[‘ Prozesse[(bottom up: von der Textinformation zum rezipierten Wissen)“ mit „konzept- bzw. erwartungsgeleiteten, „absteigenden‘ Prozessen (top down: vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis)“ verschränken.⁶⁶ Daraus, i.e. aus der zentralen Funktion des Lesers in seiner aktiven und kognitiv-konstruktiven Rolle,⁶⁷ die von der Theorie der Rezeptionsästhetik, welche in dieser Arbeit noch ausführlicher behandelt werden soll, besonders berücksichtigt wird, erklärt sich auch, warum nicht im Einzelnen empirisch erfass-, oder messbar und ebenso wenig vorhersagbar sein kann, was wie gelesen wird. Lesen ist zum einen ein hochgradig individueller Prozess und zum anderen weit mehr als nur die Anwendung einer Synthese aus lexikalischer, syntaktischer und semantischer Kompetenz.

2. Konventionen der Bedeutungszuweisung beim Lesen und das Lesen literarischer Texte

Der Leseprozess ist wie erwähnt, sei es nun in der eigenen, der Muttersprache, oder in einer Fremdsprache, im privat-alltäglichen oder wissenschaftlichen Rahmen, äußerst komplex, wenschon das Herstellen von Verbindungen zwischen den sprachlichen Zeichen im Text und den extratextuellen Bedeutungen sowie deren sinnvolle Verknüpfung zu einem Gesamtgebilde gemeinhin routiniert erfolgt. Diese Routine beruht darauf, dass Sprachen, schriftlich wie mündlich verfasst, „konventionelle Systeme“⁶⁸ sind, deren immanente Verbindungen und praktische Verwendung im Spracherwerbsprozess erlernt werden. Dennoch können beispielsweise Polysemien zu Schwierigkeiten im Verstehen und zu Missverständnissen führen. In den meisten Fällen sind diese zu umgehen, weil der Situationszusammenhang, den ein Gespräch oder ein schriftlicher Text aufzeigt, die Zahl der möglichen Bedeutungen stark begrenzt.

Für den Kontext der interkulturellen Literaturvermittlung sind natürlich vornehmlich diejenigen Prozesse von Interesse, die beim literarischen Lesen ablaufen, und genauer beim literarischen Lesen in der Fremdsprache, das unter zusätzlich besonderen Bedingungen stattfindet. Auf diese Zusammenhänge und sich ergebende Problematiken

⁶⁶ Vgl. Christmann, Ursula; Norbert Groeben (2006): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 146f.

⁶⁷ Zur „(kognitive[n]) Konstruktivität im Leseprozess“ vgl. ebd., S. 145ff.

⁶⁸ Steinmetz, Horst (1996): Moderne Literatur lesen: Eine Einführung. München, S. 32.

wird wie bereits erwähnt an späterer Stelle noch eingegangen. Gerade literarische Texte zielen jedoch üblich nicht auf Reduktion von Mehrdeutigkeit, sondern lassen unterschiedliche Deutungen zu, wohingegen das „Set“ von Alltagssituationen eher bekannt und die Kontextualisierung einer Äußerung und die Bedeutungszuordnung dadurch weniger diffizil sind. Steinmetz nimmt für das Lesen eine „reine[] Sprachsituation“⁶⁹ an, in der ausschließlich Sprachzeichen zur Verfügung stehen, ohne die Verstehensunterstützung para- oder nonverbaler Faktoren und ohne die Chance einer Vergewisserung durch Rückfrage an einen Interaktionspartner. Der Leser ist sinngemäß „auf sich alleine gestellt“ und muss sich, wie später noch vertieft wird, im „hermeneutischen Vorgang[]“, der nach Wierlacher aus den drei Schritten von „Verstehen, Auslegen und Anwenden“ besteht,⁷⁰ für Bedeutungen entscheiden und andere verwerfen, woraus folgt, dass der Prozess der Lektüre kein linearer sein kann, sondern getroffene Entscheidungen rückwirkend immer wieder eine Revidierung verlangen können, um den Sinn des Ganzen weiter zu bilden.⁷¹ Vollständige Eindeutigkeit wird bei der Rezeption und Deutung literarischer Texte selten (oder nie) erreichbar sein, stellt aber auch nicht deren Ziel dar, zumal der literarische Umgang mit Sprachzeichen nicht mit dem alltäglichen identisch ist, auch wenn sie selbsterklärend viele Gemeinsamkeiten haben. Allgemein lässt sich festhalten, dass eine größere Nähe der Literatursprache zu der des Alltags i.d.R. eine umso schnellere und „reibungslosere“⁷² Rezeption ermöglicht und das Verstehen vereinfacht.⁷³ Weiter weist auch die literarische Sprache und weisen somit literarische Texte Konventionen und wiederkehrende Formen und Strukturen auf, deren Kenntnis sich sukzessive durch die Lektüre verschiedener Werke aufbaut. Dass es sich dabei nicht „nur“ um den Erwerb

⁶⁹ Ebd., S. 37.

⁷⁰ Wierlacher, Alois (1994): Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Bayreuth, S. 5.

⁷¹ Der Versuch einer anschaulichen graphischen Darstellung dieser zirkelhaften (bzw. spiralförmigen) Verstehensbewegungen literarischer Rezeption findet sich in den Ausführungen von Serena, Silvia (2001): Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts. In: Kuri, Sonja; Robert Saxer (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck u.a., S. 17.

⁷² „Reibung“ ist hier zu verstehen im Sinne von „Widerstand“, den ein ästhetisches Objekt seinem Betrachter leistet, indem es dessen Erwartung gegenüber eine Distanz einnimmt, die ihm einen Wandel seines Horizonts abverlangt. Vgl. hierzu Jauß, Hans Robert (1970): Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main, S. 177ff., zit. nach Hart Nibbrig, Christiaan L. (1983): Warum lesen? Ein Spielzeug zum Lesen. Frankfurt am Main, S. 123f.

⁷³ Vgl. hierzu den Aspekt der „literarischen Fremdheit bzw. Distanz“ in Abschnitt III.3.1: „Zur Mehrdimensionalität von Fremdheit in der interkulturellen Vermittlungssituation“.

eines theoretischen Wissens handelt, sondern es auch die praktische Erfahrung einer aktiven Annäherung an eine andere Welt bedeuten kann, wird bei einer xenologischen Auslegung dieses Zusammenhangs deutlich. Es ist dem Leser möglich, sich an zunächst befremdliche, irritierende Textsorten oder Schreibstile wie auch Textinhalte zu „gewöhnen“, i.e. im Umgang mit (dem fremden Medium) Literatur Erfahrung zu sammeln und Routine zu gewinnen und so Deutungsunsicherheiten zunehmend zu vermeiden.

3. Der Akt des Lesens aus der Perspektive der Rezeptionsästhetik

Die wichtige Rolle der kognitiven und produktiven Leseraktivitäten für die Theorie der Rezeptionsästhetik wurde bereits betont. Im Gegensatz zur viel älteren, seit der „Entdeckung des Lesers“⁷⁴ Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts aber in der Literaturwissenschaft (und gleichsam in der Literaturdidaktik) zunehmend verdrängten Produktions- und Darstellungsästhetik,⁷⁵ die vom Autor ausgeht und zum einen versucht, „die ästhetische Eigenart des Textes aus den Entstehungsbedingungen und dem Entstehungsprozeß zu erklären“ und zum anderen „die Frage nach der *Autorintention* - Gegenstandswahl, angewandte Verfahren und Wirkungsabsicht umfassend - zur zentralen Dimension der Analyse“⁷⁶ erhebt, stellt die Rezeptionsästhetik den Leser und seine Perspektive in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Er spielt gewissermaßen die Hauptrolle im „Spiel“ der literarischen Sinnkonstitution.⁷⁷ Die interkulturelle Literaturvermittlung, die lerner- bzw. adressatenorientiert verfährt, hat sich von Anfang an stark an den Prinzipien der Rezeptionsästhetik ausgerichtet und diese für ihre Praxis nutzbar gemacht.⁷⁸ Einigen zentralen Gesichtspunkten der Rezeptionsästhetik widmet sich daher das folgende Kapitel.

⁷⁴ Vgl. Kühnel, Walter (1978): Die Entdeckung des Lesers. Wege der Literatur- und Kommunikationswissenschaft zu einer Buchwirkungsforschung. In: Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.): Buch und Lesen. Bonn, S. 121–146.

⁷⁵ Vgl. Warning, Rainer (1975): Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: Ders. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 9.

⁷⁶ Schutte, Jürgen (1997): Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart, S. 45.

⁷⁷ Zur Auffassung von Literatur als Spiel vgl. z.B. Anz, Thomas (1998): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München, v.a. S. 33-76. Zur Auffassung von der Interaktion des Lesers mit dem Text als spielerische Tätigkeit („Leser als Mitspieler“) vgl. z.B. Bredella, Lothar; Eva Burwitz-Melzer (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen, S. 101ff.

⁷⁸ Vgl. z.B. Krusche, Dietrich (1985): Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München; sowie ders. (1995): Leseerfahrung und Lesergespräch. München; und ders. (2003): Lese-Differenz: Der andere Leser im Text. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch

3.1. Aspekte der Rezeptions- und Wirkungsästhetik: Das relationale Gefüge zwischen Text, Leser und Autor

Um einige Prinzipien der Rezeptions- und Wirkungsästhetik einzuführen, möchte ich auf zentrale Aspekte der Relationen zwischen den drei für einen Leseprozess konstitutiven und voneinander untrennbaren Entitäten: Text, Leser und Autor eingehen, die (nach der rezeptionsästhetischen Theorie) einander, wie gezeigt werden soll, wechselseitig bedingen und hervorbringen.⁷⁹ Es wird davon ausgegangen, dass erst der Leser im dialogischen Prozess mit dem Text bewirkt, dass dieser zu einem sinnhaften Ganzen und sein Potential von Bedeutungen „aktiviert“ und gewissermaßen durch den Leser, in dessen Vorstellung, entfaltet und „sichtbar“ wird. Demnach kann ein Text ohne Leser als eine bloße Summe von sprachlichen Zeichen (Sätzen, Aussagen, Informationen) interpretiert werden, die erst durch dessen Vermittlung zum Text werden, indem er nicht nur aufnimmt, sondern kritisch versteht, also aktiv und nicht passiv rezipiert.⁸⁰ Iser betont die hohe Diversität von Text-Leser-Interaktionen, die jedes Mal zu einer Textaktualisierung und damit zu einer Neuschöpfung des Textes und einer neuen Perspektive auf die fiktive Welt führen. Genau genommen gibt es so viele Bedeutungen eines Textes wie es seiner Rezeptionen gibt.⁸¹ Möchte man mit Weinrich die Rezeption von Texten mit einem (vereinfachten) linguistischen Kommunikationsmodell vergleichen, das von einem Sender, einem Empfänger und einer übermittelten Botschaft ausgeht, kann der Text als „appel“, als Aufruf an den Leser aufgefasst werden, dessen Engagement und auktoriale Mitarbeit darin besteht, dass er eine „réponse“ gibt, i.e. auf die im Text enthaltenen Signale - Eco würde von Wegweisern

Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 467–474; Bredella, Lothar (1989): Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In: Edelhoff, Christoph; Christopher N. Candlin (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Bochum, S. 11–28; sowie ders. (2008): Ist interkulturelles Verstehen mit literarischen Texten möglich? In: Bosenius, Petra u.a. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag. Trier, S. 67–86; Bredella/Burwitz-Melzer (2004); Hunfeld, Hans (1982): Mögliche Konsequenzen der Rezeptionsästhetik. In: Ders.: Englischunterricht: Literatur 5-10. München u.a., S. 29–45; ders. (1998): Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin. Waldsteinberg; sowie ders. (1999): Prolegomena zu einem hermeneutischen Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch lernen, 1/1999, S. 2–8.

⁷⁹ Die Ausführungen beziehen sich vornehmlich auf erzählende Prosa, ein jeweils entsprechender Verweis auf lyrische Texte wird vereinfachend und abkürzend unterlassen. Dass die Prinzipien der Rezeptionsästhetik auf Lyrik gleichermaßen zutreffen, sei als selbstverständlich vorausgesetzt.

⁸⁰ Vgl. Jauß, Hans Robert (1975): Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 127.

⁸¹ Vgl. Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, v.a. S. 228.

im Textwald handeln, die dem Leser die Richtung weisen - reagiert, die sich an einen Text-adäquaten Leser, den von Eco so bezeichneten „Modell-Leser“ richten.⁸² Dieser entspricht den Anforderungen einer im Text angelegten Leserrolle, indem er semantische Lücken im Text, in der Rezeptionstheorie so genannte „Leerstellen“ oder „Unbestimmtheitsstellen“, ⁸³ eigenständig aufzufüllen weiß. Diese eröffnen ihm einen gewissen Auslegungs- oder Anknüpfungsspielraum - Iser spricht von der „Leerstelle als ausgesparte Anschließbarkeit“⁸⁴ -, der nicht zuletzt aus der Differenz zwischen fiktiver und realer Welt erwächst, und fordern ihn zur aktiven Reaktion auf den Text auf. Der Leser hat im vorgegebenen „Textrahmen“, i.e. innerhalb der „Grenzen“ des Textes, die selbsterklärend keine fixen sind, sondern auslegend unterschiedlich weit ausgedehnt werden können, die Freiheit der Interpretation, der Beziehung des Geschriebenen auf seinen Erfahrungsschatz (fiktiv- und realweltlicher Natur). So sind es just die Unbestimmtheiten und der durch diese gewährte „Spielraum von Aktualisierungsmöglichkeiten“⁸⁵ im literarischen Text, die unterschiedliche Perspektivierungen ermöglichen und zu differenten Lektüren führen. Diese sind für die interkulturelle Vermittlung von Literatur von besonderem Interesse, speziell wenn eine kulturell bedingte Unterschiedlichkeit in der Aktualisierung von Texten als vorausgesetzt angenommen wird.⁸⁶ Es soll damit aber durchaus nicht gesagt sein, dass der Leser lediglich schon Bekanntes im Text „wiedererkennt“ oder in ihn hineinliest und durch den Lektüreprozess nicht auch völlig neue Wirklichkeitserfahrungen sammelt und neue Sichtweisen gewinnt. Darin besteht immerhin das kreative Vermögen der Literatur. Der Text gibt Antworten auf Fragen des Rezipienten, kann gleichzeitig aber durchaus neue Horizonte eröffnen und nicht nur bereits Erlebtes umfassen. Umgekehrt bringt der Leser dem Text bestimmte Erwartungen entgegen, die unter anderem aus den gegebenen Textsignalen und dem Vorwissen des Lesers resultieren.⁸⁷ Es handelt sich eben, wie schon erwähnt, nicht lediglich um ein Modell der Reaktion, sondern der Interaktion, die beide Beteiligten einer Veränderung unterzieht. Streng genommen ist die empirische

⁸² Vgl. Eco, Umberto (1996): Eintritt in den Wald. In: Ders.: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. München, S. 15ff. und Weinrich, Harald (1970): Für eine Literaturgeschichte des Lesers. In: Ders.: Literatur für Leser. Stuttgart, S. 23–34.

⁸³ Vgl. Iser (1975) sowie ders. (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.

⁸⁴ Ders. (1976), S. 284ff.

⁸⁵ Ders. (1975), S. 230.

⁸⁶ Vgl. z.B. Krusche (1985) sowie ders. (1995).

⁸⁷ Zur Bildung und Veränderung von Leseerwartungen vgl. Abschnitt 3.2 in diesem Kapitel.

Figur des Autors (nach dem Modell von Eco) für den literarischen Rezeptionsprozess selbst ebenso unerheblich wie die empirische Figur des Lesers. Vielmehr treffen die beiden sozusagen „losgelöst von der Wirklichkeit“ in Gestalt von Modell-Autor und Modell-Leser, die mit den empirischen Figuren nicht identisch sind, sondern schlicht Strukturen im Text, „Ensemble[s] von textimmanenten Instruktionen“,⁸⁸ im bzw. durch den Text aufeinander.⁸⁹ Der reale Autor als Textschöpfer hat die Möglichkeit, das Lesen zu steuern, indem er die Frequenz und die Beschaffenheit der Leer- bzw. Anschlussstellen und Unsicherheiten plant. Während des Lesevorgangs verändert sich daraufhin laufend der Erwartungshorizont des Lesers, der Erzählfluss zwingt ihn, mitunter durch Provokation, zu aktiver Mitarbeit. So bietet der Autor Perspektiven an, worunter sich der Leser für eine (oder verschiedene) entscheiden muss. Er konstruiert den Text als ein Geflecht und komponiert eine Reihe von musterhaften Ansichten über die Welt. Er moderiert, gibt Hinweise, kommentiert und verwirrt. Der Leser seinerseits soll entdecken, da die Sinnkonstitution nicht allein durch das Wirken des Autors im Text erreicht werden kann, sondern in der Einbildungskraft des Lesers erfolgt. So füllt der Autor die Leerstellen nicht selbst, i.e. erzählend, beschreibend auf. Die Wirkung des Textes kann er nicht bestimmen, sie variiert in Dependenz von der Perspektive des Lesers. Darüber hinaus liefern Texte dem Leser Anreize, deren Auswirkungen in den Bereich der außerliterarischen Welt reichen können, indem sie z.B. moralische Reflexion anstoßen. Im Folgenden allerdings soll sich der Blick verstärkt auf den Leser (und den „Prozess im Leser“) richten.

3.2. Zur Rolle des Lesers: Konkretisieren von Bedeutungen im literarischen Text und die Bildung und Veränderung von Leseerwartungen

Die Welt, die der Leser in der Interaktion mit dem Text konkretisiert, existiert wie angedeutet nur in seiner Vorstellung und ist nicht identisch mit derjenigen, die der Text beschreibt, welcher so gewissermaßen nur als eine Anregung zur Generierung von Bildern und Geschichten verstanden werden darf.⁹⁰ Just deshalb kann kein Text von zwei Lesern genau gleich gedeutet werden. Die zur eigenen Lebens- und Erfahrungswelt hergestellten Verknüpfungen, die aufgerufenen Vorkenntnisse und

⁸⁸ Eco (1996), S. 27.

⁸⁹ Dem Modell-Leser von Eco würde bei Iser der „implizite Leser“ entsprechen, „die im Text ausmachbare Leserrolle“, die eigentlich eine „Wirkungsstruktur fiktionaler Texte“ ist (vgl. Iser (1976), S. 66).

⁹⁰ Vgl. Pöppel (2009), S. 42.

Vorerfahrungen sind jeweils individuell unterschiedliche, und die erwähnten Leer- oder Anschlussstellen werden von jedem Rezipienten eigens aufgefüllt, sodass geschlossen werden kann, „daß ein literarisches Werk zum größten Teil eigentlich aus denjenigen Passagen besteht, die nicht geschrieben sind.“⁹¹ Dazu kommt, dass sich mit der im Laufe der Zeit unvermeidlichen Veränderung des Horizonts und damit der Position des Lesers, i.e. seiner Perspektive auf den Text, auch die (Be-)Deutung des Textes wandelt. So führt jede Relektüre zu einer neuen Lektüre. Dies trifft schon auf einen einzelnen Leser zu, auf eine Generation oder eine Nation von Lesern aber, wie Reich-Ranicki treffend formuliert, ebenso:

Nichts banaler als die Erkenntnis: »Tempora mutantur, et nos mutamur in illis.« Doch wenn sich die Zeiten ändern und wir uns in ihnen, dann ändert sich zugleich unsere Wahrnehmung der Kunstwerke [...]. Goethe wußte es. Er schrieb 1822 an Zelter: „Lese ich heute den Homer, so sieht er anders aus als vor zehen [sic!] Jahren; würde man dreihundert Jahre alt, so würde er immer anders aussehen.“⁹²

Wie schon erläutert, besteht die Konkretisierung eines Textes nicht lediglich in einer „Verbildlichung“ der Sprachzeichen, sondern sie erfordert einen komplexeren Vorgang, bei dem während des Lesens laufend der konstituierte Sinn geprüft und in Frage gestellt wird, die Kohärenz und Logik des Textes hinterfragt werden, um getroffene Konkretisierungen ggf. zu revidieren und durch neue, besser passende zu ersetzen. Denn Lesen heißt auch, Episoden, Handlungsabschnitte ständig neu zu „sortieren“, sodass jede Konkretisierung und jede Anordnung eine vorläufige ist. Jede Entscheidung wird unter Vorbehalt getroffen, und erst nach Beendigung der Lektüre kann eine Deutung für den gesamten Text entworfen und „festgehalten“ werden, die bei einer nächsten Lektüre aber mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit erneut variiert oder sogar verworfen werden muss. So aktualisiert der Leser im Konkretisieren seine gelesene Geschichte, und vom Stand dieser Version aus bildet er bestimmte Erwartungen an ihren weiteren Verlauf, denkt sie sozusagen im Vorhinein weiter, spielt mögliche Anschlüsse und Fortgänge durch. Die Erwartungen verändern sich also sukzessive mit dem Lektüreprozess und werden ständig neu angepasst, weil der Leser immerfort darum bemüht ist, den Text (im Ganzen) zu verstehen und einen Sinn herzustellen. Dieses Grundprinzip der Sinn- und Texterschließung wird als hermeneutischer Zirkel bezeichnet:

Es ist ein zirkelhaftes Verhältnis, das hier wie dort[, in der neuzeitlichen Hermeneutik von der Redekunst wie in der Kunst des Verstehens,] vorliegt. Die Antizipation von Sinn, in der

⁹¹ Steinmetz (1996), S. 50.

⁹² Reich-Ranicki: „Brauchen wir einen Kanon?“

das Ganze gemeint ist, kommt dadurch zu explizitem Verständnis, daß die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch dieses Ganze bestimmen. [...] So läuft die Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen.⁹³

Daneben werden die Leseerwartungen von den gewohnten Sinnordnungen der Lebenswirklichkeit, z.B. Religion, „Demokratie, Freiheit, Rechtsstaat oder auch Soziale Marktwirtschaft“,⁹⁴ signifikant mitbestimmt, die zum einen die Gesellschaft organisieren und zum anderen den Autor beim Verfassen des Textes und den Leser bei der Textrezeption lenken. Sie sind ebenso wandelbar wie der Mensch sich verändert und werden erlernt, indem wir in ein soziales System hineinwachsen, in eine von den Sinnordnungen geprägte und definierte Lebenswelt. Nachdem sie unser Verhalten, unsere Auffassungen, unsere Empfindungen und Vorahnungen mitbestimmen, hängt von ihnen auch die Beschaffenheit unserer Erwartungen ab, die wir an unsere (Um-)Welt stellen und die wir darum als gerechtfertigt empfinden, weil sie immer wieder bestätigt worden sind. Eine Kultur kann deshalb als „Orientierungssystem“⁹⁵ aufgefasst werden, weil sie Konventionen, „Taktiken und Strategien des Umgangs mit Wirklichkeit“⁹⁶ beinhaltet. Hiermit vergleichbar sind unsere routinierten Erwartungen an einen literarischen Text, an seinen Inhalt und an seine Form. Die Gattung des Textes, seine Sprache und die Person des Verfassers lassen bestimmte Annahmen zu. Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Bildung von Leseerwartungen nimmt, ist die oben bereits angesprochene Erfahrung, die wir beim Lesen sammeln, der „aus früheren Texten vertraute[] Horizont von Erwartungen und Spielregeln“, vor dessen Folie jede Lektüre erfolgt und welcher „alsdann variiert, korrigiert, abgeändert oder auch nur reproduziert“ wird.⁹⁷ Dass aber etwa der Verlauf der Handlung i.d.R. nicht erwart- und absehbar ist, macht gerade den Reiz von Literatur aus. Im Unerwarteten und Überraschenden, in der Enttäuschung der eigenen Präsupposition, besteht schließlich die Spannung und die Attraktivität des Neuen.

Es ist evident, dass für eine Betrachtung der Bedeutungserschließung wie sie im besonderen Fall der literarischen Rezeption in der Fremdsprache stattfindet weitere Aspekte einer, neben der ästhetischen, zusätzlichen Dimension von Distanz bzw.

⁹³ Gadamer, Hans-Georg (1959): Vom Zirkel des Verstehens. In: Neske, Günther (Hrsg.): Festschrift für Martin Heidegger zum siebzigsten Geburtstag. Pfullingen, S. 24.

⁹⁴ Steinmetz (1996), S. 71.

⁹⁵ Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Ders. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, S. 380.

⁹⁶ Steinmetz (1996), S. 63.

⁹⁷ Jauß (1975), S. 131.

Fremdheit Berücksichtigung finden müssen, z.B. die Notwendigkeit einer zum Leseakt simultan ablaufenden, partiellen Übersetzung in die Ausgangssprache und -kultur der „lesenden Lerner“⁹⁸ und die Anschließung an eigene, bekannte Sinnordnungen.

Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die durch die Rezeptionsästhetik stark verbreitete Reduktion des Phänomens „Literatur“ auf die Aktivitäten des Lesers bzw. die Interaktion zwischen Text und Leser heute in der Literaturwissenschaft nicht mehr so unkritisch hingenommen wird wie noch vor einigen Jahren. Eine solche Vereinfachung ist unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten eigentlich eine unzulässige, die dem vielschichtigen Phänomen „Literatur“ nicht gerecht wird, das etwa von Schutte

als „gesellschaftliches Verhältnis“ und als eine spezifische kommunikative Tätigkeit der Menschen [beschrieben wird], die sich als ein komplexes Ensemble von Beziehungen in der Funktionsstellenreihe WIRKLICHKEIT - AUTOR - TEXT - VERMITTLER - LESER - WIRKLICHKEIT modellhaft fassen läßt.⁹⁹

Biographische und psychoanalytische Ansätze, die den Autor und seine Vita bei der Textanalyse und -interpretation zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen machen, Strukturalismus und Dekonstruktivismus, die den sprachlichen Code ins Zentrum der Untersuchung stellen, und stark textzentrierte Methoden wie der New Criticism leiden natürlich ebenso unter einer solchen Einseitigkeit.¹⁰⁰ Ein Ansatz aber, der alle Faktoren und Komponenten des Phänomens „Literatur“ einschliesse und berücksichtige und gewissermaßen *die* Methode anbieten könnte, die zur „richtigen“ Auslegung von Literatur führte, müsste nicht nur ein enorm komplexer sein, sondern ist vielmehr sogar utopisch.

⁹⁸ Vom lernenden Leser und vom lesenden Lerner ist explizit bei Wierlacher die Rede (vgl. Wierlacher, Alois (1979): Warum lehren wir das Lesen nicht? Ein Plädoyer zur Wahrnehmung einer Grundaufgabe fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, S. 211).

⁹⁹ Schutte, Jürgen (1993): Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart, S. 3.

¹⁰⁰ Vgl. das Modell von Methoden der Literaturwissenschaft von Wenzel, Peter (1998): Der Text und seine Analyse. In: Fabian, Bernhard (Hrsg.): Ein anglistischer Grundkurs. Einführung in die Literaturwissenschaft. Berlin, S. 151; Nünning, Ansgar; Andreas Jucker (1999): Orientierung Anglistik, Amerikanistik. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg, S. 60; zit. nach Bredella, Lothar (2007): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 55.

III. Interkulturelle Literaturvermittlung in der Praxis: Aufgaben, Ziele, Probleme

Nach diesen grundlegenden Ausführungen zum Akt der Lektüre und der Rezeptionsästhetischen Theorie wird sich das folgende Kapitel mit den Bedingungen, Aufgaben und Zielsetzungen einer interkulturellen Literaturvermittlung auseinandersetzen. Hierfür wird es sich zunächst mit Voraussetzungen der fremdsprachigen Lektüre und deren Auswirkung auf das Textverstehen befassen, ehe auf die Konstitution kultureller Leserpositionen und sich aus diesen ergebende kulturspezifisch differente Lektüren eingegangen wird. Der zweite Abschnitt widmet sich zunächst theoretischen Aspekten einer interkulturellen Verstehenslehre und weiter ihrer zentralen Rolle für den praktischen Vermittlungskontext interkultureller Deutschstudien. An die Ausführungen über konkrete Rahmenbedingungen, Aufgaben und Lehrziele einer interkulturell ausgerichteten Literaturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache im dritten Teil schließt sich ein kurzer - kritischer - Exkurs über den in der Literaturdidaktik zu beobachtenden Trend einer transkulturellen Theorie an.

1. Lesen in der Fremdsprache: Problem oder Chance der interkulturellen literarischen Rezeption und Interpretation?

1.1. Nach- und Vorteile des fremdsprachlichen Lesens

Dass der fremdsprachliche Leseprozess, der für die Kontexte interkultureller Literaturvermittlung von besonderem Interesse ist, sich vom muttersprachlichen deutlich unterscheidet, ist evident. Sein Verlauf hängt maßgeblich von der (auch literarischen) fremdsprachlichen Kompetenz der lernenden Leser ab, die sich auf Erfolg bzw. Misserfolg der Sinnkonkretisation auswirkt, aber ganz schlicht auch auf die Geschwindigkeit und Automatisierung der Bedeutungsentschlüsselung. So ist der fremdsprachliche Lesevorgang nicht nur ein (erzwungenermaßen) verlangsamter, bei dem der Leser häufiger zum Wiederlesen gezwungen ist, nicht zuletzt um die Kohärenz des Textes zu erfassen, und ggf. Interferenzen mit der Muttersprache und (linguistisch bedingten) Missverständnissen vorbeugen oder solche rückwirkend beseitigen muss. Er begegnet auch anderen Distanzen, die aus der kulturellen Fremdheit der literarischen Texte erwachsen, i.e. einer primär durch deren Referenzrahmen und kulturelle Kontexte bedingte. Zudem differieren aber auch auf der einen Seite Text- und Erzählstrategien und -muster, i.e. die Produktionstraditionen und -konventionen, in ihrer kulturspe-

zifischen Ausprägung sowie Rezeptionstraditionen auf der anderen Seite in starkem Maße in Abhängigkeit von der Entstehungskultur- und -sprachgemeinschaft der betreffenden (im vorliegenden Fall der deutschsprachigen) Literatur.¹⁰¹ Folglich lassen sich fremdkulturelle Texte nicht einfach mit eigenkulturellen, konventionalisierten (und pädagogisch vermittelten) Strategien erschließen und können bei der Applikation eigenkultureller Referenzschemata Verzerrungen und kulturelle Interferenzen entstehen.¹⁰² Allerdings ist diese besondere Rezeptionssituation der nichtmuttersprachlichen Lektüre nicht ausschließlich eine problematische und benachteiligte, weil durch die Fremdheit der Sprache und des kulturellen Entstehungskontextes erschwerte und defizitäre, sondern primär eine *andere*, die einer „eigene[n] Gesetzmäßigkeit und Dynamik [folgt], mit eigenen (sprachspezifischen) Verarbeitungsstrategien“,¹⁰³ und darüber hinaus eine, die just durch diese Distanzen eine „Erleichterung“ erfährt und von der Verlangsamung profitiert.¹⁰⁴ Dieses verzögerte Lesen ist im Vergleich zum routinierten, nach der Bestätigung der Erwartungen und des Weltbilds des Lesers suchenden und dadurch tendenziell oberflächlicheren Lesen in der Muttersprache oft bedachter und konzentrierter, und dadurch genauer und intensiver. Zudem zeigt der fremdsprachliche Leser eine größere Risikobereitschaft bei der Deutung des Textes, i.e. eine höhere Toleranz gegenüber möglichen Fehldeutungen und Missverständnissen, sodass er eine gelasseneren Haltung einnimmt als vergleichsweise bei der Lektüre eines eigenkulturellen Textes, bei der er sich unter dem Druck einer vorausgesetzten und selbstverständlichen „Insiderkompetenz“, i.e. umfangreichem Eigenkultur- und Literaturwissen sieht, die von ihm eine mühelose Auslegung des Textes fordert.¹⁰⁵ Es ist also nicht per se anzunehmen, dass der Muttersprachler bei der literarischen Lektüre nur einen Vorsprung hat und sozusagen der „kompetentere“ Leser ist, der ob umfang-

¹⁰¹ Krusche beschreibt einen interessanten Versuch des Perspektivenwechsels, für den er sich durch Übersetzung von japanischen Haikus ins Deutsche dieser für die japanische Literatur sehr eigenen und typischen Textform annähert (vgl. Krusche, Dietrich (1984): Kultur in Gegenrichtung fließend: auf uns zu - Das japanische Haiku unterwegs nach Deutschland. In: Kaminski, Diethelm (Hrsg.): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht. München, S. 14–21). Dieses Vorgehen ließe sich von Seiten des Kulturvermittlers prinzipiell nutzen, um sich besser in die Lage der Lerner hineinzuversetzen und sich die Distanzen zu vergegenwärtigen, welchen sie sich gegenüber befinden - allerdings sind dafür fundierte Fremdsprachenkenntnisse Voraussetzung.

¹⁰² Vgl. Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK) 19.1. Berlin/New York, S. 1341ff.

¹⁰³ Vgl. Esselborn, Karl (2003): Lesen. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 291.

¹⁰⁴ Vgl. Krusche (1985), S. 139f.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

reicherem Sprachwissen auch automatisch die „richtige“ oder „bessere“ Deutung eines Textes vornehmen kann. Mit der literarisch-ästhetischen Distanz des Textes ist er gleichermaßen konfrontiert, denn die Sprache der Literatur stellt für jeden Leser eine Fremdsprache dar, wie Dieckmann postuliert.¹⁰⁶ Doch es wäre auch töricht, in dieser beschriebenen „Freiheit“ des fremdsprachigen Lesers ausschließlich einen Vorteil zu sehen, denn es muss doch (nicht zuletzt in der Auswahl der Lektüre und der praktischen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts) berücksichtigt werden, dass sie stets „durch die fehlende Sprach- und Lesekompetenz und durch mangelndes Kulturwissen stark eingeschränkt“¹⁰⁷ ist und die notwendige Verlangsamung des Leseprozesses auch, das wurde angedeutet, erhöhte Anstrengung bedeutet. Die „Hürde“, die sich beim Zugang zu literarischen Texten durch den sprachlichen Code stellt, ist „nicht wegzudiskutieren“.¹⁰⁸

Während die Muttersprache, um es in einem Bild zu verdeutlichen, so natürlich mit dem Menschen verbunden ist wie seine Haut, ist die gelernte Sprache eher wie ein Kleidungsstück, von dem man den Eindruck hat, es passe hier nicht und da nicht und sei manchmal auch nicht kleidsam.¹⁰⁹

So wird das Lesen in der Fremdsprache auch nie die Normalität, Vertrautheit und Selbstverständlichkeit der muttersprachlichen Rezeption erreichen, sondern es wird immer eine Irritation, eine Störung zurückbleiben, die nicht zuletzt emotionale Auswirkungen hat und, z.B. über die notwendige Teilung der Konzentration, die kognitive Leistung des Lesers beeinflusst. Yoko Tawada beschreibt diesen Zusammenhang am Beispiel der Fremdheit der phonetischen bzw. Alphabetschrift, die man „im Kopf schnell in die entsprechenden Wortlaute umsetzen [muss], weil sonst der Wortsinn hinter der Mauer der Buchstaben versteckt bleibt.“¹¹⁰ Dass sie im Vergleich dazu die in der Schrift ihrer japanischen Muttersprache verfassten Inhalte sofort und ohne Mühe erfasst, indem sie „ein Schriftzeichen als Bild wahr[nimmt] und [...] seine Bedeutung [einfach versteht]“, unterstreicht nur die Hartnäckigkeit und Beständigkeit, mit der das Fremde sich ihrem Blick gleichsam zu entziehen sucht.

¹⁰⁶ Vgl. Dieckmann (2002), S. 83.

¹⁰⁷ Esselborn (2003), S. 291.

¹⁰⁸ Vgl. Christ, Herbert (1996): Das nahe Fremde und das ferne Fremde im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Herbert Christ (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen, S. 89.

¹⁰⁹ Grawe, Christian (1980): Der Lektürekanon der Germanistik als Fremdsprachendisziplin: Grundsätze und praktische Überlegungen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.2. München, S. 369.

¹¹⁰ Tawada, Yōko (2001): Die zweite Vorlesung: Schrift einer Schildkröte oder das Problem der Übersetzung. In: Dies.: Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen. Tübingen, S. 25.

1.2. Zur Konstitution kultureller Leserpositionen: Vorprägungen als Bedingungen kulturspezifisch differenter Perspektiven und Lektüren

Mit diesem Exempel von der Unterschiedlichkeit der Schriften ist ein zentraler Aspekt angesprochen: der der kulturell spezifischen Vorprägungen des Lesers und seiner Perspektive, zu denen Schrift und die mit ihr verbundene Wahrnehmung von Texten sowie ihr Einfluss auf kognitive Strukturen unbedingt zählen. Auch die oben schon behandelten Instanzen literarischer Sozialisation: Familie und Medien, Schule, Kanon und Zensur, die als soziale und (kultur-)politische, mitunter unser „soziohistorisches Apriori“¹¹¹ bildende Faktoren ausgewiesen wurden, sollen an dieser Stelle noch einmal erwähnt sein. Sie sind nicht nur Elemente, die uns als kulturelle Wesen im universellen Sinne charakterisieren, sondern zugleich grundlegende kulturelle Bedingungsfaktoren differenter Leserpositionen und -perspektiven und kulturspezifischen Verstehens. Krusche macht, ebenfalls über die linguistische Dimension hinausreichend, eine Aufzählung von Aspekten, die zur Konstitution dieser Positionen beitragen und im konkreten fremdsprachlichen Rezeptionsprozess wirksam werden. Ihm zufolge unterscheiden sich Leserpositionen

- a) im kulturhistorischen, insbesondere im literarhistorischen Vorwissen
- b) infolge der Prägung durch verschiedene Sprachstrukturen
- c) infolge der Prägung durch verschiedene gesellschaftsgeschichtliche Entwicklungen samt den daraus erwachsenen aktuellen sozio-politischen Problemlagen
- d) infolge der Prägung durch verschiedene Kulturtraditionen (Religion, Kunstfunktion, philosophische Systeme)
- e) infolge der Prägung durch verschiedene Primär-Erfahrungen aus Klima, Landschaft, ‚Natur‘ samt deren Folgen für das Vorstellungsspektrum
- f) im Verhältnis zur Tradition überhaupt, der literarischen Tradition insbesondere, dem Begriff der Kontinuität der eigenen Geschichte, dem Bewußtsein mithin eigenkultureller Identität [...].

Krusche hebt „die unter c), d) und f) aufgeführten Differenzen [als] besonders folgenreich“ hervor,¹¹² die sich zum einen für den konkreten Vorgang der Lektüre und das Verstehen fremdkultureller Texte als relevant zeigen. Zum anderen sind sie und der sich daraus ergebende besondere Blickwinkel des fremdkulturellen Lesers auf den Text, seine kulturelle Außenperspektive, grundlegend und von herausragendem Wert für das interkulturelle Lesergespräch, i.e. für den darin erfolgenden Vergleich von und

¹¹¹ Luckmann, Thomas (1980): Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen. Paderborn u.a., zitiert z.B. in Soeffner, Hans-Georg (1998): Handeln im Alltag. In: Schäfers, Bernhard; Wolfgang Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 276.

¹¹² Krusche (1985), S. 146.

Austausch über Leseerfahrungen. Im Sinne einer interkulturellen Hermeneutik, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll, wird, soviel sei schon vorausgreifend erwähnt, kulturelle Bedingtheit nicht als Determination bzw. Schranke der Wahrnehmung aufgefasst, sondern es wird in der Vielfalt der Perspektiven gerade ein Vorteil gesehen, die sie ein erhöhtes Potential für die Ausschöpfung der Textbedeutung und für den Austausch zwischen den Kulturen und über Kultur(en) im Zwischenraum, der in der kulturellen Überschneidungssituation generiert wird, schaffen.

Ein kurzer Hinweis auf die (begrenzten) Möglichkeiten eines „empirischen Umgangs“ mit kulturdifferenten Lektüren und ihren Vorbedingungen sei an dieser Stelle noch gegeben. Das umfangreich angelegte Projekt der „Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern“ von Hans-Christoph Graf v. Nayhauss¹¹³ stellt einen Versuch dar, diesem Forschungsdesiderat abzuhelfen. Für seine Fragestellung zentral ist die Berücksichtigung der Rezeptionsbedingungen und der Praxis der Auslandsgermanistiken in unterschiedlichen Ländern. Dennoch lassen sich anhand der Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme keine Schlussfolgerungen ziehen, die eine zuverlässige Aussage über die Konstitution der Rezeptionsvoraussetzungen und Leserposition eines einzelnen fremdkulturellen Lesers erlaubten oder gar die fremdkulturelle literarische Rezeption „kalkulierbar“ machten, um etwa die Praxis der Kulturvermittlung zu „verbessern“ bzw. daran auszurichten. Eine Weiterführung solcher empirischen Untersuchungen könnte für ein besseres Verstehen der besonderen Aspekte des Lesens in der Fremdsprache trotzdem von großem Nutzen sein.¹¹⁴

2. Fremde Literatur verstehen. Zur interkulturellen Hermeneutik und ihrer Rolle für die Vermittlungspraxis interkultureller Deutschstudien

Die Frage, ob und wie fremde Texte, wie Fremdes verstehbar ist, formuliert die Grundproblematik der interkulturellen Vermittlung von deutscher als fremde Literatur

¹¹³ Vgl. Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (1989): Die Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen im Ausland. In: Info DaF 16/1, S. 60–68; sowie ders. (Hrsg.) (1993): Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern. München.

¹¹⁴ Es sei hier auch auf die Publikation von Whitehouse-Furrer, Marlies (2004): Japanische Lesarten von Franz Kafkas „Die Verwandlung“. München. hingewiesen, in der sich die Autorin durch Übersetzungsvergleiche einem Einblick in die spezifisch japanische Perspektive auf den berühmten Kafka-Text annähert. Wenn die literarische Übersetzung als assimilierende Integration des fremden Textes in die eigenen Sinnordnungen aufgefasst wird, kann ausgehend von der Translation auf die Position des übersetzenden Rezipienten geschlossen werden.

und Kultur. Die interkulturelle Germanistik, die sich als „gegenwartsorientierte Fremdkulturwissenschaft“¹¹⁵ bezeichnet und sich der Kulturvermittlung (i.e. der Vermittlung von deutscher als fremder Kultur über kulturelle Grenzen und Distanzen hinweg) und der Förderung von Fremdkulturverstehen verschreibt, hat eine interkulturelle Hermeneutik entwickelt, die sich an der traditionellen Verstehenslehre Gadamer orientiert und diese in unterschiedlichen Aspekten erweitert und für ihre Zwecke und Anwendungsbereiche nutzbar macht. Einige der vom Fachbegründer Alois Wierlacher verfassten zentralen Aspekte dieser Hermeneutik der Fremde sollen im Folgenden kurz zusammengefasst dargestellt werden.

2.1. Grundlegende Aspekte einer interkulturellen Verstehenslehre: eine Hermeneutik der Fremde - eine Hermeneutik des Komplements

Das Konzept der ästhetischen Distanz nach Jauß meint den Abstand zwischen dem Erwartungshorizont, den der Text in seiner Erscheinung als Kunstwerk erfüllt, und demjenigen, den der Leser in Folge seiner ästhetischen Erfahrung hat. Mit Gadamer spricht er von einer „Horizontverschmelzung“, die „kontrolliert“ erfolgen soll,¹¹⁶ womit gemeint sei, dass die Distanz zwischen Leser und Text, sowohl die historische als auch die Distanz zum Literarisch-Poetischen überhaupt, abgebaut wird, bis deren Horizonte eins werden. Das Konzept der hermeneutischen Distanz nach Wierlacher im Gegensatz geht davon aus, dass Fremde - und er setzt anders als Gadamer keine gemeinsame Traditionsgemeinschaft von Text und Rezipient voraus, sondern bezieht sich auf die kulturelle Fremdheit von Literatur, da es der interkulturellen Germanistik zusätzlich zur linguistischen, zur poetologischen und kulturzeitlichen, i.e. historischen Distanz um die Vermittlung deutscher Literatur über kulturräumliche Distanz hinweg geht¹¹⁷ - nicht durch eine Verschmelzung von Horizonten überbrückbar und dass eine Loslösung vom Standpunkt unserer Perspektive nie möglich ist. Folglich muss es auch illusorisch sein, die fundamentale Problematik des Fremdverstehens lediglich durch Empathie, durch Einfühlung umgehen zu können. Denn nach der interkulturellen Hermeneutik besteht „Textverstehen“ nicht in einem

¹¹⁵ Wierlacher, Alois (2001): Der sechste Schritt: Institutionalisierung eines Gemeinschaftshandelns und Konzeptualisierung interkultureller Germanistik als gegenwartsorientierter Fremdkulturwissenschaft: Einleitung zu „Das Fremde und das Eigene“ (1985). In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 77.

¹¹⁶ Vgl. Jauß (1975), S. 139.

¹¹⁷ Vgl. Wierlacher (1994), S. 5.

sich Identifizieren mit dem Anderen, wobei die Distanz zu ihm verschwindet, sondern [es bedeutet] das Vertrautwerden in der Distanz, die das Andere als das Andere und das Fremde zugleich sehen läßt[.]¹¹⁸

Der nie zu überwindende Abstand zum kulturell Fremden wird als für das Fremdverstehen vorteilhaft, als Chance aufgefasst, das Fremde nicht als etwas Störendes begriffen, das beseitigt oder überwunden werden muss, um ein (Text-) Verstehen zu sichern, sondern als komplementäre Ergänzung des Eigenen,¹¹⁹ durch welche dieses wiederum (im Kontrast und in der gewonnenen Distanz) Kontur gewinnt, und als produktive Größe. So fungiert das Fremde auch im Text als unentbehrlicher Motor, als „Ferment“¹²⁰ für den Prozess eines Fremd- und rückwirkend eines tieferen Selbstverstehens. In diesem Sinne spricht Wierlacher von dem hermeneutischen Ziel einer reziproken Horizontveränderung, d.h. einer Weitung der Sichtgrenzen der Beteiligten durch das komplementäre Zusammenspiel kulturell differenter Außenansichten und kultureller Innendeutungen literarischer Texte, woraus die besondere Perspektive einer doppelten Optik erwachsen soll, welche ein tieferes Ausschöpfen des Bedeutungspotentials der Texte ermöglichen kann.¹²¹ Dass sich diese (abstrakten) Überlegungen einer interkulturellen Hermeneutik auf eine praktische Vermittlungssituation interkultureller Deutschstudien beziehen, bedarf eigentlich keines expliziten Hinweises. Entscheidend ist, dass Wierlacher diese „kulturelle Überschneidungssituation“,¹²² anknüpfend an Gadammers Definition, die das „Zwischen“ als den „wahre[n] Ort der Hermeneutik“ bestimmt,¹²³ als hinsichtlich der gegebenen Verstehensvoraussetzungen einzigartige begreift. Unter der Bedingung von einem jedem Diskurs immanenten wechselseitigen Referenznehmen, dem Austausch über Sichtweisen auf den Text und einem angestrebten Miteinander im Textverstehen sind kulturelle Interferenzen¹²⁴ erwartbar und ist die Konstitution kultureller Zwischenpositionen anzunehmen. Anders formuliert, kommt es durch die Auseinandersetzung

¹¹⁸ Plessner, Helmuth (1953): Mit anderen Augen. In: Ders.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern, S. 215, zit. nach Wierlacher (1994), S. 20.

¹¹⁹ Vgl. Wierlacher (1994), S. 17.

¹²⁰ Ebd., S. 12.

¹²¹ Vgl. Ebd., S. 11.

¹²² Breitenbach, Diether (1980): Zur Theorie der Auslandsausbildung. Methodische Probleme und theoretische Konzepte der „Austauschforschung“. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 118, zit. nach Wierlacher (1994), S. 8.

¹²³ Vgl. Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, S. 279.

¹²⁴ Vgl. Wierlacher (1994), S. 8.

mit dem Text und durch den Diskurs zu einem „Dialog der Kulturen“, der sich im Raum einer Dritt- oder Interkultur abspielt. Die so

„entstehende oder bereits entstandene Beziehung ist eine Welt für sich, innerhalb derer Individuen ihre Trennung überwinden und eine für sich gemeinsame Welt schaffen“ [...]. Diese neue Welt wird als ‚dritte Ordnung‘ gedacht, in der die Begriffe Identität und Alterität im Konzept der Pluralität miteinander verknüpft sind und [...] ein *tragfähiges* Zwischen geschaffen wird.¹²⁵

2.2. Zu den Grenzen und Gefährdungen des Fremdverstehens

Gemeinhin haben sich Begegnungen mit dem Fremden in der Geschichte der Menschheit und des Kulturaustauschs weder ausschließlich friedlich und positiv gestaltet (vielmehr ist das Gegenteil der Fall), noch ist Fremdverstehen in der Praxis so einfach möglich wie es eine Theorie der interkulturellen Hermeneutik zunächst suggerieren könnte. Um diesen möglichen Eindruck zu relativieren, muss angebracht werden, dass der stets bleibende (positiv gewertete und ergo erhaltenswerte) Abstand zum Anderen bzw. Fremden sein vollständiges Verstehen ausschließt und das Ziel eines Perspektivenwechsels lediglich angestrebt, jedoch immer nur annähernd erreicht werden kann. Diese Grenze der eigenen Verstehenskompetenz zu erkennen, die sich in der prinzipiellen Abhängigkeit unserer Perspektive von ihrer Kulturgebundenheit begründet, ist die Voraussetzung für einen bewusst geübten Skeptizismus und eine selbstreflexive Haltung, die es erlauben, die eigene Sichtposition in Frage zu stellen und zu relativieren. Diese grundlegenden Gesichtspunkte kommen in der für die interkulturelle Germanistik zentralen Begriffsbestimmung zum Ausdruck, die Fremdheit als ein „Interpretament der Andersheit“¹²⁶ definiert. So kann auch nicht „*das* Fremde“ bzw. „*der* Fremde“ verstanden werden, da sie nicht als ontologische Begriffe existieren.¹²⁷ Fremdheit ist ein Wahrnehmungs- und ein Relationsbegriff¹²⁸ und konstituiert sich folglich je nach dem Blickwinkel des Betrachters jeweils anders. So ist in der deutschen

¹²⁵ Ders. (2003): Interkulturalität. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 260f. (Hervorhebung im Original).

¹²⁶ Weinrich, Harald (1993): Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung. München, S. 131.

¹²⁷ Vgl. Bremshey, Christian u.a. (Hrsg.) (2004). Die Autoren stellen in der treffend betitelten Publikation „Den Fremden gibt es nicht“ den Begriff „des Fremden“ und „der Fremdheit“ in Frage, die bedeuten, „was nicht genuin dem abendländisch-europäischen Kulturkreis entsprungen ist“ (Bremshey, Christian u.a. (2004): Den Fremden gibt es nicht. In: Dies. (Hrsg.): Den Fremden gibt es nicht. Xenologie und Erkenntnis. Münster, S. 5), und machen damit auf die starke Perspektivengebundenheit der Konzepte aufmerksam.

¹²⁸ Vgl. Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 232–238.

Gesellschaft der Inbegriff des Fremden z.B. lange Zeit „der Jude“ gewesen. Bis heute sind Minoritäten häufig die prototypischen Fremden in einer Gesellschaft, deren Andersheit als fremd empfunden oder sogar intendiert konstruiert wird, etwa im Zuge politischer Ideologien. Trotzdem eine Hermeneutik der Fremde per se Grenzen haben muss, entzieht sich Fremdes nicht gänzlich der Möglichkeit eines Zugangs, schließlich wird das Fremde nicht als ein vom Verstehenden *ganz* Verschiedenes bestimmt, das „jenseits von Fern und Nah“,¹²⁹ i.e. außerhalb des Verstehbaren läge, sondern vielmehr als etwas, womit der Verstehende eine Summe von Gemeinsamkeiten teilt, sodass ihm im Fremden immer etwas Bekanntes und Vertrautes erkennbar ist, woran er anzuknüpfen vermag. Übertragen auf die Arbeit mit Literatur bedeutet dies, dass die Deutung eines fremdkulturellen Textes durchaus möglich ist, sie allerdings - die Perspektive bleibt kulturgebunden - vor dem Hintergrund der eigenkulturellen Vorprägung und in der Anknüpfung an eigene Referenzrahmen der Lerner erfolgt und so zu einer je anderen Auffassung des fremden Textes führen muss und im Prozess der Lektüre ein je Unterschiedliches für die Rezipienten zum Anlass für Irritation (die nicht zwingend negativ ist) und Fragen wird. Gefährdungen eines „erfolgreichen“ Fremdverstehens ergeben sich vielmals aus typisch menschlichen Tendenzen im Umgang mit Anderen oder Anderem, denen nur durch hohe Fähigkeit zur Selbstreflexivität und Selbstdistanzierung begegnet werden kann. Eine ethnozentrische Haltung beispielsweise, die die eigenkulturellen Begriffs- und Kategoriensysteme und die eigenen Denk- und Verhaltensmuster absolut setzt und sie zum Maßstab für eine Beurteilung und Bewertung von anderen Kulturen macht, kann als universales Phänomen betrachtet werden.¹³⁰ Eine interkulturelle Vermittlung jedoch, die Kulturaustausch und -verstehen fördern will, indem sie der Idee einer Hermeneutik des Komplements folgt, schließt die Dominanz und Überlegenheit *einer* Perspektive aus. Nur unter dieser Voraussetzung kann ein kooperatives und inklusivistisches Prinzip, das den kulturell Anderen, wie es das Interkulturalitätskonzept Wierlachers fordert, in einen Dialog integriert und der Artikulation seiner Perspektive Raum gibt, d.h. deren Andersheit akzeptiert und sie bewahren, sie also nicht vereinnahmen will, überhaupt

¹²⁹ Simmel, Georg (1908): Exkurs über den Fremden. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin, S. 686.

¹³⁰ Vgl. Wierlacher, Alois; Corinna Albrecht (Hrsg.) (1995): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn, S. 155.

wirksam werden. Demgemäß muss sie auch von einer Vorstellung der Gleichwertigkeit der Interaktionspartner ausgehen, die Zentrismen und einer asymmetrischen Kommunikation entgegenwirkt. In engem Zusammenhang hiermit steht die grundsätzliche menschliche Neigung zur Aneignung des Fremden und zur Inkorporation ins eigene Wahrnehmungs- und Deutungssystem, weshalb der Zielsetzung, das Fremde bzw. den Fremden verstehen zu wollen, von unterschiedlicher Seite das Ziel seiner Beherrschung bzw. gewaltsamen Unterwerfung unterstellt wurde.¹³¹

2.3. Kontextwissen als Verstehenshilfe

Diese Tendenz zur Assimilation stellt Steinmetz auch für die literarische Rezeption in der Fremdsprache fest, von der er die (statt derselben anzustrebende) interkulturelle literarische Interpretation unterscheidet, die eben nicht lediglich „zur Erfahrung, zum Erlebnis der gegenseitigen Erhellung von fremd und eigen“, sondern zu einer „kritische[n] Analyse“ führen solle. Für das Ergebnis einer „gleichgewichtige[n] wechselseitige[n] Durchdringung und Bereicherung des Fremden und Eigenen“ sei ein informierter, wissenschaftlicher und insofern distanzierter und reflektiert(er)er Leser die Voraussetzung, der sich, um ein besseres Textverstehen zu erreichen, ein fundiertes Wissen über die fremde Zielkultur aneignet.¹³² Prinzipiell ist Steinmetz darin zuzustimmen - Fremdkulturwissen, d.h. historisches etc. Hintergrundwissen literarischer Texte ist für ihr Verstehen im Sinne einer „adäquaten“, i.e. mindestens nicht willkürlichen Deutung durchaus erforderlich. Dies wird zum einen besonders augenscheinlich bei Werken, die sich stark des Mittels einer (literarischen) Intertextualität bedienen. Enzensbergers Gedicht „Altes Medium“¹³³ mag hier als Beispiel angeführt sein, in dem er mit Zitaten auf Gedichte von Gryphius („Abend“), Goethe („An den Mond“) und Benn („Einsamer nie“) anspielt. Einem Rezipienten, der zur Herstellung der Verbindung zu den zitierten Texten nicht in der Lage ist, d.h. die „versteckten Hinweise“ nicht zu entziffern weiß, verstellt sich diese Deutungsdimension. Zum anderen ist Kontextwissen nahezu unentbehrlich bei solchen Texten, die sich in hohem Maße durch Indirektheit charakterisieren, wie es z.B. bei modernen koreanischen

¹³¹ Vgl. u.a. Said, Edward W. (1978): *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London und Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main.

¹³² Vgl. Steinmetz, Horst (2003): *Das Problem der Aneignung*. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, S. 560.

¹³³ Vgl. Enzensberger (2006).

Dichtern der Fall ist, die nur der „Erscheinung nach“ eine Liebes- oder Naturlyrik verfassen und deren Gedichte lediglich in ihrer „Form völlig unpolitisch erscheinende[] Reflexionen“ sind, tatsächlich aber einer Dichtung des Widerstands gegen die japanische Kolonialherrschaft zuzuordnen und auch als solche zu lesen sind - was wiederum nur einem wissenden bzw. „sehenden“ Rezipienten möglich ist.¹³⁴ Allerdings reicht auch die durch den Erwerb von Kontextwissen auszubildende Verstehenskompetenz nicht weiter als das von Steinmetz selbst kritisierte methodische Verfahren der Simulation einer eigenkulturellen Interpretation. Eine interkulturelle Interpretation nämlich, die eine

Auflösung der starren Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden [ermöglicht sowie] die Modifikation isolierter und tradiert Standpunkte, die Überwindung usurpatorischer Deutungen, die aus der Einseitigkeit nur einer Kultur hervorgehen, die wechselseitige Bereicherung des Eigenen und des Fremden, die schließlich zum besseren, nicht zuletzt auch kritischeren Selbstverständnis auf beiden Seiten führt[.]

habe „mehr und andere Resultate zu erbringen“, wofür eine produktive Verbindung der „Referenzrahmen des fremdkulturellen Werkes mit den Kontexten der Kultur des Interpreten“ notwendig sei. Im gleichen Zuge behauptet Steinmetz, außer der ästhetischen Fremde, die einen literarischen Text charakterisiert, sei alle Fremdheit und Unbestimmtheit durch „ausreichende Kenntnisse über die fremde Kultur“ zu überwinden.¹³⁵ Ein solches Überwinden von Distanzen und damit Annullieren von Fremdheit, das dieser Ansatz impliziert, ist jedoch ausgesprochen kein Ziel der interkulturellen Germanistik und kann auch nicht als Methode einer interkulturellen Hermeneutik dienen. Die Methode des interkulturellen Lesergesprächs rechnet, das sei an dieser Stelle betont, selbstverständlich mit einem reflektierten Leser, der auch die Fähigkeit zur Distanz hat, literarhistorisches Wissen und Erfahrung im Umgang mit literarischen Texten mitbringt. Die Ansicht allerdings, dass literarische Rezeption (im Vergleich zur Interpretation) minderwertig oder gar regelrecht wertlos ist, kann nicht unterstützt werden, im Gegenteil geht ein Lesergespräch, wie Krusche es beschrieben hat, just von den beim Lesen gemachten Erfahrungen und den so gewonnen Perspektiven auf den Text aus.

¹³⁴ Vgl. Eggert, Marion (Hrsg.) (2005): Wind und Gras. Moderne koreanische Lyrik. München, S. 139ff.

¹³⁵ Vgl. Steinmetz, Horst (2003): Interkulturelle Rezeption und Interpretation. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 466.

3. Zu den Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Aufgaben einer interkulturell orientierten Literaturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Nicht nur die Frage, ob und wie Fremdverstehen überhaupt möglich ist, sondern auch, wie Fremdverstehen lehr- und lernbar sein kann, beschäftigt die interkulturelle Germanistik und ist für eine Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache mit interkultureller Orientierung grundlegend. Auf einige hierfür relevante, d.h. von den Lernern zu erwerbende Schlüsselqualifikationen und grundlegende Aufgaben bzw. Zielsetzungen einer interkulturellen Lehre soll im Folgenden eingegangen werden.

3.1. Zur Mehrdimensionalität von Fremdheit in der interkulturellen Vermittlungssituation

Kurz resümierend, sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Lerner in der kulturellen Überschneidungssituation im interkulturellen Literaturunterricht mit einer mehrdimensionalen Fremdheit konfrontiert sind. Die bis dato unterschiedenen Ebenen des angestrebten Fremdverstehens beim Umgang mit literarischen Texten in der interkulturellen Vermittlung: ein Verstehen der fremden Sprache, ein Textverstehen, i.e. das Verstehen des Textes als literarisches, ästhetisches Objekt und ein Fremdkulturverstehen, bezogen auf die im Text dargestellte und repräsentierte (und darüber hinaus natürlich im deutschen Lehrer personifizierte), für die Lerner fremde - deutsche - Kultur in ihrer historischen und gegenwärtigen Verfasstheit, Stellung und Relation zu anderen Kulturen, sind für die Praxis des interkulturellen Lesergesprächs - ausgehend nun vorzugsweise von einer kulturell heterogenen Gruppe - durch die zusätzliche Dimension des Fremdverstehens in der Interaktion zwischen den am (Unterrichts-)Diskurs beteiligten Lernern zu ergänzen, welches sich nicht unbedingt und nicht exklusiv auf die deutsche als fremde Kultur und ihre Angehörigen richtet. Die Vermittlung der Bewusstheit über und Fähigkeit zu diesem mehrdimensionalen Fremdverstehen muss u.a. Aufgabe und Ziel des Unterrichts sein.

3.2. Selbstreflexion und Kulturmündigkeit als Vermittlungsziele

Wierlacher nennt 1980 als „oberstes Lehrziel“¹³⁶ des Faches Deutsch als Fremdsprache „Kulturmündigkeit“,¹³⁷ die Biechele

mit Berger/Luckmann als Teilhabe an einem Wissensvorrat [definiert], die erst die „Ortsbestimmung“ des Individuums in der Gesellschaft und seine entsprechende „Behandlung“ ermöglicht“[.]¹³⁸

Der Erwerb von fremdkulturellem Wissen ist für das Erreichen dieses Ziels ebenso von Bedeutung wie eine fundierte eigenkulturelle Kompetenz. Die bereits angesprochene Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bewusstwerdung der kulturellen Standortgebundenheit der eigenen Perspektive, die Revision auf die eigenkulturelle Verortung und schließlich die Ausbildung einer skeptischen Einstellung gegenüber der eigenen Sichtposition, die das Hinterfragen verinnerlichter Schemata, Stereotype und Vorurteile ermöglicht, sind wichtige Zwischenschritte, i.e. Zwischenziele auf dem Weg zu einer Kulturmündigkeit. Denn „[i]nterkulturelles Verstehen kommt“, wie Bredella formuliert,

nicht dadurch zustande, daß wir von unseren Sichtweisen absehen, sondern vielmehr dadurch, daß wir sie beim Verstehen der Anderen ins Spiel bringen und damit aufs Spiel setzen.¹³⁹

Entscheidend ist daher, dass dieses Ausbildungsziel „Kulturmündigkeit“ nicht zu einer abstrakten Phrase verkommt, sondern der Unterricht tatsächlich einen Einbezug der Herkunftskultur(en) der Lerner ermöglicht und vollzieht. In der Praxis empfiehlt sich entsprechend, den Kulturvergleich ausdrücklich als Methode einzuführen und anzuwenden.¹⁴⁰ Idealerweise gelingt es auf diesem Weg, polarisierende und stereotypisierende Wir-ih- oder Wir-sie-Kategorisierungen aufzubrechen. Bis heute ist das Vermittlungsziel einer selbstreflexiven Kulturmündigkeit in der Fremdsprachendidaktik, i.e. für Fächer, die es sich primär zur Aufgabe erklärt haben, den Lernern fremde Sprachen und

¹³⁶ Wierlacher, Alois (1980): Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik. In: Ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 17.

¹³⁷ Wierlacher bezieht sich bei der Verwendung dieses Terminus auf Robinsohn, Saul B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Darmstadt, S. 29.

¹³⁸ Biechele, Werner (2007): Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache - Anmerkungen zu einem Kulturbegriff. In: Eßer, Ruth; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Bausteine für Babylon. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, S. 313. Biechele zitiert hier Berger, Peter L; Thomas Luckmann (1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main, S. 43.

¹³⁹ Bredella, Lothar (1996): Interkulturelle Begegnungen in literarischen Texten und Spielfilmen: Vorüberlegungen zu einer Didaktik des interkulturellen Verstehens. In: Bredella, Lothar; Herbert Christ (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen, S. 60.

¹⁴⁰ Vgl. Matthes, Joachim (1999): The Operation Called ‚Vergleichen‘. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen, S. 75–99.

Kulturen „beizubringen“, keine Selbstverständlichkeit. Der Begriff der Vermittlung allerdings, wie Wierlacher ihn versteht, beschränkt sich nicht auf diese Einseitigkeit.¹⁴¹ Indem die „Voraussetzung allen Fremdverstehens das Selbstverstehen“¹⁴² und Wechselseitigkeit im Austausch und das Finden einer „gemeinsame[n] Mitte“¹⁴³ Grundbedingungen von Interkulturalität sind, stellt auch die kritische Retrospektion auf das Eigene eine unentbehrliche Vermittlungskompetenz dar.

3.3. Gesprächsorientierung: Dialog als Technik und Grundprinzip interkultureller Verstehensarbeit

Die zentrale Bedeutung einer Dialog- oder Gesprächsorientierung für interkulturelle Verstehensarbeit wurde bereits angesprochen. Der Dialog gilt als Grundprinzip, aber auch als grundlegende Technik des praktischen Kulturaustauschs und Kulturverstehens in der interkulturellen Deutschvermittlung. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass das Beherrschen derselben sich bei den Lernern nicht automatisch einstellt, geschweige denn vorausgesetzt werden kann, sondern es sich vielmehr um eine kulturell geprägte Wissenschaftspraxis handelt, die zuerst der Einübung und Übung bedarf. Viele Studierende haben keine Initiation in diese (für den deutschen Kontext typische) deutlich interaktiv und kommunikativ ausgerichtete Wissenschafts- und Unterrichtstradition „durchlebt“ und zeigen mindestens anfänglich Orientierungsschwierigkeiten und Hemmungen, wenn sie in der Gruppe gemeinschaftlich Inhalte und Textdeutungen „erreden“ sollen und nicht ausschließlich das „relevante“ und hinsichtlich seines „Richtigkeits- und Wahrheitsgehalts“ evaluierte Wissen durch die Lehrperson präsentiert bekommen. Auf die „Gestaltung“ und Entwicklung von Diskursen, konkret im interkulturellen Lesergespräch, wird an späterer Stelle noch einzugehen sein. Hier sei nur die Anmerkung gemacht, dass für einen angestrebten egalitären Diskurs, der frei von Herrschaftsbestrebungen und zentristischem Denken sein soll, das das Eigene hierarchisch über das Andere stellt - und es gilt dezidiert darauf zu achten, dass weder ausgehend vom Lehrer in Richtung der Lerner noch unter den Studierenden ein hierarchisches Gefälle entsteht -, die Vermittlung und das Einüben

¹⁴¹ Vgl. Wierlacher, Alois (2001): Was soll Vermittlung heißen? In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 310-318.

¹⁴² Wierlacher (1994), S. 7.

¹⁴³ Wierlacher, Alois (2003): Vermittlung. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 335. (Hervorhebung im Original)

einer „aktiven Toleranz“, d.h. einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Anderen, die zur „Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit“ führen soll, im Rahmen einer Toleranzdidaktik unerlässlich sind.¹⁴⁴

3.4. Adressatenorientierung und Motivation zur Lektüre als Auftrag der interkulturellen Literaturdidaktik

3.4.1. Zielgruppenorientierte Lehre

Vom Vermittler verlangt eine interkulturell orientierte Lehre verständlicherweise gleichermaßen Selbstreflektiertheit und -bewusstheit wie auch die aktive Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur der Lerner. Dies wird heute bereits im Kontext der Literaturvermittlung an deutschen Schulen relevant, die vor der noch nicht allorts Normalität gewordenen Herausforderung kulturell heterogener Klassen stehen.¹⁴⁵ Internationalität und Multikulturalität gehören in Schulklassen ebenso zum Alltag wie „auf der Straße“, die im wörtlichen Sinne „bunte Zusammensetzung“ von Schulklassen ist allgegenwärtige Realität und erfordert selbstverständlich, dass das Bildungssystem und die Bildungsinstitutionen sich darauf einstellen. Nichts scheint zwar folgerichtiger als der Versuch, die Perspektive zu weiten und sich von dem Konzept einer rein „nationalen Bildung“ zu distanzieren. De facto kennt sich jedoch kaum ein deutscher Lehrer mit dem Islam oder mit Familienstrukturen in beispielsweise genuin türkischen oder Familien aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion aus. Wenn keine Beschäftigung und Auseinandersetzung mit diesen kulturellen Hintergründen und Konstituenten stattfindet, kann auch kein Verstehen der Schüler und folglich keine lerneradäquate Lehre möglich sein, denn es verbleibt jedes „Wissen“ über sie und ihre

¹⁴⁴ Vgl. Otto, Wolf Dieter (2002): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen einer Toleranzdidaktik. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000, Bd. 4. Bern u.a., insbes. S. 172.

¹⁴⁵ Die interkulturelle Literaturdidaktik ist sich der wachsenden Relevanz von „Interkulturalität“ im schulischen Kontext, wo sich Schüler wie Lehrer veränderten Lehr- und Lernbedingungen gegenübersehen, bewusst. So richtet die Forschung einen Fokus zunehmend auf diesen Bereich (vgl. z.B. Rösch, Heidi (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt am Main; sowie dies. (1995): Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung. Frankfurt am Main; Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen; Wildemann, Anja; Mahzad Hoodgarzadeh (2008): Plädoyer für eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Kompetencii meshkulturnoj komunikacii (Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation). Staatliche Pädagogische Universität Schuja, S. 35–51; und Wildemann, Anja (2009): Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule - Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. Vortrag gehalten auf der Tagung der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG): Metropolen als Ort von Begegnung und Isolation (Istanbul, 12.-14.10.2009)).

Kultur unweigerlich auf dem Niveau von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen. Die Aufgabe einer Zielgruppen- oder Adressatenorientierung, die sich eigentlich jedem Unterricht stellt, im Vermittlungskontext des Faches Deutsch als Fremdsprache im Ausland aber umso mehr, bezieht sich nicht nur auf eine dem Sprachniveau der Lernergruppe adäquate Gestaltung des Unterrichts, sondern bedeutet z.B. auch eine Berücksichtigung der praktischen Lehr- und Lernbedingungen vor Ort, womit nicht nur gesellschaftliche und institutionelle Einflussfaktoren gemeint sind, sondern darüber hinaus die kulturspezifisch fundamentalen Unterschiede von Lehr-, Lern- und Wissenschaftstraditionen und -praktiken. Leider fehlt, wie Esselborn bemerkt, etwa „ein Überblick über literaturdidaktische Traditionen und Konzepte aus anderen, besonders außereuropäischen Ländern“,¹⁴⁶ der in diesem Zusammenhang von großem Nutzen sein könnte. Neben den sich hieraus ergebenden Verstehensvoraussetzungen und -möglichkeiten sollte eine interkulturelle Vermittlung auch die Erwartungshaltungen und Interessen der Lerner im Blick haben.¹⁴⁷ Hierfür ist es z.B. empfehlenswert, dass der Lehrende sich selbst mit der Literatur beschäftigt, die die Studierenden privat, in ihrer Freizeit, rezipieren.¹⁴⁸ Eine gezielte Ausrichtung der Auswahl der Unterrichtslektüren sowie der Konzeption des Curriculums bzw. eines Lektürekansons an den Verstehensvoraussetzungen und Interessen der Lerner ist ratsam. Diese Problematik und auch die berechtigte Frage, ob ein „fester“ Kanon in solchen Bildungszusammenhängen überhaupt sinnvoll ist oder vielmehr jeweils von Neuem überdacht werden muss, welcher Text sich in welcher Anwendung eignet, werden im Abschnitt IV.2: „Zum Problem der Exemplumwahl und zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der interkulturellen Vermittlung“ noch ausführlicher besprochen.

3.4.2. Motivation zur Lektüre und zum freien Umgang mit Literatur statt „Interpretationswut“ im Deutschunterricht

Grundsätzlich kann eine den Prinzipien der Gesprächs- und Adressatenorientierung folgende interkulturelle Vermittlung die wichtige Funktion erfüllen, Interesse an der

¹⁴⁶ Esselborn, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 480.

¹⁴⁷ Dass dies immer nur beschränkt zu bewerkstelligen ist, weil lediglich „hypothetisch, also spekulativ“ (Krusche (1984), S. 14) vorgegangen werden kann, ist evident.

¹⁴⁸ Gleiches gilt theoretisch natürlich auch für die Rezeption elektronischer Medien.

und Motivation zur fremdsprachigen Lektüre zu wecken bzw. zu stärken.¹⁴⁹ Der schulische Literaturunterricht in Deutschland hat gemeinhin den negativen Ruf, auch viellesenden Schülern die Freude an der Beschäftigung mit Literatur zu verderben. Die in der Unterrichtspraxis nach wie vor präsente, wenschon (nicht nur in der Didaktik) viel verschriene, traditionsreiche germanistische „Interpretations- und Deutungswut“¹⁵⁰ dehnt sich konventionell auch auf die Auslandsgermanistik und den Bereich Deutsch als Fremdsprache aus und kann sich negativ, ja destruktiv auf die Begeisterung der Lerner fürs Lesen auswirken. Thomas Mann etwa hat vehement die lustvolle Komponente der Literatur verfochten: „Kunst soll keine Schulaufgabe und Mühseligkeit sein, keine Beschäftigung contre cœur, sondern sie will und soll Freude bereiten, unterhalten und beleben“.¹⁵¹ Dem diametral entgegen stehend, beschreibt Anz die Literaturwissenschaft als „lustlos“, weil sie den Genuss und die Lust an Literatur gar nicht oder nur beiläufig ernst nimmt, sodass sie neben den „wichtigeren“ Aufgaben und Tätigkeiten der Literaturwissenschaftler stark in den Hintergrund treten, die er, nicht ohne kritischen Unterton, wie folgt zusammenfasst:

Wir Literaturwissenschaftler untersuchen die Inhalte und poetischen Verfahrensweisen von Texten, suchen, wenn wir Strukturalisten sind, nach phonologischen, syntaktischen oder semantischen Oppositionen und Äquivalenzen, nach paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen zwischen den Textelementen. Oder wir haben ein Augenmerk auf die verarbeiteten Stoffe, Themen und Motive, analysieren rhetorische Figuren, die räumlichen Modellierungen der dargestellten Welt und den literarischen Umgang mit der Zeit; wir untersuchen Handlungsschemata und Handlungsrollen, Erzählperspektiven und Figurenkonstellationen. Und wir blicken dabei auch über den einzelnen Text hinaus: auf seine Bezüge zu anderen Texten, auf die historische Situation, in der er geschrieben oder gelesen wurde, auf das kulturelle Wissen, das er in sich

¹⁴⁹ Zum Thema Motivation als Unterrichtsziel einer interkulturellen Literaturvermittlung vgl. z.B. Honnef-Becker, Irmgard (1993): Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 20/4, S. 437–448; und Chon, Young-Ae (2006): Zugänge zur Literatur. Ein Unterrichtsmodell. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Germanistentreffen Deutschland - Korea. (05.-07.10.2005). Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn, S. 113–122; sowie dies. (2007): Zum „fröhlichen Lesen“. Ein Unterrichtsmodell. Vortrag gehalten auf der internationalen Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG): Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik (Tampere-Jyväskylä, 22.-25.08.2007).

¹⁵⁰ In einem Gespräch mit Schülern im Literaturhaus Hamburg äußert Günter Grass zu diesem Thema: „Ich habe einen jahrzehntelangen Kampf gegen die deutsche Interpretationswut geführt.“ - und er erläutert: „Da wird doch den Schülern die Lust am Lesen ausgetrieben mit der Frage: ‚Was will uns der Dichter damit sagen?‘“ (Vgl. Rödigs, Nicole (2009): Günter Grass im Literaturhaus. Der Nobelpreisträger diskutierte mit Schülern. In: Hamburger Morgenpost, 22.04.2009. Online verfügbar unter http://archiv.mopo.de/rewrite/show.php?pfad=/archiv/2009/20090422/hamburg/kultur/der_nobel_preistraeger_diskutierte_mit_schuelern.html&drukken=yes, zuletzt geprüft am 12.12.2009)

¹⁵¹ Mann, Thomas (1958): Der Zauberberg. Berlin u.a., S. XIII, zit. nach Wittstock, Uwe (1995): Leselust. Wie unterhaltsam ist die neue deutsche Literatur? Ein Essay. München, S. 155.

aufgenommen hat, auf das Medium, in dem er erschienen ist, auf die Gattungskonventionen und Diskursordnungen, von denen er abhängig ist, und so fort.¹⁵²

Doch das Eintauchen in einen Text und in die Welt der Fiktion, i.e. die „distanzlose“ Rezeption eines Textes, steht (schon chronologisch) vor einer Reflexion und Interpretation des Gelesenen. Sie ist, das wurde bereits ausgeführt, keineswegs in ihrem Wert zu unterschätzen, sondern stellt vielmehr die Voraussetzung für einen reflektierten und deutenden Umgang mit Literatur dar. Umso wichtiger, dass die Lehre diesen Zugang unterstützt. Eine rezeptionsästhetische Fundierung derselben ist der Überwindung dieser „Krise der Interpretation“ sehr zuträglich.¹⁵³

3.5. Zur Pluralität von Referenzrahmen und Perspektiven: Ambiguitätstoleranz als Vermittlungsziel

Während die Leser-Reaktionen auf einen literarischen Text, folgte man Gadamer, (in begrenztem Maße) vorhersagbar sein müssten, muss für den interkulturellen Kontext, in dem Text und Leser eben nicht derselben Traditionsgemeinschaft angehören und kulturelle Vorprägungen, Interpretationsroutinen und -gewohnheiten der Leser prinzipiell distinkt sind, eingesehen werden, dass die Textdeutungen der Lerner keinesfalls antizipierbar sind, weil ihre Vorprägungen und Rezeptionsbedingungen, wie bereits ausgeführt wurde, nicht „kalkulierbar“ sind, in Folge dessen sich z.B. interkulturelle Lesergespräche umso schlechter „planen“ bzw. im Vorfeld strukturieren lassen.¹⁵⁴ Die Pluralität von Referenzrahmen als besonderes Potential zu werten und anzuerkennen, dass eine literarische Interpretation im Sinne einer interkulturellen Germanistik nicht einer rein philologischen und literarhistorischen Textinterpretation entspricht, die i.d.R. von einem ursprünglich gültigen und dadurch „idealen“ Referenzrahmen ausgeht, auf den ein Werk zu beziehen sei, verlangt nicht nur von Seiten des Lehrenden Offenheit und die Fähigkeit, sich in die Perspektiven der Lerner hineinzudenken, sondern auch von den Lernern die Fähigkeit einer Ambiguitäts-

¹⁵² Vgl. Anz (1998), S. 20ff.

¹⁵³ Vgl. Paefgen, Elisabeth Katharina (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart, S. 114.

¹⁵⁴ Vgl. den Begriff des Vor-Urteils bei Gadamer, den Spooren/Vogt wie folgt zusammenfassen: „Das ‚Vor-Urteil‘ ist bei Gadamer die durch Lebensgeschichte und Bildungsgeschichte vorstrukturierte Verstehensfähigkeit des jeweiligen Subjekts [...]“ (Vgl. Spooren, Dagmar; Jochen Vogt (2009): Artikel „Hans-Georg Gadamer“. In: Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/hermeneutik/gadamer.htm>, zuletzt geprüft am 15.12.2009)

toleranz,¹⁵⁵ d.h. einerseits, mit Uneindeutigkeit bzw. Mehrfachdeutungen umgehen zu können, weiterhin auch andere, von der eigenen abweichende, Perspektiven zuzulassen und zu respektieren und darüber hinaus von der (vielmals verinnerlichten) Vorstellung abzusehen, dass es eine „richtige“, „angemessene“ Deutung eines Textes gibt. Ein Streben nach Konsens in der Deutung schließt sich danach aus, die Vielfalt der Sichtweisen gilt es nicht wegzudiskutieren, sondern ins Gespräch einzubringen.

Differierende Wissenschafts- und Verstehensbedingungen bringen es automatisch mit sich, dass „Germanistik“ in unterschiedlichen Ländern jeweils anders betrieben wird, auch unterscheiden sich die Auslandsgermanistiken in ihren Fragestellungen von der Muttersprachengermanistik. Die trotzdem nach wie vor starke Intention vieler Auslandsgermanistiken, eine möglichst „muttersprachengermanistiknahe“, i.e. eine ihr „ebenbürtige“ Philologie im Ausland praktizieren zu wollen,¹⁵⁶ ist unter den ausgeführten Gesichtspunkten natürlich nicht sinnvoll. Ein solches Nachahmen, i.e. die Anpassung an die fremde Wissenschaftskultur und an die fremden Denktraditionen, impliziert eine Höherbewertung derselben und bedeutet die unnötige Reduktion um die wertvolle Eigenheit einer, in Bezug auf „das Deutsche“, kulturellen Außensicht und die Aufgabe dieser besonderen Qualität des „fremden Blicks“ bzw. der „fremden Augen“.¹⁵⁷ Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass es eine grundsätzlich anspruchsvolle Zielsetzung ist, gleichzeitig internationale Bildung zu gewährleisten *und* an die eigene Kultur und Tradition der Lerner anzuschließen und sie in die Inhalte des Unterrichts zu integrieren.

3.6. Kulturvermittlung via Literatur als Ziel interkultureller Deutschstudien: Interdisziplinarität als Perspektive

Die primäre Aufgabe interkultureller Deutschstudien ist die „Vermittlung von Kenntnissen über Deutschland (Sprache, Literatur und Landeskunde) im weitesten

¹⁵⁵ Zum Begriff der Ambiguitätstoleranz vgl. z.B. Otto, Wolf Dieter (1998): Das Kulturthema Toleranz. Eine Einführung in das Tagungsthema ‚Toleranz und Fremdsprachenunterricht‘ am Beispiel des deutschsprachigen Toleranzdiskurses. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 3/1998, S. 53. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeits/3-05otto.doc>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.

¹⁵⁶ Für die Situation in Korea vgl. z.B. die Darstellung von Kim, Ji-Young (2007): Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea. Eine literaturdidaktische Konzeption unter kommunikativen, interkulturellen und geschlechtsspezifischen Aspekten. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=986822779&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=986822779.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

¹⁵⁷ Vgl. Wierlacher (1994).

Sinne“.¹⁵⁸ Die enge Verbindung dieser Bereiche, dieser drei „Säulen“ des Faches Deutsch als Fremdsprache, erlaubt eine komponentenübergreifende, i.e. interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre. So möchte die interkulturelle Literaturvermittlung über die wesentlichen Aufgaben und Ziele von Sprachunterricht, i.e. über die Vermittlung von Sprachstrukturen und -verwendung und die praktische Übung der fremden Sprache mit dem Ziel des Erwerbs einer möglichst hohen linguistischen und kommunikativen Kompetenz, und die Einführung in die fremdkulturelle Literatur hinausgehen.¹⁵⁹ Die Literaturkomponente des Faches Deutsch als Fremdsprache fungiert als Bindeglied zwischen den drei Kernbereichen schlechthin, mit der sich gleichermaßen Sprachkompetenz wie natürlich Kenntnisse über die fremde Literatur, aber auch landeskundliche Kenntnisse bzw. (Fremd-)Kulturwissen vermitteln lassen. So dient Literatur nicht nur als Vermittlungsgegenstand, sondern auch als Medium der Vermittlung von einem umfassenderen Verständnis der fremdkulturellen Lebenswirklichkeit. Speziell über den Terminus der „Landeskunde“ im Fremdsprachenunterricht, das ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung und soll daher angemerkt sein, wurde und wird viel diskutiert und gestritten. Die Entwicklung der Landeskundekomponente in der Fremdsprachenvermittlung in Deutschland spiegelt seit Ende des 19. Jahrhunderts soziale und politische Verhältnisse der jeweiligen Zeit wider. Von der kognitiv und faktenorientierten „Realienkunde“ im Deutschen Reich über eine „Kulturkunde“ der Weimarer Republik, die einem internationalen Verständigungsgedanken folgte, entwickelte sich das Fach im Dritten Reich zu einer nationalistischen und propagandistischen Kulturkunde fort. Nach dem Zweiten Weltkrieg wieder stark sach- und informationsorientiert, erfolgte in den 1970er Jahren ein starker Einschnitt durch die so genannte kommunikative Wende, die eine Favorisierung einer kommunikativ ausgerichteten Vermittlung mit sich brachte. In dieser Zeit entstand aber weiter reichend ein programmatischer Neuansatz in Deutschland, nach dem sich die Landeskunde, einerseits durch Verzahnung mit Nachbardisziplinen wie Geschichte, Soziologie, Geographie, Kommunikations- und Politikwissenschaften, zum anderen durch eine

¹⁵⁸ Vgl. Otto, Wolf Dieter (1995): Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea. München, S. 25.

¹⁵⁹ Vgl. Hebel, Franz (1980): Literatur als Institution und als Prozeß. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 244.

Spezialisierung der Landeskunde auf einzelne Sektoren, in Richtung einer interdisziplinären, kulturwissenschaftlich fundierten Disziplin bewegte. Hieraus erwuchs auch die den kognitiven und kommunikativen Ansatz erweiternde Konzeption einer vergleichend-interkulturellen Landeskunde, die Wissen über eine fremde Gesellschaft vermittelt und eine systematische Verbindung mit dem Eigenkulturwissen anstrebt, sowie die (wieder) verstärkte Einbindung literarischer Texte für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte und die Praxis einer interkulturellen Hermeneutik.¹⁶⁰ Die Bestrebung, sich von dem Begriff der „Kunde“ zu lösen, der erstens als singularischer den interdisziplinären Charakter der neu zu definierenden Komponente nicht ausdrückt, zweitens aber vor allem „in einer fatalen deutschnationalen Fachgeschichte (,Deutschkunde‘) [wurzelt], deren Fehler und Folgen bekannt genug sind“, führte auch in der interkulturellen Germanistik zu einer regen Terminologie-Diskussion. So wurde verschiedentlich angedacht, den Terminus der „Landeskunde“ durch Bezeichnungen wie „Landeswissenschaft“, „Kulturstudien“ oder schlicht „Deutsch(land)studien“ zu substituieren. Wierlacher seinerseits plädiert für die Einführung des Begriffs „*Landesstudien*“, der

auch aus kulturhermeneutischen Gründen sowie hinsichtlich des leitenden Kulturbegriffs und der kulturellen Vielfalt der Blickwinkel interkultureller Germanistik auf die deutschsprachigen Länder angemessener

sei.¹⁶¹ Mit dem kulturvermittelnden Potential von Literatur und der Möglichkeit seiner Bestimmung befassen sich die Kapitel IV.1: „Argumente für den Literatureinsatz in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien: besondere Potentiale des literarischen Mediums“ und IV.2: „Zum Problem der Exemplumwahl und zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der interkulturellen Vermittlung“ u.a. konkreter.

¹⁶⁰ Vgl. Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003a): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar; Vera Nünning (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart, S. 307–328; sowie ders. (2003b): Landeskunde als Komponente der nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 487–493; und ders. (2007): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 60–65.

¹⁶¹ Vgl. Wierlacher, Alois (2003): Landeskunde als Landesstudien. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 505f. (Hervorhebung im Original)

4. Exkurs: Von der interkulturellen zur transkulturellen Literaturvermittlung?

Es ist in der Forschungsliteratur der interkulturellen Literaturdidaktik gegenwärtig ein Diskurs zu beobachten, der sich nach außen primär in der Tendenz einer Substitution des Präfix „inter“ durch ein „trans“ bemerkbar macht. Das Konzept der Interkulturalität war und ist einer regen wissenschaftlichen Kritik ausgesetzt, die sich vornehmlich gegen ihren Fremdheits- und Verstehensbegriff richtet.¹⁶² Mitunter seit den Publikationen von Wolfgang Welsch zum postmodernen kulturtheoretischen Konzept der Transkulturalität¹⁶³ zieht dieser Terminus weite Kreise und bildet sich auch in der Didaktik eine beachtliche „Opposition“ heraus, die sich zu einer transkulturellen Hermeneutik bekennt¹⁶⁴ und die von Welsch (mehr oder weniger plakativ) angeführten Kritikpunkte an einer interkulturellen Theorie wohlwollend übernimmt.¹⁶⁵ Ob z.B. die Schriften von Wierlacher in diesen Wissenschaftlerkreisen in tiefer Auseinandersetzung rezipiert wurden oder sich vornehmlich einem Modetrend angeschlossen wird, sei dahingestellt. Klar zu vernehmen ist ihre Kritik am polarisierenden Charakter des Fremdheitskonzepts, dessen sich eine interkulturelle Hermeneutik angeblich bedient, sowie der Vorwurf einer Kulturalisierungstendenz und einer Idealisierung und Verfestigung kultureller Differenzen. Und ebenso klar ist im Gegenzug das Plädoyer für

¹⁶² Grundlegend andere Fremdheitsbegriffe finden sich z.B. bei Duala-M'bedy, Munasu (1977): *Xenologie. Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie*. Freiburg; sowie Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main; Hunfeld, Hans (1993): *Fremdsprachenunterricht ohne Literatur?* In: Timm, Johannes-Peter; Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (Essen, 07.-09.10.1991)*. Bochum, S. 285–291; sowie ders. (1998); Greenblatt, Stephen (1994): *Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker*. Berlin; und Welsch, Wolfgang (2000): *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 327–352.

¹⁶³ Vgl. z.B. Welsch, Wolfgang (1995): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1/1995, S. 39–44 und ders. (2000).

¹⁶⁴ Vgl. z.B. Iljassova-Morger, Olga (2009a): *Von der interkulturellen zur transkulturellen literarischen Hermeneutik*. Duisburg.

¹⁶⁵ Vgl. z.B. Wintersteiner, Werner (2006a): *Poetik der Verschiedenheit*. Klagenfurt/Celovec; und ders. (2006b): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u.a.; Wildemann/Hoodgarzadeh (2008) und Wildemann (2009); Iljassova-Morger (2009a) sowie dies. (2009b): *Transkulturelle Herausforderungen der interkulturellen literarischen Hermeneutik: Von der Reduktion zur Entfaltung*. In: Dies.; Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): *Literatur - Kultur - Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft*. Duisburg, S. 15–32; und dies. (2009c): *Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*. In: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland (GUS)*, S. 37–57. Online verfügbar unter http://www.daad.ru/wort/wort2009/Iljassova-Morger_Transkulturalitaet.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2009.

die Vorstellung einer sich im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung vollziehenden Vermischung und Hybridisierung der Kulturen formuliert, die sich an die Theorie Homi Bhabhas anschließt.¹⁶⁶ Aus dieser soll die Herausbildung einer „neuen, transkulturellen Form der Kulturen“¹⁶⁷ resultieren, in der, im Gegensatz zum, wie Welsch ihr unterstellt, an Herders Kugelmodell angelehnten Kulturbegriff der interkulturellen Germanistik, das auf einer „innere[n] Homogenisierung und äußere[n] Abgrenzung“ basiert,¹⁶⁸ keine unüberwindbaren und undurchdringlichen Grenzen und Schranken mehr existieren. Daran knüpft auch die transkulturelle Literaturdidaktik an:

Gegenüber dem ‚Billardkugelmodell‘ von Kulturen als diskreten Einheiten, die sich auch im Kontakt mit anderen nicht wesentlich verändern, bevorzugt transkulturelle Literaturdidaktik die Metapher vom ‚Garten der Kulturen‘, die der chinesisch-französische Schriftsteller François Cheng geprägt hat.¹⁶⁹

Dass die interkulturelle Hermeneutik sich von diesem Kulturkonzept von Anfang an distanziert hat und im Gegenteil einen dynamischen und offenen Kulturbegriff verwendet:

Sie [...] begreift ‚Kultur‘ als sich wandelndes, auf Austausch angelegtes, kohärentes, aber nicht widerspruchsfreies und insofern offenes Regel-, Hypothesen- und Geltungssystem[.]¹⁷⁰

ignoriert die transkulturelle Theorie. Die ihrerseits propagierte, konstant fortlaufende Hybridisierung der Welt impliziert aber streng genommen nicht nur eine starke Relativierung kultureller Unterschiede, sondern führt sogar zu einer allmählichen Homogenisierung der Kulturen und schließt die Negierung von Fremdheit überhaupt ein. Damit kann dieses Modell nicht als „wirklichkeitsadäquat“ betrachtet werden, denn der „Prozeß der Internationalisierung [bringt] zwar auf der technologisch-zivilisatorischen, aber nicht auf der kulturellen Ebene vornehmlich Uniformierungen mit sich“,¹⁷¹ sodass nach wie vor und auch langfristig ein „Pluralismus“ der Formen und Inhalte von Kulturen herrscht. Dieser schließt Verschichtungen, Überlappungen und

¹⁶⁶ Vgl. Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London, bzw. in deutscher Übersetzung: Ders. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen, zit. nach Blioumi, Aglaia (2009): *Kulturtransferforschung*. In: Iljassova-Morger, Olga; Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): *Literatur - Kultur - Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft*. Duisburg, S. 37ff.

¹⁶⁷ Welsch (2000), S. 341.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 331.

¹⁶⁹ Wintersteiner (2006b), S. 96.

¹⁷⁰ Wierlacher, Alois (1993): *Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder*. In: Ders. (Hrsg.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung*. München, S. 45.

¹⁷¹ Wimmer, Franz (1990): *Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie*, Bd. 1. Wien, S. 38, zit. nach Wierlacher (1993), S. 48.

Überschneidungen zwischen Kulturen nicht aus und impliziert einen wechselseitigen Austausch, nimmt aber auf keinen Fall eine Verschmelzung und Vereinheitlichung derselben an.¹⁷² Mecklenburg fasst diesen (scheinbar unversöhnlichen) Diskurs zusammen, indem er hervorhebt, dass „zwischen [den] beiden Begriffen [,inter‘ und ,trans‘] leicht eine falsche Konkurrenz aufgebaut“ wird. Zwar bezeichnen sie beide einen Transfer zwischen Kulturen, unterscheiden sich aber in ihrer Konnotation: „Bei ,inter‘ werden eher Abstand und Verbindung, bei ,trans‘ Übergang und Bewegung konnotiert.“¹⁷³ Diese Kontroverse lässt sich nicht einfach ignorieren und auch für den hiesigen Zusammenhang nicht übergehen, es muss sich aber mit ihrer Feststellung und stark verkürzten Wiedergabe zufrieden gegeben werden, da eine Vermittlung zwischen den „Fronten“ hier sicher nicht zu leisten ist. Es sollte auf den zum interkulturellen Konzept gegenläufigen Trend nicht zuletzt auch deshalb aufmerksam gemacht werden, da der Einbezug „alternativer“ Haltungen die eigene Positionierung erleichtert und unterstreicht.

¹⁷² Vgl. Wierlacher (1993), S. 48f.

¹⁷³ Mecklenburg, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München, S. 92.

IV. Argumente für den Literatureinsatz in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien und das Problem der Exemplumwahl

1. Argumente für den Literatureinsatz in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien: besondere Potentiale des literarischen Mediums

Wenngleich das Image des literarischen Mediums wie eingangs gesehen unter den neuen Medien leidet, mangelt es dennoch nicht an Argumenten für den Einsatz von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Im Folgenden soll zunächst auf das Selbstvermittlungspotential literarischer Texte und weiter auf ihr Potential als Medien der Kulturvermittlung eingegangen werden.

1.1. Selbstvermittlungspotential und der motivationale Aspekt von Literatur

Als Argument für den Literatureinsatz im interkulturellen Fremdsprachenunterricht lässt sich zunächst das integrative Moment literarischer Texte nennen, die sie aus sich heraus zu einer intensiven nicht nur kognitiven, sondern auch emotionalen Auseinandersetzung und zum Diskurs auffordern und zudem, dies kommt dem inklusivistischen Prinzip einer interkulturell orientierten Vermittlung entgegen, jedem Rezipienten Anknüpfungspunkte bieten, der sich auf sie einlässt. Ebenso kann Literatur nicht erst nach mehreren Jahren Spracherwerb, sondern auf jeder linguistischen Niveaustufe zum Einsatz kommen, wie z.B. die spielerische Arbeit mit Texten konkreter Poesie zeigt.¹⁷⁴ Aber auch kurze lyrische sowie Prosatexte sind auf verschiedenen Niveaustufen einsetzbar. Da ihr Inhalt leicht erfasst werden kann, ist das Potential der Sinnausschöpfung umso größer. Grundsätzlich sind literarische Texte, das wurde bereits erläutert, nie eindeutig, sondern sie lassen eine Pluralität von Deutungen zu, gewähren ihrem Leser einen besonders großen Spielraum. So liegt ihr „wesentlicher Vorzug gegenüber dem primär sachbezogenen, referentiellen Text“ in ihrer „Offenheit, Mehrdimensionalität und Sperrigkeit“.¹⁷⁵ In diesem Sinne verfügen sie auch über ein hohes Potential zur Erzeugung kognitiver Konflikte, i.e. z.B. Überraschung, Zweifel, Verwirrung, Verblüffung, Widerspruch oder begriffliche Inkongruenz, die umso wahrscheinlicher

¹⁷⁴ Vgl. z.B. Krusche, Dietrich (1988a): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn und Özmut, Orhan (2005): Konkrete Poesie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18/1, S. 181–206. Online verfügbar unter <http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2005-18%281%29/MAK-13.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.

¹⁷⁵ Vgl. Glaap, Albert-Reiner; Heribert Rück (2007): Literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 133.

aufzutreten und zu einer „produktiven Provokation“ führen, je größer der immanente Widerspruch zum Vorwissen und zur Erwartung der Lerner ist.¹⁷⁶ Ein weiterer besonderer Wert literarischer Texte besteht in ihrer Fiktionalität. Sie laden zum Perspektivenspiel ein, überwinden die Grenzen realweltlicher Gesetze von Logik und Normalität und gewähren auf diese Weise Einblicke in eine fremde Kultur, die sonst nicht möglich wären, sodass man „ein fremdes Land“ vielleicht sogar

am besten kennenlernt, indem man dessen Literatur liest. In Kolumbien sieht man zwar die kolumbianische Landschaft, besucht ein paar Städte und kommt mit ein paar Menschen ins Gespräch. Aber wenn man die Romane von García Márquez liest, dringt man in die Schlafzimmer dieser Menschen und an andere Orte vor, die kein Tourist je zu Gesicht bekommt[.]¹⁷⁷

wie Amos Oz in einem Interview erklärt. Deutschsprachige als *fremde* Literatur löst bei den Lernern zusätzlich Interesse und Neugierde aus, sodass die ohnehin motivierende Wirkung literarischer Texte noch verstärkt wird.¹⁷⁸

1.2. Kulturvermittelndes Potential von Literatur

1.2.1. Literatur als Perspektivierung und als Gedächtnis von Kultur

Literatur soll hier erstens, wie oben angedeutet, als Manifestation und Perspektivierung von Kultur aufgefasst werden. Der Text kann als vertextete Subjektposition, als Äußerung und Stellungnahme zur Welt gesehen werden, d.h. auch als Fixierung bzw. Wiedergabe einer Sicht auf die Welt und die Zeit des Autors - denn ein perspektivfreies Schreiben ist ebenso wenig möglich wie ein perspektivfreies Lesen. Zweitens soll sie als „Archiv“, als kulturelles Gedächtnis einer Sprach- und Kulturgemeinschaft verstanden werden. Denn Geschichte und Fiktion bzw. Dokumentarisches und Fiktionales sind in der Literatur häufig eng miteinander verwoben, ja literarische, i.e. fiktive Texte erheben, so Bredella, sogar „den Anspruch, die außertextliche Welt besser zu erhellen, als es eine bloße Wiedergabe tatsächlich stattgefundenener Ereignisse

¹⁷⁶ Vgl. Otto (1995), S. 125ff.

¹⁷⁷ Vgl. David, Thomas (2009): Meine bösen deutschen Nächte. Interview mit Amos Oz. In: FAZ Zeitung zur Buchmesse, 15.10.2009. Online verfügbar unter http://www.faz.net/dynamic/buchmesse/Zeitung_zur_Buchmesse-15-10-2009.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2009.

¹⁷⁸ Vgl. Krusche, Dietrich (1988b): Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil I: Texte. München, S. 7. Zur epistemischen Funktion des Fremden vgl. Wierlacher (1993), S. 90ff. und Högrefe, Wolfram (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung. München, S. 355–370.

vermag“.¹⁷⁹ Die so genannte „Migrantenliteratur“ lässt sich in diesem Zusammenhang als dankbares Beispiel nennen: als eine Literatur, die sozusagen „am Puls der Zeit“ entsteht und in besonderer Form Produkt und Spiegel des gegenwärtigen sozialen, politischen und kulturellen Wandels in Deutschland ist, die aber vor allem durch ihre Erscheinung als ästhetisches, als Kunstobjekt, ihrem Publikum einen Blick gewährt und eine Auseinandersetzung abverlangt, wie es rein informations- oder unterhaltungsorientierte Texte nicht zu tun in der Lage sind. Dem folgend, kann ein Fach Deutsch als Fremdsprache literaturdidaktische Fragestellungen nicht losgelöst von kultur- und sprachdidaktischen behandeln. Da eine Reflexion über fremdkulturelle literarische Texte stets eine Reflexion über die fremde Sprache Deutsch und die deutsche Kultur bedeutet, schließt sich eine Vermittlung von Literatur um ausschließlich ihrer ästhetischen Qualität Willen im Rahmen interkultureller Deutschstudien ebenso an wie der „Missbrauch“ literarischer Texte zur Vermittlung von Lexik und grammatischen Strukturen.

1.2.2. Literatur als kulturuniversales und kulturrelatives Phänomen. Die transkulturelle Wirksamkeit literarischer Texte und ihre Applikation in einer themenorientierten Vermittlung

Ausschlaggebend für das kulturvermittelnde Potential von Literatur ist zum einen ihre Repräsentativität für die Ausgangskultur, und zum anderen spielt die transkulturelle Wirksamkeit literarischer Texte eine fundamental wichtige Rolle, d.h. die herausragende Eigenschaft der Literatur, die sie mit „anderen Medien der Selbstverständigung von Kulturen“ teilt, dass sie in der Entstehungs- und in der Kultur der sie rezipierenden Lerner wirksam ist.¹⁸⁰ Diese „universale Dimension“ von Literatur wird häufig als ihr primäres Charakteristikum betont. Nicht nur durch die (oben schon erwähnte) ihr stets immanente Fremdheit ihrer Sprache - „die keinem und allen verständlich ist, weil sie überall eine Fremdsprache darstellt: [die] Sprache der Literatur“ - wirkt sie über alle Grenzen hinweg verbindend.¹⁸¹ Auch die „Diskussion von individuellen Lebensfragen“, die jedes Subjekt betreffen, ermöglicht einen „hohen

¹⁷⁹ Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, S. 133.

¹⁸⁰ Vgl. Hudson-Wiedenmann, Ursula (2003): Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 448.

¹⁸¹ Dieckmann (2002), S. 83.

Identifikationsfaktor [...] über Kulturgrenzen hinaus“,¹⁸² und vor allem sind die Themen und Motive literarischer Werke oftmals universeller Natur, d.h. sozusagen anthropologische Konstanten, wie z.B. Geburt und Tod oder Liebe und Hass, die weltweit für Rezipienten zugänglich sind. Enzensberger ging so weit, von einer „poetischen Weltsprache“ zu sprechen, mit der er eine „lingua franca“ meint, zu der „der Prozeß der modernen Poesie führt“, wie er anhand der in seinem „Museum der modernen Poesie“ sozusagen „ausgestellten“ Texte internationaler Dichter belegt, die „immer wieder ganz überraschende Übereinstimmungen [aufzeigen], die sich nicht auf gegenseitige Abhängigkeiten zurückführen lassen.“¹⁸³ Die interkulturelle Germanistik beschränkt sich jedoch nicht auf die Feststellung des universellen Charakters von Literatur bzw. ihrer Themen, in denen dieser zum Ausdruck kommt, sondern legt zudem einen besonderen Fokus auf die kulturell spezifischen Ausprägungen dieser „elementare[n] Orientierungen der ganzen Menschheit“,¹⁸⁴ die den primären Gegenstand für eine kulturvergleichende Praxis liefern können. Dieser Zielsetzung folgend, positioniert sie sich mit ihrem Konzept von Interkulturalität nicht nur zwischen einer kulturuniversalistischen und einer kulturrelativistischen Perspektive, sondern sie etabliert ihre kulturwissenschaftliche Fremdeitsforschung als Kulturthemenforschung¹⁸⁵ und begründet eine kulturthemenorientierte Lehre, die begrifflich auf die Idee der „Themes of Culture“ von Opler¹⁸⁶ zurückgeht. Nicht nur in der germanistischen Literaturwissenschaft hat sich in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Wandel, die so genannte „kulturalistische Wende“ der Geisteswissenschaften,¹⁸⁷ vollzogen, auch andere Philologien, die Romanistik gleichermaßen wie die Anglistik, haben sich durch eine zunehmende Kulturalisierungstendenz von textzentrierten

¹⁸² Vgl. Bräsel, Sylvia; Miy-He Kim (2001): „Zeit ist ein Schatten, der an meinen Fersen klebt“ - Gedanken zur Lyrik von Kim Soo-Young. In: Kim, Soo-Young: Der Wächter der Wolke. Ausgewählte Gedichte (Übersetzt von Miy-He Kim und Sylvia Bräsel). Thunum/Ostfriesland, S. 143.

¹⁸³ Vgl. Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.) (2002): Museum der modernen Poesie. Mehrsprachige Ausgabe. Frankfurt am Main, S. 773.

¹⁸⁴ Vgl. Thum, Bernd (1992): Kulturthemenorientierte Lehre im Rahmen einer interkulturellen Bildung. In: Krause, Burkhardt u.a. (Hrsg.): Präludien kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposions. Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context. München, S. 21.

¹⁸⁵ Vgl. Wierlacher (1993), S. 33.

¹⁸⁶ Vgl. Opler, Morris Edward (1945): Themes as Dynamic Forces in Culture. In: The American Journal of Sociology, 51/3, S. 198–206; sowie ders. (1969): Kulturthemen. In: Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2. Stuttgart, S. 609–611.

¹⁸⁷ Zur kulturalistischen Wende in den Geisteswissenschaften vgl. z.B. Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Ansätzen weg und zu kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen hin bewegt.¹⁸⁸ Diese Trans- und Interdisziplinarität der Perspektive, die den Versuch eines Brückenschlags zwischen den Fachdisziplinen bedeutet, liegt auch der interkulturellen Germanistik und dem Ansatz der Vermittlung von und durch Kulturthemen zugrunde. Wierlacher versteht unter einem „Kulturthema“ in Anlehnung an Opler und die Systemtheorie Luhmanns¹⁸⁹ explizit „ein Thema, das im öffentlichen Selbst- und Weltverständnis einer oder mehrerer Kulturen zu einem bestimmten Zeitpunkt besondere Bedeutung gewinnt“.¹⁹⁰ So bilden Kulturthemen zum einen für jede Kultur einen besonderen Themenhaushalt, d.h. sie haben für diese repräsentativen Wert, und bringen zum anderen eine Kulturgrenzen überschreitende Kommunikationsrelevanz mit, d.h. sie bieten Anschlussstellen für einen „Dialog der Kulturen“ und fungieren in diesem Sinne auch als Verbindungsstellen zwischen dem literarischen Text und den verschiedenen Lebens- und Erfahrungswelten der Leser. Dementsprechend ist Fremdheit z.B. ein für die interkulturelle Vermittlung produktives Kulturthema, da xenologische Fragestellungen für jede Kultur fundamental sind, und gehören zu „solchen Themen“, wie Wierlacher ausführt, auch „kulturanthropologische Problemfelder wie [...] der Lebensunterhalt, die Toleranz, die Arbeit, das Wohnen, das Essen oder die Gesundheit und die Religion.“¹⁹¹ Weiterhin ist zu erwähnen, dass diese nie isoliert stehen, sondern im Zusammenspiel und in der Abgrenzung zu Sub- und Gegenthemen stets als komplexes Themennetz oder -system aufgefasst werden müssen.¹⁹² Als weiteres Beispiel für ein Thema, das in Dependenz und Wechselwirkung mit der Geschichte und der gegenwärtigen sozialen und politischen Lage eine je unterschiedliche und kulturspezifisch eigene Ausprägung gewinnt, lässt sich etwa „Gewalt“ zitieren, die schon rein begrifflich nicht nur eine Vielzahl von Facetten, von „Realisierungen“, hat, sondern an die sich auch viele Sub- und Gegenthemen anschließen. Einerseits - es sei

¹⁸⁸ Nünning/Sommer veranschaulichen diesen Trend in einem Modell (vgl. Nünning, Ansgar; Roy Sommer (2004): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft: Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze - Theoretische Positionen - Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen, S. 14). Auf Kritikpunkte dieser neuen Perspektive in den Geisteswissenschaften geht weiter unten der Abschnitt V.4.3: „Der Vorwurf der Instrumentalisierung literarischer Texte im Zuge einer Themenorientierung der interkulturellen Literaturvermittlung“ ein.

¹⁸⁹ Vgl. Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Frankfurt am Main, zit. nach Wierlacher (1993), S. 33

¹⁹⁰ Wierlacher (1993), S. 33.

¹⁹¹ Wierlacher (2003), S. 14.

¹⁹² Vgl. Opler (1969), S. 610 und Hudson-Wiedenmann (2003), S. 454.

zur Illustration kurz darauf eingegangen - scheint Gewalt (heute) omnipräsent, und somit gleichsam für jeden Kontinent und jede Nation charakteristisch zu sein:

Die Tragödie des afrikanischen Kontinents und vieler seiner Völker, die unter dem kriminellen Machtwahn blutrünstiger Diktatoren leiden, die zynischen und kriminellen Kolonialkriege der USA und Rußlands; die Mordlust und Selbstmordlust der Islamisten, die sich gottgefällig nennt; paranoide Dummköpfe, die Atomwaffen besitzen oder besitzen wollen; die Reihe der Gehirnkatastrophen mit ihren elenden Folgen läßt sich fortsetzen.¹⁹³

Zugleich wird sie überall anders begriffen und existieren (nicht nur) kulturvergleichend sehr unterschiedliche Konzepte von „Gewalt“. Im interkulturellen Kontext auffällig und folglich in der Lehre zu berücksichtigen ist die kulturspezifische Diskrepanz in der Wahrnehmung und Bewertung von Gewalt, im Umgang mit und im Ertragen von Gewalt. So wie sie etwa für Studierende aus Kolumbien oder Afrika, worauf z.B. Mulundi hinweist,¹⁹⁴ schlicht zum Alltag gehört und in gewissem Sinne „Normalität“ ist, so stark charakterisiert Gewalt für Mitglieder anderer Kulturen, die selten oder nie im alltäglichen Leben mit Formen von Gewalt konfrontiert waren oder sind, eine Notsituation, einen Ausnahmezustand. Sie stellt etwas Fernes und Fremdes dar, das sich ggf. auf einer Leinwand, in den Nachrichten über andere Länder oder in Büchern abspielt, jedoch nicht in die eigene, direkte alltagsweltliche Erfahrungsrealität hineinreicht.

Interkulturellen Lesergesprächen eine thematische Orientierung zugrunde zu legen, ist eine durchaus vielversprechende Verfahrensweise. So wie der Text durch die Relationen seiner Themen Struktur erhält, strukturieren sie auch den Lesevorgang und können anschließend eine den Diskurs zwischen den Lesern, die durch ihre kulturell spezifischen Vorverständnisse unterschiedliche Anknüpfungspunkte finden und nutzen, initiierende und gliedernde Funktion erfüllen.

¹⁹³ Heidenreich (2007), S. 12.

¹⁹⁴ Vgl. Mulundi, Meshack Muendo (2009): Das Potenzial von Textrezeption als kulturbedingte Textproduktion - Erkenntnisse aus dem Einsatz deutscher literarischer Texte aus dem 20. Jahrhundert. Vortrag gehalten auf der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT): Deutsch bewegt (Jena-Weimar, 03.-8.08.2009). In seinem Vortrag berichtet Mulundi von einem Didaktisierungsversuch von Luise Rinsers Text „Die rote Katze“, der die Härte und Brutalität schildert, die Kinder in der materiellen Not der ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt haben. Während afrikanische Studierende die Darstellung von Gewalt nicht als außergewöhnlich oder abstoßend empfanden, reagierten muttersprachliche Leser ganz vehement ablehnend auf den Text.

2. Zum Problem der Exemplumwahl und zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der interkulturellen Vermittlung

Hieran nun schließt sich direkt die Frage an, welche literarischen Texte sich für die Vermittlungspraxis interkultureller Deutschstudien, und speziell für die Anwendung im themenorientierten interkulturellen Lesergespräch, besonders anbieten, d.h. vor allem den beiden hauptsächlichen Lehrzielen des Fremdverstehens und der Kulturvermittlung dienen. Im Folgenden soll auf das Kriterium ihres interkulturellen Potentials eingegangen werden und sollen schließlich einige Ausführungen grundlegenderer Natur zur Diskussion um einen Lektürekanon in der interkulturellen Literaturvermittlung bzw. die Weitung des traditionellen Kanons um eine so genannte interkulturelle Literatur bzw. Literatur der Interkulturalität folgen.

2.1. Interkulturelles Potential von Literatur

Für das Maß einer „Eignung“ literarischer Texte für die interkulturelle Vermittlung (und insbesondere die im Rahmen interkultureller Lesergespräche), die die Fähigkeit der Lerner zum Perspektivenwechsel und zum Fremdverstehen fördern will, hat sich der Begriff des „interkulturellen Potentials“ gebildet. Dabei ist von Kriterien die Rede, die über die bloße Thematisierung von Fremdheit und Schilderung von Begegnungen mit dem Fremden im Text hinausgehen sollen. In diesem Sinne kann ein interkulturelles Potential auch als ausschlaggebendes (sogar als Haupt-) Kriterium für die Exemplumwahl betrachtet und herangezogen werden. Es soll hier keine auf Eindeutigkeit und Vollständigkeit zielende Definition gegeben, sondern lediglich beschrieben werden, anhand welcher Charakteristika literarischer Texte ihr interkulturelles Potential „erkennbar“ wird. Dass die Textauswahl im Fremdsprachenunterricht sich weiterhin stets an vermittlungspraktischen Kriterien wie dem sprachlichen „Schwierigkeitsgrad“ der Texte zu orientieren hat, bedarf an dieser Stelle keiner eingehenderen Erläuterung mehr und wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Während etwa Nünning zur Bestimmung eines interkulturellen Potentials primär auf die für eine Hermeneutik der Fremde zentrale Kompetenz des Perspektivenwechsels Wert legt, sei er durch eine Problematisierung von Fremdverstehen auf der Figurenebene oder auf der Ebene der erzählerischen Vermittlung aufgerufen,¹⁹⁵ nennt Blioumi als

¹⁹⁵ Vgl. Nünning, Ansgar (2000): „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektiven-

„interkulturelle Elemente“ vier Merkmale, die Texte mit interkulturellem Potential aufweisen (sollen): einen dynamischen Kulturbegriff, Selbstkritik, Hybridität und eine doppelte Optik.¹⁹⁶ Damit beziehen sich beide auf Eigenschaften und Formen „textinterner Interkulturalität und Multiperspektivität“¹⁹⁷ bestimmter literarischer Texte, wohingegen z.B. Hofmann der Literatur grundsätzlich interkulturelles Potential zuspricht, die sie kulturelle Muster enthalte und vermittele und so ihre kulturelle Fremdheit selbst abbaue, weiterhin Sensibilität für kulturelle Differenz überhaupt vermittele und letztlich, durch ihren verfremdenden Umgang mit Sprache, ganz prinzipiell für Differenzwahrnehmung sensibilisiere.¹⁹⁸ Die Mehrheit der Autoren nun befindet, ausgehend von ihrer jeweils leicht unterschiedlichen Bestimmung des Begriffs eines interkulturellen Potentials, z.B. die Literatur von Autoren mit biographischer Migrations- und Fremdheitserfahrung, die in ihren Texten Verarbeitung finden, als für die interkulturelle Literaturdidaktik besonders gut geeignet.¹⁹⁹ Es soll ihnen hier weder in ihrer Auffassung des Terminus widersprochen werden noch hinsichtlich der hohen Attraktivität und guten Anwendbarkeit dieses Bereichs der an verschiedenen Stellen so bezeichneten „interkulturellen Literatur“.²⁰⁰ Ihr Potential für die Vermittlung interkulturell relevanter Themen, eine Sensibilisierung für interkulturelle Inhalte und ggf. das Training interkultureller Kompetenz sei ebenso wenig angefochten wie der literarische Wert der Werke und der Reiz, den dieses relativ junge Genre auf sein Publikum ausübt. Die Thematik ist spannend, emotional geprägt, spricht das Subjekt und die „kulturelle Identität“ im Leser an. Häufig kommt zu der speziellen Perspektive

übernahme. In: Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen, S. 89f.

¹⁹⁶ Vgl. Blioumi, Aglaia (2002): *Interkulturalität und Literatur*. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder Die Gabe der Rede“. In: Dies. (Hrsg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München, S. 30f.

¹⁹⁷ Vgl. Honnef-Becker (2006), S. 94.

¹⁹⁸ Vgl. Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn, S. 55.

¹⁹⁹ Vgl. z.B. Rösch (1995) und dies. (1998); Blioumi (2002); Wintersteiner (2006a) und ders. (2006b); Iljassova-Morger/Reinhardt-Becker (Hrsg.) (2009).

²⁰⁰ Auf die Entwicklung des Begriffs von einer „interkulturellen Literatur“ oder „Literatur der Interkulturalität“ (vgl. z.B. Esselborn, Karl (1997): *Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, S. 47–62; sowie ders. (2001): *Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher „Nationalliteratur“ um Texte der Interkulturalität*. In: Auer, Michaela; Ulrich Müller (Hrsg.): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven*. Stuttgart, S. 335–351) wird im Abschnitt 2.3 dieses Kapitels noch eingegangen, der sich mit der Problematik der Bildung und der Frage nach der Weitung eines literarischen Kanons für den Kontext interkultureller Deutschstudien befasst.

dieser Autoren auf die deutsche als für sie fremde Gesellschaft auch ein besonderer, das literarische Deutsche verfremdender Sprachstil hinzu, und letztlich betrifft das Thema der Migration und die Begegnung mit Migranten inzwischen jedes Mitglied gegenwärtiger Gesellschaften und Kulturen und kann gewissermaßen als kulturelles Universalphänomen betrachtet werden. Trotzdem sei darauf hingewiesen, dass die exklusive Fokussierung einer interkulturellen Literaturvermittlung auf den Ausschnitt der deutschsprachigen Literatur, die nach Ansicht der Literaturdidaktik das Etikett „interkulturelle Literatur“ verdient, eine zu starke Reduktion des gewissermaßen „verfügbaren“ und vermittlungsrelevanten „Materials“ bedeuten würde. Weiter wird hier die Ansicht vertreten, dass sich prinzipiell nahezu jeder Text für eine produktive interkulturelle Vermittlung eignet, denn „[i]nterkulturelle Aspekte sind an (fast) allen literarischen Texten zu erarbeiten und nicht an Texte der Migrationsliteratur gebunden“, wie auch Wrobel anführt.²⁰¹ Vielmehr kommt es primär auf die Umsetzung, i.e. die Applikation in der Vermittlungssituation selbst an. Für die Forcierung eines Gesprächs über kulturdifferente Lektüreerfahrungen und Leserperspektiven wäre daher speziell ein *interkulturelles Potential* literarischer Texte zur *Initiierung von Lesergesprächen* zu bestimmen. Als für ein solches relevant können z.B. auf inhaltlicher Ebene der Themengehalt der Texte, in Bezug auf die Text-Leser-Interaktion sowie die Differenz und Vergleichbarkeit von Lektüren ihr Gehalt an Leer- bzw. Anknüpfungsstellen betrachtet werden. In der Terminologie von Krusche ist hiermit die herausragende Rolle einer „Referenzstruktur“ literarischer Texte gemeint, die sich aus den Berührungen und Verbindungen von sowie den Übergängen zwischen „*Bereiche[n] außertextlicher Wirklichkeit*“ ergibt, „auf welche sich der Text bezieht, welche er anspricht, ‚anspielt‘ [...], um dann aus diesen Bezugnahmen sein Bedeutungspotential erst zu erzeugen.“ Die ausgewählten, innerhalb des Textes verwendeten Referenzbereiche bezeichnet Krusche als Referenzschemata.²⁰² Weiter ist für ein Potential zur Initiierung von Lesergesprächen, nun den Austausch zwischen den Lesern betreffend, das Potential literarischer Texte zur Initiierung von Kulturvergleichen bedeutend, i.e. zu einer

²⁰¹ Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian; Dieter Wrobel (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 40.

²⁰² Vgl. Krusche, Dietrich (1994): Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Bayreuth, S. 418.

„mehrdimensionale[n] *Wechselseitigkeit* des Vergleichens“,²⁰³ die die Bewusstheit der Kulturgebundenheit der eigenen Perspektive und kritische Selbstreflexion einschließt (bzw. einschließen soll). Zudem interessiert in diesem Zusammenhang ihr Potential zur Provokation und Irritation der Rezipienten, die produktiv wirken können, indem sie zum Dialog auf- und herausfordern, und zur Initiierung kultureller Diskurse.

2.2. Zur Diskussion um einen literarischen Lektürekanon in der germanistischen Fremdsprachenphilologie

Die Diskussion um einen Lektürekanon, die in der Germanistik als Fremdsprachenphilologie gleichermaßen geführt wird wie in der Muttersprachengermanistik, ist eine ebenso zentrale wie kaum erschöpfliche.²⁰⁴ Letztlich ist die Auswahl und in diesem Zuge Bewertung literarischer Texte als Unterrichtsgegenstände durch die Lehrkraft oder ein das Curriculum bestimmendes Gremium immer eine subjektive und somit bedingt willkürliche. Die so einfache wie treffende Formel von Bertaux: „Als Lehrender jedoch hat sich ein französischer Professor zu allererst nach dem zu fragen, was seine Studenten brauchen.“²⁰⁵ beschreibt die für die interkulturelle Germanistik obligatorische Orientierung an der Kategorie der Relevanz für die Adressaten, die ein „vermittlungsrelevanter“ Text (neben der zentralen Eigenschaft einer Repräsentativität für die zu vermittelnde Kultur) aufweisen soll.²⁰⁶ Von dieser Prämisse ausgehend, leuchtet ein, dass ein Lektürekanon, sofern man überhaupt einen solchen (verbindlichen) bestimmen möchte, im fremdsprachlichen Vermittlungskontext ein grundlegend anderer sein muss als im muttersprachlichen und zudem kein einheitlicher sein kann, der unabhängig vom Ort der Lehre und der Zusammensetzung der Lernergruppe überall einsetzbar und zu unterrichten wäre. Vielmehr ist es für ein Fach, das „ethnozentrische Isolierung überwinden helfen“ will und „kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verstehen der eigenen und der

²⁰³ Matthes, Joachim (2003): Vergleichen. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 329. (Hervorhebung im Original)

²⁰⁴ Nicht weniger bedeutend ist die Frage der Textauswahl natürlich für die (nicht wissenschaftlich ausgerichtete) Literaturarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wobei es sich hier nicht um einen wirklichen Kanon handeln kann, dieser bezieht sich auf ein germanistisches Curriculum. Grundsätzlich muss also, das sei korrekterweise erwähnt, deutlich unterschieden werden zwischen interkulturellem Sprachunterricht und der Literaturvermittlung im Rahmen einer germanistischen Ausbildung. Die Ausführungen im hiesigen Kontext sind dennoch häufig auf beide Bereiche zutreffend.

²⁰⁵ Bertaux, Pierre (1975): „Germanistik“ und „germanisme“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, S. 1f., zit. nach Grawe (1980), S. 359.

²⁰⁶ Vgl. Krusche (1994).

fremden Kultur zu nutzen“ lehrt,²⁰⁷ unumgänglich, die Kanonbildung an den Verstehens- und Lernbedingungen, den Interessen und Bedürfnissen und dem Stand des voraussetzbaren Wissens der Zielgruppe auszurichten. Der Blick in die Praxis zeigt jedoch, dass einer Orientierung „an den sogenannten Klassikern der deutschen Literaturgeschichte“ demgegenüber Vorrang gegeben wird, was vielfach vermutlich primär in der germanistischen Grundausbildung der Lehrenden begründet liegt.²⁰⁸ Sicherlich ist, wenngleich viele Auslandsgermanistiken scheinbar unhinterfragt einen „ungebrochen geltende[n] Traditionskanon“ pflegen, die ganz grundsätzliche Frage erlaubt und berechtigt, ob das nichtmuttersprachliche Germanistikstudium überhaupt einen Kanon braucht.²⁰⁹ Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass selbst ein „legitimierter“ Kanon einer (zu unterrichtenden) Nationalliteratur natürlich nur dem Anschein nach Endgültigkeit (oder gar universelle Gültigkeit) beanspruchen kann, u.a. da er laufend durch neue Werke ergänzt und erweitert werden muss.²¹⁰ Wie unsere Kultur, literarische Produktion und Rezeptionsverhalten, so ist nicht zuletzt unser ästhetisches Empfinden dynamisch und veränderlich und unterliegt jeder literarische Kanon (der sich in europäisch-westlichen Kulturen etwa an ästhetischen Kriterien orientiert²¹¹) einer laufenden Entwicklung.²¹² „Entkanonisierung und Rekanonisierung sind literaturhistorisch völlig geläufige Vorgänge“.²¹³ Die Idee bzw. das Vorhandensein eines Lektürekansons widerspricht natürlich, das sei den Einwänden „verteidigend“ entgegengesetzt, nicht von vornherein der Möglichkeit einer zielgruppenspezifischen Textauswahl durch den Lehrer, leistet er in erster Hinsicht eine Evaluation und (immerhin bedingt konsensfähige) Selektion. Insofern ist ein Kanon auch in der

²⁰⁷ Schöne, Albrecht (1986): Eröffnungsrede des Präsidenten der IVG zum VII. Internationalen Germanisten-Kongress Göttingen 1985. In: Ders. (Hrsg.): Kontroversen, alte und neue, Bd. 1. Tübingen, S. 9, zit. nach Wierlacher, Alois (2001): Internationalität und Interkulturalität (1996). In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 263.

²⁰⁸ Vgl. Kim (2007), S. 71ff. Hier wird auf die literarische DaF-Vermittlung in Südkorea Bezug genommen.

²⁰⁹ Vgl. Huntemann, Willi (1997): Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen. In: Germanistisches Jahrbuch Polen, S. 109. Online verfügbar unter http://www.g-daf-es.net/lesen_und_sehen/germanistik/huntemann.pdf, zuletzt geprüft am 15.10.2009.

²¹⁰ Umso überraschender ist der Slogan, mit dem für den oben bereits erwähnten, von dem Literaturkritiker Reich-Ranicki ausgerufenen Kanon geworben wird: „Hier ist es getan: Der Kanon der deutschen Literatur jetzt vollständig“ (Reich-Ranicki, Marcel: Der Kanon. Die deutsche Literatur. Online verfügbar unter <http://www.derkanon.de>, zuletzt geprüft am 10.11.2009).

²¹¹ Vgl. Ruttkowski, Wolfgang (2001): Kanon und Wert. Zur Kritik leitender Annahmen. Neun Thesen mit Kommentaren. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, S. 92ff.

²¹² Vgl. ebd., S. 79f.

²¹³ Max (2002), S. 9.

Vermittlungspraxis als Empfehlung und nicht als Vorschrift von Lektüren aufzufassen. Erhebt der Literaturunterricht allerdings den Anspruch, den Lernern einen Überblick über die „relevanten“ Werke der deutschsprachigen Literatur zu geben, der über eine Liste mit Namen und Werktiteln hinausgeht, wird das Ergebnis nicht zuletzt in Anbetracht der zeitlich beschränkten Möglichkeiten häufig ein unbefriedigendes sein, da eine entsprechende Breite nicht die Vermittlung umfassenden Wissens über einzelne Texte bedeuten kann. Schließlich ist eine intensive und reflektierende Auseinandersetzung mit Literatur nur zu leisten, wenn eine Auswahl und Akzentsetzung erfolgt, die nebenbei bemerkt auch gewährleisten sollte, dass das Lesepensum für nichtmuttersprachliche Leser zu bewältigen ist. Grawe etwa benennt einige den „universitären Organisationsrahmen“, in dem Germanistiken im Ausland (auch heute) agieren, betreffende Kriterien, denen ein „Lektürekanon gerecht werden müßte“. Darunter fallen ganz praktische Gesichtspunkte wie z.B. die Konkurrenzsituation gegenüber anderen, lukrativeren Fächern, in der das germanistische Studienfach sich in vielen Ländern befindet, was es auch mit sich bringt, dass Lesepensum und fachlicher Anspruch an die Studierenden nicht zu hoch geraten dürfen und sich eher in einem moderaten Rahmen bewegen, oder finanzielle Aspekte, die die Anschaffung von Lektüren betreffen.²¹⁴ Ganz unabhängig davon darf ein „Nachteil“, den kanonische Texte i.d.R. mit sich bringen, nicht unerwähnt bleiben und sollte auch bei der konkreten Textauswahl Berücksichtigung finden. Indem sie eine gewisse „literarische Autorität“ verkörpern, neigen sie dazu, die Lerner einzuschüchtern, wodurch der Blick und damit das Verstehen verstellt werden. Darüber hinaus sind diese „Höchstleistungen“ der deutschsprachigen Literatur in vielen Fällen in Sekundärtexten schon so eingehend besprochen, d.h. durch bereits bestehende Deutungen und Auslegungen durch anerkannte (und zudem den Lernern oftmals bekannte), professionelle Interpretationen von Literaturhistorikern und Literaturwissenschaftlern „erklärt“ und damit in Hinblick auf einen interkulturellen Unterricht „vorbelastet“. Die Hemmschwelle der Lerner vor der unvoreingenommenen Beschäftigung mit dem Text und der Bildung und Formulierung einer eigenen Perspektive ist, und das trifft insbesondere auf Lerner aus Bildungskontexten zu, in denen großer Wert auf ein Erschließen „der Autorintention“ gelegt wird, unüberwindbar hoch. Dies führt in der Praxis dazu, dass Literatur nicht

²¹⁴ Vgl. Grawe (1980), S. 364ff.

ohne Zuhilfenahme von Interpretationen bzw. Interpretationshilfen gelesen und gedeutet wird (bzw. werden kann). Es bedarf eigentlich keiner expliziten Erwähnung, dass dieser Umgang mit Literatur dem Ziel der Motivation zur Lektüre und Literaturbeschäftigung entgegenwirkt.

2.3. Für eine Kanon-Erweiterung: „interkulturelle Literatur“ als Vermittlungsgegenstand interkultureller Deutschstudien

Krusche etwa empfiehlt die Anwendung von Texten „in bequemer Sichtweite“ der Lerner, womit die Auswahl solcher Exempla gemeint ist, die weder historisch zu weit entfernt noch zu „neu“ sind, sodass sie die gegenwärtige Lebenswelt der Lerner „betreffen“.²¹⁵ Damit kann nicht zuletzt dem Anliegen einer Literaturvermittlung interkultureller Deutschstudien nachgekommen werden, dem gemeinen Anspruch von Gegenwarts- und Aktualitätsbezug der Lehrinhalte gerecht zu werden. Anzunehmen ist, dass Werke der sogenannten „Gegenwartsliteratur“ diese Bedingung erfüllen. Weiter kommt insbesondere Gegenwartsprosa der Zielsetzung einer Themenorientierung sehr entgegen, da sie, wie v. Nayhauss anführt, „mehr dem Inhaltlichen verpflichtet ist“ als einer vornehmlichen Betonung der Form.²¹⁶ Trotzdem muss eingeräumt werden, dass auch Texte der Gegenwartsliteratur für den fremdkulturellen Leser nicht unbedingt einfacher zu rezipieren sind bzw. sich ihm leichter erschließen als „ältere“ Texte. Es sei zudem einerseits auf die enorme Bandbreite des Spektrums hingewiesen, die dieser Begriff umfasst, und andererseits darauf, dass sich selbiges laufend verändert: „So werden manche Leser“, schreibt der Herausgeber im Vorwort des „Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945“,

vielleicht Artikel über Thomas Mann, Bertolt Brecht und deren Zeitgenossen vermissen. Aber obwohl diese auch nach 1945 bedeutende Texte veröffentlicht haben, zählen sie doch nicht mehr zum Umfeld einer Literatur der Gegenwart,

die sich darüber definiert, dass der „Schaffensschwerpunkt [der Autoren] eindeutig nach 1945 liegen muss“. Dafür sind in dem Nachschlagewerk, das ein „Reflex auf die aktuellen Strömungen“ sein will, nun u.a. „Vertreter der so genannten ‚Migrantenliteratur‘“ aufgenommen.²¹⁷ So wie sich die Gegenwartsliteratur in ihrer Vielfalt stetig

²¹⁵ Vgl. Krusche (1985)S. 147.

²¹⁶ Vgl. Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (1994): Neueste deutschsprachige Gegenwartsprousa aus der Sicht einer interkulturell orientierten Fachdidaktik. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland (GUS), S. 106.

²¹⁷ Kraft, Thomas (2003): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945. München, S. 7.

im Umbruch, in Bewegung befindet, ist es entsprechend nur konsequent, wenn sich die Lektüreauswahl für eine interkulturelle Vermittlung wandelt. Esselborn u.a.²¹⁸ plädieren für eine Aufnahme der Dichtung von Autoren nichtdeutscher Muttersprache in das Spektrum geeigneter bzw. relevanter Texte und so für die Lehre einer „nicht nur deutsche[n] Literatur“.²¹⁹

Die Perspektive der „Interkulturalität“ und die Orientierung an Kulturthemen [...], an Selbst- und Fremdbildern können zu einer Auswahl führen, die über den Kanon und die engen Grenzen einer deutschen Nationalliteratur hinaus auch Autoren und Werke einbezieht, die sprachliche und kulturelle Überschneidungen und interkulturelle Vermittlungen thematisieren.²²⁰

Schließlich bilden die „Zugewanderten“ einen signifikanten Teil der gegenwärtigen „deutschen“ Bevölkerung und prägen sie die „deutsche“ Gesellschaft und die „deutsche Identität“ in dezidiertem Maße mit. In diesem Zusammenhang gewinnt eine begriffliche Diskussion an Bedeutung, die z.B. Esselborn ausführlich erörtert hat.²²¹ So handelt es sich bei der Dichtung dieser „neuen Deutschen“ nicht mehr um die „Gastarbeiter- und Ausländerliteratur“ der Schriftsteller, die in den 50er Jahren als Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen. Der Begriff und das Konzept „Gastarbeiterliteratur“ - häufig wird bei dieser Gastarbeiter-, i.e. den Anfängen der Ausländerliteratur, von einer „Betroffenheitsliteratur“ gesprochen, ein eher diffamierender Sammelbegriff, der auch die Dichtung anderer Randgruppen, von Homosexuellen, Gefangenen und Frauen, vereinte²²² - ist, wie etwa auch Mani ausführt,²²³ überholt, da sich die „Inhalte und soziale[n] Gegebenheiten dieser Literatur dermaßen verändert“ haben,²²⁴ sodass sich die Texte nicht mehr primär mit der Verarbeitung autobiographischer Ereignisse und der Aufarbeitung persönlicher Erfahrungen in der zunächst fremden neuen Heimat befassen,

²¹⁸ Vgl. Esselborn (2001) und weiter z.B. Honnef-Becker (2006), Rösch (1992) sowie dies. (1998): Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs (Basierend auf dem Vortrag zu der Tagung „Wanderer - Auswanderer - Flüchtlinge“ 1998 an der TU Dresden). Online verfügbar unter http://www.fulbright.de/fileadmin/files/togermany/information/2004-05/gss/Roesch_Migrationsliteratur.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2009.

²¹⁹ Vgl. den gleichnamigen Titel der Anthologie: Ackermann, Irmgard; Harald Weinrich (Hrsg.) (1986): Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der ‚Ausländerliteratur‘. München.

²²⁰ Esselborn (2003), S. 483.

²²¹ Vgl. ders. (1997).

²²² Vgl. Jurt, Joseph (2006): Die Fremde als Verlust, die Fremde als Gewinn. Zu José F. A. Olivers Lyrik. In: Keller, Thomas; Freddy Raphaël (Hrsg.): Lebensgeschichten, Exil, Migration. Akten des 4. Kolloquiums des EUCOR-Forschungsverbunds Interkulturalität in Theorie und Praxis Frühjahr 2002, Centre St. Thomas, Strasbourg = Récits de vie, exil, migration. Berlin, S. 225.

²²³ Vgl. Mani, B. Venkat (2002): Phantom of the ‚Gastarbeiterliteratur‘. Aran Ören’s Berlin Savignyplatz. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 112–129.

²²⁴ Blioumi, Aglaia (2002): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 11.

sondern sich die Inhalte von dieser ursprünglich zentralen „Betroffenheit“ weg und zu einer verstärkt von politischen und ästhetischen Ansprüchen motivierten Ausrichtung hin bewegt haben. Auch der Terminus der darauf folgenden „Migrantenliteratur“ derjenigen Autoren, die immerhin nicht mehr automatisch ob ihres Migrationshintergrundes der Zuordnung zur Arbeiterschicht unterlagen, wurde zwischenzeitlich durch den einer so genannten „interkulturellen Literatur“ bzw. „Literatur der Interkulturalität“ zwischen den Kulturen und Sprachen“ abgelöst.²²⁵ Diese interkulturelle Literatur, von der literarischen Öffentlichkeit zunächst wenig beachtet, wurde seit 1984/85 durch Bemühungen v.a. des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München, der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, der Robert Bosch Stiftung und des Goethe-Instituts bekannter gemacht, wozu in erster Hinsicht die Einrichtung des Adelbert-von-Chamisso-Preises zählte.²²⁶ Inzwischen repräsentiert der Begriff einen vielfältigen Bereich der „deutschsprachigen Literatur von Migranten-, Exilanten- oder Minderheitenautoren“,²²⁷ und damit von Autoren äußerst unterschiedlicher Vitae und kultureller Hintergründe, die „an mehreren Kulturen partizipieren bzw. in kulturellen Zwischenräumen leben“ und ihrer Werke, die sich u.a. durch „eine sprachlich-literarische Interkulturalität“ auszeichnen, „die sich in Mehrsprachigkeit, Sprachmischung und Sprachwechsel zeigt“, oder durch „eine thematische Interkulturalität, die sich als Wahrnehmung einer fremden Kultur und Darstellung interkultureller Kommunikation im Werk dokumentiert.“²²⁸

2.4. Zum Plädoyer für die Verschränkung eines Textekanons mit einem Themenkanon

Einer Ausdehnung des Lektürerepertoires um Texte interkultureller Literatur ist nichts entgegenzuhalten, besonders da diese Schwerpunktsetzung für eine interkulturelle Vermittlungspraxis mit thematischer Orientierung, wie bereits ausgeführt wurde, zahlreiche produktive Anknüpfungspunkte bietet.²²⁹ Trotzdem ist dabei nach wie vor

²²⁵ Vgl. Esselborn (2003), S. 483.

²²⁶ Vgl. ders. (2009): Die Anfänge des Adelbert-von-Chamisso-Preises und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. In: Roche, Jörg (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München. Berlin, S. 85–94.

²²⁷ Ebd., S. 90.

²²⁸ Vgl. Honnef-Becker (2006), S. 66.

²²⁹ Sehr ähnlich richtet sich übrigens, das sei nur in Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel III.4: „Exkurs: Von der interkulturellen zur transkulturellen Literaturvermittlung?“ angemerkt, das (allerdings

von einem Autoren- und Textekanon die Rede, zu dem, der oben besprochenen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der interkulturellen Germanistik entsprechend, die schon früh von Wierlacher vorgeschlagene Begründung eines Themenkanons,²³⁰ an dem sich eine Lektüreauswahl orientierte, eine attraktive Alternative bzw. Ergänzung darstellen könnte, und der in Abhängigkeit von Zielgruppe und Vermittlungsort zu variieren wäre. Schließlich müsste auch ein solcher Kanon dem Relevanzprinzip entsprechen, gewährte aber große Flexibilität und Freiheit zur Inhalte- und Adressatenzentrierung, die die Herstellung von Bezügen zur eigenen Lebenswelt der Lerner erlaubte, an Stelle einer „pädagogische[n] Instrumentalisierung der Literatur“ sowie einer Aufrechterhaltung von „Klischees und Routinen einer lehrerzentrierten schematisch-formalästhetischen Textinterpretation“.²³¹ Eben darin besteht schließlich die hohe Motivationskraft des thematischen Zugangs zu Literatur auf die Lerner. Ein großer Nachteil eines Textekansons besteht, wie oben erwähnt wurde, in der Subjektivität der Selektion. Auf die Auswahl von Themen trifft dies allerdings, dieser Einwand sei hier geäußert, nicht minder zu, und ebenso beinhaltet die Gruppierung von Texten um ein Thema bzw. einen Themenkomplex eine Deutung, ist sie sozusagen ein Interpretament. Das „Erkennen“ eines Themas ist schließlich auch perspektivengebunden und somit zum einen kulturspezifisch und zum anderen vom Subjekt abhängig.²³² Nun mag eingewandt werden, dass ein deutscher Vermittler die zu

ausdrücklich!) transkulturell orientierte Literaturvermittlungskonzept Wintersteiners von einer „Poetik der Verschiedenheit“ (Wintersteiner (2006a)) aus, das zwar die Verschiedenheit zwischen Kulturen betont (Wintersteiner folgt prinzipiell Derridas Theorie der Dekonstruktion und dem Konzept seines Différance-Begriffs) und zum Respekt vor eben derselben erziehen will, trotzdem aber, auf dem Weg zu einer „*kosmopolitischen*, nicht mehr *nationalen* Bildung“ (Wintersteiner (2006a), S. 21, Hervorhebung im Original), Perspektivenwechsel und Fremdverstehen als zentrale Lernziele betrachtet und verfolgt. Für seine Didaktik macht er eine Literatur zum Gegenstand, die er nicht als inter-, sondern als transkulturelle bzw. „*explizite*[] *Literatur der Fremdheit*“ bezeichnet, die sich thematisch und/oder ästhetisch mit Fremdheit auseinandersetzt bzw. einen Platz innerhalb einer ‚fremden‘ kulturellen und literarischen Landschaft erobert: Literatur der ethnischen und nationalen ‚Minderheiten‘, Literatur der Migration und Flucht, literarisches Leben zwischen den Kulturen, eine Literatur, die mit Formen unterschiedlicher Herkunft experimentiert, die Mehrsprachigkeit thematisiert oder selbst mehrsprachig ist.“ (Wintersteiner (2006a), S. 115, Hervorhebung im Original)

²³⁰ Vgl. Wierlacher, Alois (1980): Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. In: Ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 160ff. sowie ders. (1987): Zum Kanonproblem des Faches Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 13, S. 196ff.

²³¹ Vgl. Esselborn, Karl (1999): Leseverstehen und didaktische Erschließung deutscher als fremdkultureller Literatur. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 4/1999, S. 86. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeit/4-1-karl.doc>, zuletzt geprüft am 15.09.2009.

²³² Damit soll nicht propagiert sein, ein Unterricht wäre besser vollkommen ungesteuert anzulegen. Es versteht sich von selbst, dass der Lehrende als Leitender auch die Konzeption des Unterrichts innehat.

vermittelnden Inhalte, die seine Kultur betreffen, souverän zu bestimmen weiß und er sich zudem auf einen gewissen Konsens (in der Fremdsprachendidaktik) berufen kann. Dennoch kann sich das Vorgehen, die Lerner in den Prozess des „Erkennens“ und „Herauslesens“ von Themen in einem Text zu involvieren, um ihre fremdkulturellen Perspektiven sofort in einen interkulturellen Diskurs einzubinden, auf diesen produktiv auswirken. Texte dagegen nur auf ein Thema hin zu lesen, bedeutete, einen großen Teil ihres Inhalts und auch kulturvermittelnden Potentials zu vernachlässigen, d.h. auszublenden. Sollen bestimmte Motive und Themen und ihre unterschiedliche Realisierung in einer Zahl von Texten verglichen oder das Bedeutungsspektrum bzw. die Typologie eines Begriffs oder Konzepts vermittelt werden, mag sich die Arbeit mit einem Kompendium von Texten zu einem Thema anbieten. Doch muss klar sein, dass es nicht Ziel einer interkulturellen Literaturvermittlung ist, den Lernern nur ein „Sammelsurium“ von Exempla zu präsentieren, d.h. gewissermaßen von „Belegen“ für die Verarbeitung einzelner thematischer Phänomene deutschsprachiger Literatur. Vielmehr sollte ihr Anliegen darin bestehen, auch am literarischen Medium die Komplexität und Heterogenität kultureller Gebilde zu verdeutlichen, und nicht zuletzt, für die Auseinandersetzung mit den einzelnen Texten einen angemessenen zeitlichen Aufwand zu betreiben, um den für intensive Auseinandersetzung erforderlichen Raum zu gewähren. Ein interkulturelles Lesergespräch gewinnt, so darf angenommen werden, zusätzliches Verstehen förderndes Potential durch eine weniger gesteuerte (und dafür breitere) thematische Diskussion über einen oder wenige Texte, die durchaus einem Thema oder Themenkomplex subgruppiert sein können, wie z.B. in der Anthologie „Fremdgänge“ von Albrecht/Wierlacher²³³ realisiert.

Das Risiko, den Diskurs stark durch die Perspektive des (deutschen) Vermittlers zu determinieren, besteht natürlich immer. Dass auch diese nicht nur eine kulturspezifische, sondern ebenso in Bezug auf sein Vorwissen eine „beschränkte“ ist, wird z.B. beim Einsatz von interkultureller Literatur besonders deutlich, weil diese umso wahrscheinlicher Elemente enthalten kann, z.B. „literarische Traditionen und Strömungen des Herkunftslandes[, die ihm] nicht unbedingt geläufig sind.“²³⁴ Selbst im

²³³ Wierlacher/Albrecht (Hrsg.) (1995).

²³⁴ Mayer-Wamos, Angelika (1989): Migrantenliteratur und Interkulturelle Erziehung im Unterricht der Sekundarstufe. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literatur im interkulturellen Kontext. Dokumentation eines Werkstattgesprächs und Beiträge zur Migrantenliteratur. Berlin, S. 92.

Fälle einer interdisziplinär angelegten literaturwissenschaftlichen Ausbildung sind von einem Rezipienten niemals alle Bedeutungsfacetten eines literarischen Textes zu erfassen, und gerade Themen, Inhalte und Motive, die auf den speziellen kulturellen Hintergrund des Autors zurückgehen, sind für den lesenden Lehrer deutscher Herkunft längst nicht immer dechiffrierbar, wenn überhaupt wahrnehmbar.

2.5. Zwischenfazit

Wie gesehen, das sei hier lediglich resümiert, ist die Auswahl literarischer Texte für eine interkulturelle Literaturvermittlung sinnvoll an dem Leerstellenbetrag der Texte sowie ihrem interkulturellen Potential (zur Initiierung von Lesergesprächen), an Kriterien der Relevanz und Repräsentativität und an ihrem Themenhaushalt auszurichten.

Konkret für die Vermittlungsform des interkulturellen Lesergesprächs eignen sich darüber hinaus Texte von moderater Länge, die also mindestens ihrem Umfang nach leicht zu erfassen sind. So wäre Lyrik gegenüber Prosa für die Applikation im Lesergespräch ein unterrichtspraktischer Vorteil zuzusprechen, weil sie u.a. einen schnellen Einstieg in den Diskurs ermöglicht und auf eine Lektüre im Vorfeld, d.h. in häuslicher Vorbereitung auf den Unterricht, nicht so viel Zeit verwendet werden muss. Dazu kommt, dass Lyrik i.d.R. elliptischer ist als ein Erzähltext, d.h. mehr Unausgesprochenes und einen höheren Leerstellenbetrag enthält. Zwar sind die durch die (meist vorliegende) Versform bedingt kurzen semantischen Einheiten lyrischer Texte „appellhafter“, auffordernder, gleichzeitig liegt in der Knappheit aber eine gewisse Hermetik und Unnahbarkeit begründet und muss auch der Kontext durch größeren Eigeneinsatz (re-)konstruiert werden. Im Gegensatz dazu ist Prosa viel stärker handlungsorientiert, nähert sich ihrerseits „erzählend“ dem Rezipienten eher an als Gedichte und leistet einen größeren Beitrag zur Kontextkonstruktion. Sie weist jedoch häufig eine komplexere Struktur auf, und zudem ist die Dauer der Lektüre deutlich länger.

V. Das interkulturelle Lesergespräch als Vermittlungsform interkultureller Deutschstudien

Es wurde schon wiederholt auf die zentrale Funktion des Dialogischen, des Diskurses für die Erzeugung von Interkulturalität und das Verfolgen einer kulturhermeneutischen Zielsetzung hingewiesen. Die Austauschform des mündlichen Dialogs ist, diese Feststellung ist eigentlich trivial, allen literaturdidaktischen Ansätzen als grundlegende gemeinsam. Die besondere Methode des interkulturellen Lesergesprächs, von Dietrich Krusche begründet,²³⁵ der darin wie erwähnt den Austausch über Leseerfahrungen und kulturdifferente Lektüren sieht, welcher zunächst „von Befremdungen, Widersprüchen und nicht zu füllenden Leerstellen im Text“ ausgeht und, indem die unterschiedlichen Perspektiven und Formen des Verstehens der Leser verglichen und nachvollzogen werden, versucht, „mit Hilfe von Empathie, Perspektivenübernahme, Offenheit und Toleranz einen Zugang zum Fremdverstehen zu finden“,²³⁶ erfordert mehr als das Vertrauen auf die automatische Entfaltung einer Lektürediskussion durch die Konfrontation der Lerner mit einem Text.²³⁷

1. Zur Anwendbarkeit der Methode des sokratischen Textgesprächs in der interkulturellen Literaturvermittlung und die signifikant wichtige Rolle des Lehrers als Moderator

Nicht nur die Auswahl der Texte verdient eine sorgfältige Vorbereitung, auch der Unterrichtsdiskurs selbst, der Austausch in der kulturellen Überschneidungssituation, verlangt eine überlegte Gestaltung. Schließlich betrifft eines „der schwierigsten Probleme der neueren fremdsprachlichen Literaturdidaktik [...] Art, Charakter und Gestaltung des Unterrichtsgesprächs im Literaturunterricht.“²³⁸ An dieser Stelle soll daher, unter Bezug auf die Methode des sokratischen Dialogs, die an das der

²³⁵ Vgl. Krusche (1985) u.a.

²³⁶ Esselborn (1999), S. 87.

²³⁷ Es wird hier darauf verzichtet, einzelne didaktische Formen wie Assoziogramm, Mindmap, Cluster, Leseprotokoll, Reformulierung von Textpassagen und -inhalten usw. (vgl. z.B. Kaminski, Diethelm (Hrsg.) (1984a): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht. München; sowie ders. (Hrsg.) (1984b): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis II. Eine Beispielsammlung. München; Herrmann, Karin (Hrsg.) (1984): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis III. Übungsformen. München; Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik (Fernstudieneinheit 2). Berlin u.a.; und Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen) näher zu besprechen. Sie dienen natürlich als Hilfsmittel für eine erste (oder auch weiter führende) Annäherung an den fremden Text, sollen hier aber nicht primär interessieren.

²³⁸ Jäkel, Olaf (2001a): Sokratisches Textgespräch. Ein Modell zur schülerorientierten Gedichtinterpretation im Englischunterricht mit Fortgeschrittenen. Frankfurt am Main u.a., S. 11.

Philosophie der griechischen Antike entsprungene Konzept angelehnt ist und in den Ausführungen Jäkels²³⁹ und Bredellas²⁴⁰ auf den Kontext des literarischen Textgesprächs im Unterricht übertragen wurde, der Diskurs selbst, genauer der Aspekt der Gesprächsführung, d.h. der durch die Moderatortätigkeiten des Vermittlers partiell gesteuerten Entwicklung des Diskurses ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Die Methode des sokratischen (Lehr-)Gesprächs lässt sich hervorragend an die Lehr- und Lernziele einer interkulturellen Literaturvermittlung anschließen. Prinzipiell setzt sie die Offenheit und Bereitschaft des Lehrers voraus, die Positionen der Lerner zu verstehen. Hierfür ausschlaggebend ist, dass er bewusst nicht in der Rolle des „Allwissenden“ auftritt, der auf die richtigen Antworten und Reaktionen der Lerner wartet, sondern an Stelle dessen Zurückhaltung übt, indem er sie zu einem Diskurs untereinander ermutigt und ggf. auftretende Fragen und Probleme mit ihnen gemeinsam diskursiv zu erarbeiten versucht, ganz der Prämisse verpflichtet, dass das Gespräch über literarische Texte eine kooperative Form des Textverstehens, d.h. eine gemeinschaftliche Deutungsleistung ist. Der Lehrer, dem der Unterrichtsgegenstand „vertrauter sein muß als den Schülern, [hilft] diesen, sich durch Erwägen von Gründen selber ein Urteil zu bilden.“²⁴¹ Dies impliziert zum einen den Austausch „auf Augenhöhe“, d.h. eine Begegnung zwischen Vermittler und Studierenden als gleichwertigen Interaktionspartnern. Weiter bedeutet das für den Lehrer, dass er sehr wohl die Aufgabe der „Moderation“ der Gesprächsinhalte und Argumentationsführung zu übernehmen hat, d.h. eine möglichst wenig auffällige und störende Lenkung vornehmen muss, ohne zu stark in die Prozesse des Text- und Fremdkulturverstehens einzugreifen. Hierfür ist v.a. die spezielle Fragetechnik der sokratischen Methode von Bedeutung, die den Lerner durch offene und herausfordernde Fragen zu kritischem Denken, zum Überdenken seiner Position und zur Überprüfung vorgefasster Ansichten und Meinungen anregt, und ihn letztlich zu einer eigenen Lösung des bestehenden „Problems“ führen soll, d.h. keine Antworten vorgibt. Im Gegensatz zu der bei Heckmann formulierten Zielsetzung des Gesprächs

²³⁹ Vgl. ebd., der sich seinerseits auf die theoretischen Überlegungen Heckmanns bezieht, der die sokratische Methode für ganz diverse Vermittlungszusammenhänge nutzbar macht (vgl. Heckmann, Gustav (1993): Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main).

²⁴⁰ Vgl. Bredella (2002), der sich auf Jäkel, Olaf (2001b): „Was ist guter fremdsprachlicher Unterricht, und wie können wir ihn evaluieren?“ Thesenpapier für den 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik in Dresden 2001 beruft.

²⁴¹ Heckmann (1993), S. 13.

allerdings, will das interkulturelle Lesergespräch keinen Konsens über eine eindeutige Interpretation des Textes (die vielmehr als Determination aufgefasst würde) erreichen, sondern zum einen der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit des Werkes Rechnung tragen, zum anderen die Pluralität der Leserperspektiven erhalten und das Spannungspotential dieser Differenzen für ein Fremdkulturverstehen produktiv werden lassen und ihre „komplementäre Kraft“, i.e. die der wechselseitigen Bedeutungskonstitution, nutzen.²⁴² Es sei daher auch betont, dass sich der Einsatz der sokratischen Fragetechnik insbesondere für den Einstieg in ein Lesergespräch eignet und später von Fall zu Fall zum Einsatz kommen kann, etwa wenn das Gespräch stockt oder in eine ungünstige, i.e. vom „Dialog der Kulturen“ wegführende Richtung tendiert, sich spontane affektive und unreflektierte bzw. stark subjektiv gefärbte Äußerungen zum Text häufen oder die Diskussion sich im Detail zu verlieren droht. Denn kommunikative Interaktion, i.e. „erfolgreiche“ Verständigung, führt nicht per se zu einem Verstehen. An diesen prekären Stellen im Diskurs bietet sich die fragende Struktur für eine Intervention vornehmlich an, nicht zuletzt weil sie subtil genug sein kann, um der Gefahr vorzubeugen, dass die der Lehrerrolle stets immanente Autorität und Dominanz sich negativ auf die Diskursentwicklung auswirkt. Es gilt somit, einen Mittelweg zu finden zwischen Einflussnahme, i.e. Steuerung, und Enthaltung.²⁴³ Denn der „hermeneutische Fremdsprachenunterricht [will den Lernern] nicht ihr Sprechen vorbuchstabieren, sondern nur ihnen die Zungen lösen.“²⁴⁴ Ganz grundsätzlich ist ein „erfolgreiches“ Verstehen zu attestieren unmöglich, kommt der Lerner nicht selbst zu Wort und ist er nicht aufgefordert bzw. gezwungen, seine Perspektive und seine Deutung selbst zu formulieren. Nur anhand einer solchen (mindestens mündlichen) „Fixierung“ kann einerseits der Vergleich von Sichtweisen, zum anderen aber auch eine (begrenzte) Überprüfung der Verstehensweisen erfolgen.

²⁴² Vgl. ebd., S. 86ff.

²⁴³ Dass natürlich immer eine Beeinflussung des Unterrichtsgesprächs in Richtung und Inhalten durch den Lehrer gegeben ist, lässt sich nicht wegdiskutieren und ist für eine gezielte Vermittlung schließlich auch notwendig.

²⁴⁴ Vgl. Hunfeld, Hans (2001): Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? In: Kuri, Sonja; Robert Saxer (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck u.a., S. 103.

2. Praktische Überlegungen zu Rahmenbedingungen und Konzeption des interkulturellen Lesergesprächs

Einige bei der Vorbereitung des situativen Rahmens und für die Initiierung von Lesergesprächen zu berücksichtigende Bedingungsfaktoren sollen im Folgenden angesprochen werden.

2.1. Die Gesprächsatmosphäre und Fluchttendenzen der Leser

Aufgabe des interkulturellen Lesergesprächs ist es nicht lediglich, eine Gelegenheit zu bieten, um über Leseerfahrungen zu sprechen und zu reflektieren. Es stellt, das muss betont werden, für die Lerner prinzipiell eine anspruchsvolle Aufgabe dar, Verstehensschwierigkeiten selbst zu formulieren, insbesondere innerhalb einer Gruppe, die sich primär oder ausschließlich aus universitärem bzw. „wissenschaftlichem“ Kontext kennt. Für eine produktive Gesprächsatmosphäre zentral sind zum einen sicherlich Vertrauen und Toleranz innerhalb der Gruppe als Grundeinstellungen, darüber hinaus aber die Kritikfähigkeit jedes Einzelnen. Es lassen sich nach Krusche in Gesprächen über Leseerfahrungen zwei Fluchtbewegungen beobachten. Um nicht über eine Textdeutung einen Teil ihrer Identität preiszugeben, flüchten Leser gewissermaßen „nach innen“, indem sie über ihr Leseerlebnis schweigen. In diesem Sinne wird sozusagen durch ein Sich-Entziehen versucht, sich als Subjekt und die Vorstellung von der Individualität und Unverwechselbarkeit der eigenen Rezeptionsweise zu schützen. Die andere Fluchtbewegung ist die „nach oben“, bei der tendenziell „die eigene Leserposition um die Konkretheit des ‚soziohistorischen Apriori‘ zu verkürzen“ versucht wird. D.h. der in der Textdeutung und der Leserposition enthaltene Ausdruck kultureller Zugehörigkeit wird kaschiert, indem sich die Äußerungen in einem sehr allgemein formulierten Rahmen halten und sich auf universalanthropologische Zusammenhänge beziehen.²⁴⁵

Für die Gestaltung des situativen Rahmens interkultureller Lesergespräche sind auch räumliche Aspekte wie Raumgröße, Licht und Hintergrundgeräusche durchaus relevant. Dass ferner die Sitzanordnung der Teilnehmer Einfluss auf die Diskursatmosphäre hat, weil sie z.B. ein Gemeinschaftsgefühl entstehen lassen kann, zeigte das Video von einer Lehrveranstaltung, das Chon 2007 bei ihrem Vortrag auf der GIG-Tagung vorstellte.²⁴⁶

²⁴⁵ Vgl. Krusche (1985), S. 142ff.

²⁴⁶ Chon (2007). Vgl. auch dies. (2006).

Die koreanischen Studierenden sitzen im großen Kreis auf dem Boden und nähern sich gemeinsam Werken der deutschen Literatur an.²⁴⁷

2.2. Konstitution der Lernergruppe

Einen zentralen den Gesprächsrahmen bedingenden Faktor stellt die Konstitution der Zielgruppe dar. Damit ist zum einen natürlich der kulturelle Hintergrund der einzelnen Lerner gemeint, darüber hinaus aber auch ihre kulturelle und soziale Selbstverortung, die sich z.B. in der empfundenen bzw. gelebten Zugehörigkeit zu einer Gruppe ausdrückt, die wiederum in Momenten wie nationale und kulturelle Herkunft, sprachliche Vorprägung, Zugehörigkeit zu einer Generation oder einem sozialen Milieu sowie im Bildungsgrad begründet sein kann. Zum anderen bezieht sich der Aspekt der Gruppenzusammensetzung auf den je unterschiedlichen realweltlichen und lebenspraktischen Erfahrungshintergrund bzw. -horizont sowie die literarische und wissenschaftliche Vorbildung und Ausrichtung der Lerner. Wie bereits beschrieben, wird hier prinzipiell ein reflektierter Leser angenommen, d.h. einer, der die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdrelexion, die Fähigkeit zur Kulturmündigkeit, besitzt, der aber außerdem eine grundlegende literarische Kompetenz mitbringt, sodass ihm der Umgang mit literarischen Texten kein ganz neuer ist. Darüber hinaus macht es für den Diskurs einen merklichen Unterschied, ob die Lerner schon längere Zeit im Ausland (d.h. nicht zwingend in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Ausland) verbracht haben. Ein Auslandsaufenthalt und mit ihm die anhaltende und aktive Begegnung und Konfrontation mit einer fremden Kultur verändert und weitet die Perspektive unweigerlich und trägt zum Erwerb einer oben schon erwähnten interkulturellen Kompetenz bei,²⁴⁸ die eine Summe von Teilkompetenzen umfasst, darunter Offenheit, Flexibilität und Toleranz, Respekt und Neugierde gegenüber fremden Perspektiven, weite Geduld, Höflichkeit und Kooperationsbereitschaft in der Haltung und rhetorische Fähigkeiten der Argumentation und Gesprächsführung.

²⁴⁷ Es bleibt allerdings zu erwähnen, dass diese in der koreanischen Übersetzung rezipiert werden, nicht in der Originalsprache.

²⁴⁸ Wobei nicht behauptet sein soll, ein absolvierter Auslandsaufenthalt ließe sich automatisch mit erfolgreich erworbener interkultureller Kompetenz gleichsetzen. Zur Problematisierung der so genannten Kontakthypothese vgl. Bernhard, Nicole (2002): Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz; Klaus Stierstorfer; Wolfgang Gehring (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, S. 194.

2.3. Exkurs: Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Vermittlung interkultureller Deutschstudien

Hürden und Schwierigkeiten, die durch den notwendigen Gebrauch der deutschen Fremdsprache entstehen, sollten hier, wie oben schon angemerkt wurde, bewusst keine besondere Berücksichtigung finden. Dennoch sei an dieser Stelle ein Plädoyer für das in seiner Wirksamkeit nicht zu unterschätzende Zulassen der Verwendung der Muttersprache durch die Teilnehmer ausgesprochen - unter Hinweis auf die spezielle Gesprächsform des sogenannten polyglotten Dialogs, ein idealisiertes, jedoch reizvolles Modell von mehrsprachiger Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen, das vorsieht, dass jedem Sprecher die Verwendung seiner Muttersprache erlaubt ist, er den anderen Beteiligten dieses Recht gleichermaßen zugesteht und dennoch alle den Beiträgen der anderen folgen können.²⁴⁹ Dengel/Bogner haben dieses Modell einem internationalen Workshop mit Studierenden zugrunde gelegt, der sich mit Möglichkeiten und Grenzen interkultureller mehrsprachiger Wissenschaftskommunikation befasste.²⁵⁰ Im Vermittlungskontext von Deutsch als Fremdsprache ist das Deutsche selbsterklärend die gemeinsame lingua franca im Unterricht. Aus praktischer Erfahrung lässt sich allerdings sagen, dass es für das gemeinschaftliche Erschließen von Textbedeutungen von Vorteil sein kann, wenn den Lernern die Chance offensteht, einen Gedanken oder eine Frage in der Muttersprache zu formulieren. Auf diese Weise wird insbesondere Lernern, die wenig Erfahrung im Umgang mit deutschsprachiger Literatur besitzen, ein erster Austausch über Inhalte und Verständnisse des Textes erleichtert und kann der Rückgriff auf die Muttersprache an einzelnen Stellen Verstehensschwierigkeiten oder Missverständnisse überwinden helfen. Eine Reformulierung der Äußerung auf Deutsch wird damit nicht redundant, sondern im Gegenteil die Motivation für eine solche erhöht. Dieses Vorgehen des Wechsels zwischen den Sprachen setzt natürlich die Tätigkeit eines zweisprachigen Mittlers voraus und ist weit entfernt von einer Praxis der Idee des polyglotten Dialogs. Trotzdem

²⁴⁹ Posner schlägt dieses Konzept zur Lösung von Kommunikationsproblemen in Europa vor (vgl. Posner, Roland (1990): Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Jan Papiór (Hrsg.): Dialog: interkulturelle Verständigung in Europa - ein deutsch-polnisches Gespräch. Saarbrücken/Fort Lauderdale, S. 23–42; sowie ders. (1991): Der polyglotte Dialog. Ein Humanistengespräch über Kommunikation im mehrsprachigen Europa. Aufgezeichnet und ins Hochdeutsche gebracht. In: Sprachreport 3/1999, S. 6–10).

²⁵⁰ Vgl. Dengel, Barbara; Andrea Bogner (2005): Der ‚polyglotte Dialog‘ auf dem Prüfstand: Zur Praxis interkultureller Wissenschaftskommunikation am Beispiel eines trinationalen Workshops in Hamilton, Neuseeland. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, S. 249–266.

kann ein Sprachenwechsel - der gezielte Einsatz vorausgesetzt, d.h. es muss gewährleistet sein, dass die Kommunikation in der Muttersprache nicht überhandnimmt - in Teilen der „Problematik der lingua franca-Verständigung“ entgegenwirken, zu der etwa „die Verdrängung des Nicht-Muttersprachlers, die nivellierende Übertragung von Begriffen oder Kategorien und das Herstellen vermeintlicher Gemeinsamkeiten“ zu rechnen sind.²⁵¹ Unterschiedliche didaktische Ansätze konzipieren die Vermittlung deutschsprachiger Literatur sogar extra unter Ergänzung durch thematisch nahe bzw. ähnliche Texte, die in der Muttersprache der Lerner verfasst sind. Dies bietet sich nur für sprachlich homogene Gruppen an, schafft aber ein hohes Vergleichspotential und ist zusätzlich ein Vorgehen, das den Lernern ein „Switchen“ sowohl zwischen Sprachen als auch zwischen kulturellen Kontexten nicht nur nahelegt, sondern zudem positiv wertet und fördert.²⁵²

3. Möglichkeiten der Anknüpfung an den literarischen Text und potentielle Inhalte des interkulturellen Lesergesprächs: Ein Modell als Orientierungshilfe für die Lerner

Oftmals ist vor allem der Einstieg in den Diskurs über einen literarischen Text schwierig. Im Folgenden soll ein Modell, i.e. eine „Checkliste“ skizziert werden, die unterschiedliche Aspekte versammelt, die sich im interkulturellen Lesergespräch sinnvoll thematisieren lassen und Möglichkeiten für Gesprächsinhalte bzw. Anknüpfungspunkte darstellen:

1. Einordnung des literarischen Textes in seinen Entstehungskontext
2. Erschließung des Textes als ästhetisches Objekt
 - a. Figurenperspektiven und -konstellation
 - b. Textaufbau und -strategien
 - c. Sprachliche und stilistische Gestaltung, Motive und Symbole
3. Themen als textimmanente Kriterien für die Initiierung von Kulturvergleichen
4. Erwartungshaltung und Leseerfahrung

In der Praxis, d.h. im Diskurs, der sich den zeitlichen Möglichkeiten und Gegebenheiten der Lehre anzupassen hat, können diese Punkte i.d.R. nur in Auswahl besprochen werden und werden zudem nicht auf jeden Text in gleicher Weise zutreffend

²⁵¹ Ebd., S. 252f.

²⁵² Vgl. z.B. Dahias, Fatma (2009): Literatur im DaF-Unterricht in Algerien – eine interkulturelle Begegnung. Vortrag gehalten auf der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT): Deutsch bewegt (Jena-Weimar, 03.-08.08.2009).

Anwendung finden. Die Liste will explizit als eine praktische Orientierungshilfe für die Lerner verstanden werden, die zum einen die Lektüre und ihre Reflexion in Ansätzen zu strukturieren und zu systematisieren helfen kann, zum anderen Anregungen liefern und Anlässe zu Fragen bzw. zum Austausch geben und auf diesem Weg zur Initiierung von Lesergesprächen nützlich sein kann. Ein „Ablaufplan“ für das Unterrichtsgespräch lässt sich daraus nicht konstruieren, zumal das Zusammenspiel der Gruppe, die Interaktion und Dynamik zwischen Text, Lesern und Lehrer, die aufgegriffenen Themen etc. im Vorhinein nicht absehbar sind. Im Anschluss an dieses Kapitel finden die Aspekte dieses Modells in der Betrachtung eines literarischen Beispieltextes Anwendung und erklären sich auf diese Weise näher. Teilweise berühren und überschneiden sich die Kategorien unweigerlich, sodass sie selten als isolierte zu verstehen sind.

3.1. Einordnung des literarischen Textes in seinen Entstehungskontext

Von den Lernern in der ersten Annäherung und schließlich weiterführenden Beschäftigung mit dem Text „abfragbare“ Kriterien können zunächst solche sein, die eine grobe Einordnung des Werkes in seinen Entstehungskontext ermöglichen. Damit sind einerseits Aspekte wie biographische Hintergrundinformationen zu der Person und dem Gesamtwerk des Autors gemeint, Informationen zur Entstehungszeit des Textes, zu seinem Bekanntheits- und Verbreitungsgrad, für den etwa das Vorliegen von Interpretationen, Sekundärliteratur und Übersetzungen aussagekräftig ist, und, globaler, zum kulturellen Referenzrahmen, auf den der Text rekurriert. Nicht immer sind solche (sekundär erworbenen) Angaben dem Textverstehen nur zuträglich, es wurde z.B. bereits auf die Problematik der Lektüre von Klassikerautoren hingewiesen. So bietet sich teilweise ggf. eher ein induktives Vorgehen an, sodass die Lerner anhand textinterner Merkmale und Hinweise eine Einordnung vornehmen. Für so eine Kontextualisierung nützliche Kriterien können neben (supponiertem/r) Entstehungsort und -zeit die Textsorte und -länge sein, die Aktualität von Thematik, sprachlicher Gestaltung etc.

3.2. Erschließung des Textes als ästhetisches Objekt

Der ästhetische Charakter, i.e. der künstlerische Wert literarischer Exempla, auch das wurde schon angesprochen, ist trotz einer inhaltlichen Orientierung der Vermittlung keinesfalls auszublenden. Das Verstehen fremdkultureller Literatur setzt auch eine

bewusste und aufmerksame Lektüre voraus, die die Reflexion literarischer Sprache und Textkomposition impliziert.

a) Figurenperspektiven und -konstellation

Für die Arbeit mit Prosatexten etwa kann ein erster Schritt zum Texterschließen und -verstehen in der Auseinandersetzung mit der Figur des Erzählers bestehen, i.e. mit seiner im Text enthaltenen Perspektive und Haltung, mit den Wertungen, die er erzählend, durch die Form seiner Darstellung, vornimmt. Auch die Intention bzw. Motivation, denen er folgt, können hinterfragt werden. Eine Ich-Erzähler-Figur z.B. verleitet u.U. leichter zu einer identifikatorischen Leserhaltung als eine auktoriale oder neutrale. Weiter ist natürlich eine Beschäftigung mit den übrigen Figuren und Charakteren im Text, mit ihren Perspektiven und Einstellungen sowie ihrer Entwicklung und Veränderung und mit im Verlauf der Handlung ggf. stattfindenden Rollenbrüchen sinnvoll. So interessieren die Beziehungsgefüge zwischen Einzelfiguren und spielt das „Identifikationspotential“ derselben eine wichtige Rolle, das z.B. durch Figurennamen und -geschlecht, durch ihre berufliche Stellung und soziale Position, ihr soziales bzw. zwischenmenschliches Verhalten, Absichten- und Erklärungserklärungen konstituiert wird. Selbsterklärend ist die Neigung bzw. Möglichkeit zur Identifikation mit Textfiguren von Leser zu Leser sehr unterschiedlich. Hier kommen nicht nur Eigenschaften der dargestellten Charaktere, sondern auch literarische, z.B. das Genre betreffende, und inhaltliche Interessen des Lesers zum Tragen, die z.B. die Thematik oder auch Schauplatz und Milieu der Handlung anbelangen.

b) Textaufbau und -strategien

Eine zunächst grobe und sukzessive weiter zu differenzierende Gliederung des Textes in Sinneinheiten bzw. Handlungsabschnitte ermöglicht ein Lesen und ein Erschließen der Ganztextbedeutung in Etappen, weiter eine Reflexion des Verhältnisses zwischen den einzelnen Abschnitten, von Iterationen, Retrospektiven und Sprüngen in der Darstellung, und somit eine Betrachtung und Besprechung der inhaltlichen Kohärenz des Textes und seiner gewollten, nicht zuletzt ästhetischen Komposition. Hierzu zählen auch narrative Verfahren und Erzählformen sowie rhetorische, d.h. argumentative Strategien des Textes, durch welche die Rezeption und das Verstehen des Lesers gelenkt und seine Erwartungshaltung wie auch angestellte Präsuppositionen beeinflusst werden. Schon der Titel hat selbstverständlich eine starke Wirkung auf die Erzeugung

von Vorannahmen und bildet eine Hintergrundfolie, vor der die Lektüre des Textes erfolgt. Ebenso spielt das Ende des Werks in der Interpretation natürlich eine wichtige Rolle. So lässt ein offener Schluss deutlich mehr Interpretationsfreiraum, da der Leser für die Weiterentwicklung der Handlung in seiner Vorstellung und für seine, d.h. die von ihm präferierte Version des Ausgangs verantwortlich ist. Solche und ähnliche Präferenzen (oder Dispräferenzen) lassen sich im Lesergespräch dankbar vergleichend problematisieren. In Entsprechung dazu ist der „hermeneutische Gewinn [gezielter] Lese-Unterbrechung[en]“²⁵³ bei der gemeinsamen Lektüre im Unterricht nicht zu unterschätzen, die z.B. Gelegenheit bieten, um Deutungsmöglichkeiten des bis dato Gelesenen durchzuspielen. Bei lyrischen Texten, die keine erzählte Handlung aufweisen, erleichtert eine Gliederung nach Form, i.e. Strophen, Versen, ggf. Reimschema und Zäsuren, und Inhalt natürlich gleichermaßen das Erschließen und Deuten des Werks. Eine besonders komplexe Textstrategie, die an dieser Stelle explizit Erwähnung finden soll, ist die der Intertextualität. Nicht nur mit den „angespielten“ Texten selbst, sondern auch mit Formen und Ausprägtheit der Deixis, die der Text für die Herstellung von Intertextualität übt, kann sich ein Diskurs produktiv befassen.

c) Sprachliche und stilistische Gestaltung, Motive und Symbole

Für die Ästhetik literarischer Werke zentral und in Folge von Relevanz für die Textreflexion ist selbstverständlich mitunter die Form und Ausprägung ihrer sprachlichen Verfasstheit, d.h. z.B. die Verwendung und Dichte rhetorischer Mittel - dies umso wichtiger natürlich bei der Arbeit mit Lyrik -, die Relation von Hypotaxe und Parataxe und stilistische Besonderheiten, wozu etwa die Wahl der Lexik und des Erzählmodus zählt. Die Literatur von Schriftstellern nichtdeutscher Muttersprache bietet, da sie sich häufig durch Mehrsprachigkeit auszeichnet, (auch) unter diesem Gesichtspunkt eine interessante und herausfordernde Gesprächsgrundlage. Die Deutung wichtiger Schlüsselbegriffe oder -motive im literarischen Text erfordert vielmals eine diskursiv erörternde Annäherung. Weiter bietet sich der Austausch über die Bedeutung von Symbolen oder Motiven auf der Textebene sowie im Zusammenhang der Kulturen der Leser an, schließlich erlauben diese einen verhältnismäßig leichten bzw. direkten Zugang zu kulturvergleichendem und -reflektierendem Denken und können sie zur Entwicklung einer kritischen Perspektive beitragen. Denn sie enthalten zum einen ein

²⁵³ Krusche, Dietrich (1989): Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien. Bonn, S. 31.

hohes kulturspezifisches Potential. Es möge hier der Hinweis auf den Apfel, der an den biblischen Sündenfall und die Vertreibung des Menschen aus dem Paradies erinnert, oder auf physiognomische Eigenschaften mit Symbolcharakter, wie blaue Augen und blondes Haar, als Beispiele sozusagen durch „Konventionalisierung“ geprägter Symbole genügen, d.h. solcher, die in bestimmten kulturellen Zusammenhängen entstanden sind, indem Zeichen symbolisch aufgeladen wurden. Werden unterschiedliche Referenzrahmen auf das Werk angewandt, schließen Symbole zum anderen stets eine große Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten ein, deren Abwägen und Hinterfragen dem interkulturellen Diskurs und Austausch zuträglich sein können. Gleichermäßen empfiehlt sich für die Zielsetzung eines Textverstehens die Beobachtung sich im Gesamtwerk eines Autors wiederholender Symbole, Motive oder auch Themenkomplexe.

3.3. Themen als textimmanente Kriterien für die Initiierung von Kulturvergleichen

Neben der Kontextualisierung und ästhetischen Kategorien des Textes sind für den mehrdimensional kulturvergleichenden und -verstehenden Austausch textimmanente inhaltliche und thematische Momente produktiv - für die an Inhalten und Themen orientierte Fundierung interkultureller Lesergespräche wurde sich oben bereits ausgesprochen. So gilt es, in der Gruppe den Themenvorrat eines Werks zu diskutieren, um die Brücke zum „Themenhaushalt“ der Kultur seines Entstehungskontextes, auf welchen dieser schließlich referiert, und zur Verankerung der Themen in kulturellen Diskursen zu schlagen und schließlich die kulturellen Vorerfahrungen der Leser zu integrieren und reflektieren, die deren Perspektiven auf Text und Themen konstituieren. Systematisch setzt dies bei den Lernen die Fähigkeit des „Auffindens“ und Benennens von Themen, d.h. von deren Manifestation bzw. Verarbeitung auf der Textebene voraus, die wiederum die Bedingung für ein In-Relation-Setzen zu Nachbar-, Sub- und Gegenthemen, die Herstellung von Bezügen zur eigenen lebensrealen Erfahrungswelt sowie die Reflexion derselben und für den Abbau von Stereotypen und Vorurteilen darstellen. So sollte die Vorbereitung durch die Lerner von Anfang an darauf ausgerichtet sein, dass das Literaturgespräch auch zum Kulturgespräch wird, das von der bunten Zusammensetzung einer interkulturellen Gruppe und der sich daraus ergebenden Heterogenität von Interessen, Perspektiven und Positionen profitiert.

3.4. Erwartungshaltung und Leseerfahrung

Der Vergleich von Leseerfahrungen und Leserperspektiven im interkulturellen Gespräch verlangt natürlich, dass die Lektüre bewusst erfolgt, sodass sowohl ihr Prozess als auch die Reaktionen auf den Text von den Lesern wiedergegeben werden können. Dies erfordert eine hohe Leistung hinsichtlich Selbstbeobachtung und Differenzierungsvermögen, umso mehr bedingt durch die Fremdsprachlichkeit des Lesens, die wie oben ausgeführt verstärkte Konzentration beansprucht. Für die Beschreibung der Leseerfahrung ist nicht nur die Schilderung des individuellen Leseerlebnisses ausschlaggebend, was primär den subjektiven Zugang zum Text und die affektive Emotionalität des Lesers im Leseprozess umfasst, also „Wirkungen auf [...] Wertvorstellungen [und] Innerlichkeitsbereiche [des Lesers], die gerade nicht vom Bewußtsein kontrolliert sind“,²⁵⁴ wie z.B. Angstreaktionen, Ekel, Rührung oder Wut, die Entwicklung von Sympathie bzw. Antipathie gegenüber dargestellten Figuren oder der Grad der subjektiv empfundenen Distanz und Befremdung durch den Text. Sondern es sind darüber hinaus Aspekte wie z.B. Ausprägung und Entwicklung von Leseerwartungen vor und während der Lektüre von Interesse, d.h. die Erfüllung bzw. Bestätigung von Präsuppositionen und Erwartungshaltungen oder die Enttäuschung derselben. Besonders interessiert natürlich der Umgang mit Leer- bzw. Anknüpfungsstellen im Text, ihre „Auffüllung“ bzw. die Anschließung durch den Leser in seiner Interaktion mit dem Werk und darüber hinaus die Differenzierung zwischen individuellen Anschlüssen an Stellen, die ein Einbringen der Subjekthaftigkeit des Lesers ermöglichen, kulturspezifischen und kulturübergreifenden Anknüpfungen, die z.B. thematisch motiviert sein können. Auffindbar und benennbar können diese Textstellen für die Leser werden, wenn sie aufmerksam mit bei der Lektüre sich ergebenden Irritationen und Überraschungen, Unklarheiten und Unsicherheiten umgehen und z.B. auf Ambiguitäten und Provokationen von Textseite achten. Auch durch bewusste und konsequente Prüfung der Textkohärenz bzw. der Eigenleistung zur Herstellung derselben sind Leerstellen zu eruieren, da unterlassene Auffüllungen den Zusammenhang und die innere Logik des gesamten Textes gefährden können.

²⁵⁴ Ebd., S. 21.

3.5. Besprechung eines literarischen Exemplums unter Einbezug der Modellkategorien: „Der Tunnel“ von Friedrich Dürrenmatt

Wie sich die Lektüre eines Textes unter Anwendung, d.h. nach dem Modell dieser „Checkliste“ gestalten könnte, ohne dass sie jedoch unter ein bestimmtes Thema gestellt wäre, mag die Besprechung des Prosatextes von Friedrich Dürrenmatt: „Der Tunnel“, erstmals 1952, im Jahr 1978 in einer Neufassung mit verändertem Schluss erschienen,²⁵⁵ im Folgenden illustrieren. Dürrenmatt, 1921 in der Schweiz geboren, ist als vielschichtiger deutschsprachiger Autor von Dramen, erzählender Prosa, insbesondere Kriminalgeschichten, und Essays vielfacher Literaturpreisträger und Künstler „von Weltformat“.²⁵⁶

Seine Kurzgeschichte „Der Tunnel“ provoziert den Leser und fordert ihn mit Stilmitteln der Groteske, der Satire und des Absurden vehement zu einer Reaktion auf. Sie bricht durchweg mit den Gesetzen der Alltagsrealität und zwingt den Leser so zu einer ganz grundlegenden Infragestellung seiner Lebenswirklichkeit. Der Erzähler hat eine auktoriale Perspektive, im Mittelpunkt steht der Vierundzwanzigjährige, der Zigarren raucht und insgesamt nicht sehr sympathisch geschildert wird, sondern einen eher unangenehmen Eindruck macht, fett und unsozial wie er ist, der er sich mit allen Mitteln von der Welt abschirmt. Er erscheint lächerlich, wie der prototypische Einzelne in einer modernen Wohlstandsgesellschaft, und bleibt, wie übrigens alle Figuren, die gesamte Erzählung über anonym, ohne Namen. Doch erfährt der Leser über ihn noch am meisten, sodass sich ein Einfühlen in seine Figur neben den anderen in der kurzen Erzählung auftretenden am ehesten anbietet. Sowohl seine Eltern, die nur kurz erwähnt werden, wie der Kellner, der in einem Nebensatz auftaucht, aber auch die übrigen Reisenden, „Familien, Rekruten, Studenten und Liebespaare“,²⁵⁷ bleiben blass. Sogar der Zugführer, mit dem der junge Mann am meisten interagiert, wird deutlich weniger komplex dargestellt. Die Beschreibungen der idyllischen und friedvollen Umgebung im Juragebirge, die Naturbilder von Bergen und Fluss laden zu einer Behandlung zum

²⁵⁵ Vgl. Dürrenmatt, Friedrich (1952): Der Tunnel. In: Ders.: Die Stadt. Prosa I-IV. Zürich, S. 149–167; und ders. (1978): Der Tunnel (bearbeitete Fassung). In: Ders.: Friedrich Dürrenmatt Lesebuch. Zürich, S. 25–39. Zur besseren Nachvollziehbarkeit findet sich der Text im Anhang abgedruckt.

²⁵⁶ Vgl. die kurze Übersicht über das Werk Dürrenmatts im Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur: Wörtche, Thomas (2003): Dürrenmatt, Friedrich. In: Kraft, Thomas (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945, Bd. 1. München, S. 275-279.

²⁵⁷ Dürrenmatt, Friedrich (1980): Der Tunnel. Eine Erzählung (1952, Neufassung 1978). In: Ders.: Werkausgabe, Bd. 20. Der Hund - Der Tunnel - Die Panne. Erzählungen. Zürich, S. 22.

einen des Schauplatzes, nämlich der Schweiz, zum anderen, übertragen, zur Rolle und Bedeutung des Kulturthemas Landschaft²⁵⁸ in den herkunftskulturellen Kontexten der Lerner und im Kontext der zu vermittelnden deutsch(sprachig)en Fremdkultur ein. Erzählerisch haben diese Sequenzen der Ruhe und einer heilen Welt neben den Beschreibungen der Beschäftigungen der nichts ahnenden Fahrgäste die Funktion eines Gegenpols zu der unheilvollen Entwicklung der Geschichte, die recht schnell ihren Anfang nimmt, als der Zug, bereits auf der zweiten von vierzehn Seiten, die die Erzählung insgesamt umfasst, in einen kleinen Tunnel eintaucht, der dem jungen Mann „länger als sonst zu dauern schien“, da er ihn normalerweise kaum bemerkte, der „eben gerade vorbei [war], wenn er [...] aufschaute, so schnell durchfuhr ihn der Zug und so kurz war der kleine Tunnel“.²⁵⁹ Die ungewöhnliche Länge des Tunnels fällt dem jungen Mann wohlgermerkt im Gegensatz zu den anderen Zugreisenden und dem Zugpersonal sofort auf, woraufhin er zunehmend unruhiger wird. Die durch die Hauptfigur vermittelte, zunächst geringfügige Abweichung von der Normalität weckt auch im Leser, so ist anzunehmen, eine Unruhe und die Frage nach möglichen Erklärungen. Das Spiel mit Gegensätzen zieht sich fortan durch die gesamte Erzählung. Neben der Verwirrung und anfangs leichten Sorge des jungen Mannes bestehen das gemütliche Rauchen seiner vertrauten Zigarre und die Gedanken an seine Studien. Das goldene Abendlicht wird schlagartig von der Dunkelheit des Tunnels abgelöst, und schließlich kontrastieren die helle Zugbeleuchtung und die Ruhe im Zug mit dem Dunkel und Tosen des Tunnels. Letztendlich wird durch die Nähe von Realem und Absurdem, der unscheinbaren Trennlinie zwischen beiden Welten, im Leser womöglich sogar ein grundlegendes Misstrauen gegenüber den Gesetzmäßigkeiten der Alltagswirklichkeit geweckt. Während das dargestellte Szenario sich zunächst in seiner Wirkung auf die sich auf Buchseiten abspielende Fiktionalität beschränken lässt, scheint es ob der überzeugenden Erzählweise allmählich an Unwahrscheinlichkeit, an Wirklichkeitsferne zu verlieren. Das Unheil kündigt sich früh an und naht in wachsendem Tempo mit dem Blick auf die Uhr, der einem Countdown gleicht und die Spannung umso mehr erhöht. Strukturierende Motive, die an dieser Stelle gesprächsinitiierend fungieren können, sind

²⁵⁸ Zur Vermittlung des Kulturthemas Landschaft im Rahmen interkultureller Deutschstudien vgl. Otto, Wolf Dieter (2005): Deutsche Landschaften - Ein Thema interkultureller Deutschstudien. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, S. 15–38.

²⁵⁹ Vgl. Dürrenmatt (1980), S. 22.

der Zug, der Tunnel und die Dunkelheit, die z.B. für Beklemmung, Angst vor Bedrohung und Wehrlosigkeit stehen und zur Thematisierung von Emotionen bei der Lektüre führen können. Der Schachspieler, der sein Spiel fortsetzt und das rothaarige Mädchen, das weiter in seinem Roman liest, führen exemplarisch vor, wie der Rest der Reisenden sich nach einer kurzen, jedoch zu vernachlässigenden Störung durch die Dunkelheit mit dem Kunstlicht der Zugabteile begnügt und sich so für eine Sorglosigkeit entscheidet, die das Aufkommen der Katastrophe verdeckt. Währenddessen kommt der junge Mann zu dem vorläufigen Schluss, dass er im falschen Zug sitzen muss und hofft nahezu darauf, dass der Schaffner ihm dies bestätigt. An diesen „falschen Zug“, der übrigens unaufhaltsam dahinfährt, ließe sich im Diskurs im übertragenen Sinne dankbar anknüpfen. So könnten Leser darin ein Bild für eine beispielsweise politische Ideologie sehen, für die sich viele Menschen (fehl-)entscheiden, woraus letztendlich fatale Folgen resultieren. Der Zug könnte auch für eine beliebige Massenbewegung, z.B. die Mode der Konsumgesellschaft oder eine fanatische Religion stehen und so einen vergleichenden und hermeneutischen Dialog initiieren. Der junge Mann wie auch die anderen Mitfahrer (oder Mitläufer) wussten es zwar nicht besser und hielten diesen für den richtigen Zug. Immerhin erkennt er jedoch das Merkwürdige an der Strecke, und indem er sich schließlich an oberster zuständiger Stelle erkundigt, tut er das vermutlich Einzige, was ihm in dem umgebenden bürokratischen System möglich ist. Der Schachspieler dagegen wimmelt seine Fragen ab, um sich weiter seiner Partie widmen zu können. Er argumentiert mit seinem Wissen aus einem statistischen Jahrbuch, dass die Schweiz viele lange Tunnel hätte, für die Normalität der Situation. Hier ließe sich im Gespräch ggf. ein Brückenschlag zur Autorenvita und unter Hinweis auf die Jura-Simplon-Bahn, die einen mitreisenden Engländer augenscheinlich begeistert, zur Geographie der Schweiz und weiter, in Dependenz von der Zielgruppe, zum kulturelevanten Thema Technologie²⁶⁰ vollziehen. Der Schaffner versucht ähnlich, das Unerklärliche begreifbar zu machen, indem er die Dunkelheit auf eine Wetterschwankung zurückführt, und verweigert so auch die Vorstellung von einer möglichen Bedrohung. Die konsequente Bemühung der Menschen um Instrumente, mit denen sich die Wirklichkeit berechnen und erklären lässt, kehrt in der gesamten Erzählung wieder. Mit der Uhr wird die Zeit gemessen, das

²⁶⁰ Zum Begriff von „Deutschland als technologische Kultur“ und seiner Dringlichkeit als Problem- und Aufgabenfeld interkultureller Landesstudien vgl. Wierlacher (2003), S. 510.

Jahrbuch gibt Auskunft über die Geographie der Schweiz, der Fahrplan über die Zugstrecke. Doch peu à peu wird ihre Machtlosigkeit unter Beweis gestellt, gerät die Bemühung zur Karikatur, denn das Absurde widerspricht allen objektiven und vernunftmäßigen Gesetzmäßigkeiten und kann daher mit Ratio nicht bezwungen werden. Vor dem Einbrechen des Ungeheuerlichen gibt es keinen Schutz, ein Nachvollziehen ist dem Leser nicht einmal durch eine Anpassung des Absonderlichen an die eigenen Sinnordnungen mittels Empirie und Vernunft möglich. So wird die Distanz zur fiktiven Welt zu einer starken Befremdung. Leser, die sich zuvor mit dem Autor Dürrenmatt bzw. mit anderen seiner Texte befasst haben, werden hierin die für selbige prägnante „Grundkonstellation des Menschen“ erkennen,

der in einer labyrinthischen Welt zwangsläufig scheitern muss, auch wenn er sich vergeblich an Ideologie - egal welcher religiösen oder teleologischen Provenienz - klammert[.]²⁶¹

Als der junge Mann sich auf der Suche nach dem Zugführer durch den Zug bewegt und niemand außer ihm dem Tunnel Aufmerksamkeit widmet, ja sogar der Zugführer den Hinweis auf den Tunnel gänzlich ignoriert und stattdessen nach einer Zigarre fragt, drängt sich dem Leser ggf. der Gedanke auf, der Tunnel existiere nur in der Vorstellung des Mannes. Gleichzeitig könnte der Wunsch nach einer Zigarre, deren Konsum immerhin etwas Besonderes ist, zumal für einen „durchschnittlichen“ Zugführer, als Anzeichen für eine Ausnahmesituation aufgefasst werden. An dieser Stelle könnte eine Leseunterbrechung einem Austausch über variable mögliche Fortgänge der Geschichte dienen. Genauso wirft der weitere Verlauf der Handlung Fragen auf, als der Zugführer den jungen Mann in den Packwagen führt und weiterhin konsequent den Anschein aufrecht erhält, es würde alles nach Plan verlaufen. Dieses Bild wird verstärkt durch die Koffer, Kinderwagen und Fahrräder im Raum und die gemütliche Zigarre, die wiederum die Normalität der Alltagswirklichkeit versinnbildlichen, durch die gewissenhafte Haltung des Zugführers, der sich in einem Büchlein Notizen macht - was rückwirkend betrachtet besonders grotesk ist, da er ja schon in dem Wissen ist, dass jede Rettung ausgeschlossen ist -, und den absurden Gegenpol der Höllenfahrt des Zuges und der spürbar nahenden Katastrophe. Mit der erneut rationalen Begründung, dass alle Schienen ein Ziel haben müssten, versucht der Zugführer - wiederum absurd -, die Bedrohung zu entkräften. Der Leser wird an dieser Stelle ebenso wie der junge

²⁶¹ Wörtche (2003), S. 276.

Mann fragen, warum man den Zug nicht anhält. Dessen Versuch, die Notbremse zu ziehen misslingt, während der Zugführer schon den Aufprall erwartet und andere Gäste „eingebildet“ werden, die sich - umso befremdlicher für den Leser - friedlich zuprosten. Die anschließende lebensgefährliche Kletteraktion zur Lokomotive erklärt sich an dieser Stelle ebenso wenig. Der Leser bleibt im Ungewissen, doch wird der Gegensatz zwischen dem hell erleuchteten, heiteren Zuginneren und dem tosenden, gefährlichen Dunkel des Tunnels umso markanter. Die Zigarre stellt wieder die Verbindung zur vertrauten Alltäglichkeit her, in der der junge Mann allerdings bereits „auf diesen Augenblick des Einbruchs [hinlebt], auf dieses plötzliche Nachlassen der Erdoberfläche, auf den abenteuerlichen Sturz ins Erdinnere“.²⁶² Hier lassen sich allgemein lebens- und religionsphilosophisch (kulturübergreifend anknüpfungsfähig) die Sinn- und Theodizeefrage diskutieren, um ggf. kulturvergleichend auf Glaube und Religiosität einzugehen. Unter diesem Aspekt wird sich auch der Schluss der Erzählung diskutieren lassen, wenn die Größe Schicksal ins Spiel kommt und ein Eingreifen in die Katastrophe nicht mehr möglich ist. Der Zugführer weicht den Fragen des jungen Mannes weiter aus, bis dieser initiativ die Tür zum Führerraum öffnet und für den Rezipienten endlich aufgeklärt wird, dass mit den „sinnlosen Instrumenten“, den „lächerlichen Hebeln und Schaltern“, der Zug nicht mehr unter Kontrolle zu bringen war und „immer weiterrasen“ wird,²⁶³ dass der Lokomotivführer und ein Mann im Packraum abgesprungen sind, während der Zugführer es als seine Pflicht betrachtete, bis zum Ende in dem Zug zu bleiben. Zwar erfährt der Leser nicht, wie es den beiden ergangen ist und ob sie sich überhaupt retten konnten, die Welt außerhalb des Zugs ist umso ungewisser. Dennoch lässt sich darüber spekulieren und über die universalanthropologischen Themen Schuld und Gewissen ein Diskurs entwickeln. Immerhin stellt sich die Frage, warum die beiden nur ihr eigenes Leben retten und sonst alle zurücklassen, und wie sie später damit umgehen würden, als Einzige den Höllenzug überlebt zu haben. Weiter ist die Problematisierung der Auffassung von berufsbedingter Pflicht und Verantwortung und somit eine Anschließung des Kulturthemas Arbeit für das Lesergespräch sicher fruchtbar. Einerseits beweist der Zugführer eine starke Identifikation mit seinem Beruf und agiert völlig selbstlos, eine uneingeschränkte Loyalität zu seinem Arbeitgeber, dem Bahnunternehmen, während, und erfüllt die mit

²⁶² Dürrenmatt (1980), S. 30.

²⁶³ Ebd., S. 32f.

seinem Posten verbundenen Aufgaben und Pflichten mit absoluter Gewissenhaftigkeit. Andererseits kann sein bewusst und freiwillig gewählter Tod als sinnlos beurteilt werden, weil er dadurch niemanden von den Mitreisenden wird retten können. Seine Rolle als Verantwortung tragende, den Zug führende Instanz über den Tod hinaus wahrnehmen zu wollen, hat keinen Sinn. Ein Abweichen von den sonst gültigen Regeln und Normen wäre in so einem Ausnahmezustand angezeigt. Dieser Zusammenhang ruft wie gesehen das Thema Verantwortung und Fragen danach auf, wie viel Verantwortung ein einzelner Mensch tragen, über wie viele Menschenleben er entscheiden kann und ob das Dilemma, in dem sich die Zuginsassen befinden, solchen Fragen nicht vielmehr eine prinzipielle Redundanz verleiht. Der Vierundzwanzigjährige seinerseits sinniert, mit in Anbetracht der Lage vollkommener Aussichtslosigkeit überraschend kühler Nüchternheit, über Schein und Wahrheit. Die Zugreisenden wurden in dem Glauben gelassen, es folge alles den gewohnten Gesetzmäßigkeiten, dabei hatte die Katastrophe schon begonnen. Hier ließe sich eine Diskussion über die Problematik der Schuld ggf. wieder aufgreifen. Zwar lässt sich den Reisenden selbst unkritisches Mitlaufen und ein Augenverschließen vor der Wahrheit vorwerfen. Dürrenmatts gesamtes literarisches Werk steht mitunter für eine fundamentale Kritik am typisch menschlichen „Mitmachen“, am kritiklosen „Mitläufertum“ des Menschen, besonders explizit und vehement zum Ausdruck gebracht in seinem Drama „Der Mitmacher“ aus dem Jahr 1973.²⁶⁴ Gleichzeitig drängen sich aber Fragen und Erwägungen der Moral und Ethik auf, etwa ob es nicht das Recht der Reisenden wäre, zu erfahren, dass sie bald sterben werden, weil der Zug außer Kontrolle geraten ist, und ob es nicht die Pflicht des Zugführers ist, sie zu informieren, wenn er schon Bescheid weiß. Hier stehen Themen wie (Entscheidungs-)Freiheit und individuelle Selbstbestimmung im Raum. Möglicher Weise schützt der Zugführer die Menschen sogar, indem er ihr Leiden verkürzt, auf der anderen Seite missbraucht er vielleicht seine Macht, nur um einer ausbrechenden Panik vorzubeugen, da er mit seinem Schweigen eine Bevormundung in extremer Form übt. So lassen sich die Interpretation und der Diskurs ggf. wieder in eine soziale oder politische Richtung lenken. Eine Deutung ist an dieser Stelle in vielfältiger Form

²⁶⁴ 1973 als Bühnenausgabe im Reiss Verlag (vgl. Dürrenmatt, Friedrich (1973): Der Mitmacher. Eine Komödie. Bühnenausgabe. Basel), darauf 1976 erstmals im Verlag der Arche erschienen (vgl. ders. (1976): Der Mitmacher. Ein Komplex. Text der Komödie. Dramaturgie. Erfahrungen. Berichte. Erzählungen. Zürich)

möglich. Betrachtet man z.B. den Aspekt, dass der Zugführer mit seinem Zug untergeht, lässt sich wiederum ein Hinweis auf ein Diktatur-System ausmachen, sei es das Nazireich. Auch wenn man den „Tunnel“ als eine Kritik an der modernen Wohlstandsgesellschaft liest, die sich so sicher wähnt in ihrem Überfluss und Überdruß, deren behütete Realität und zufriedenes Dahinleben aber ganz plötzlich vorbei sein können, handelt es sich um eine Menschenmasse, die einer falschen oder mindestens fragwürdigen Richtung folgt und dann wie die „Rotte Korah“ in der Bibel zu Grunde geht.²⁶⁵ Als der Zugführer versucht, wieder in die hinteren Wagen zu klettern, hält der junge Mann ihn nicht auf, sondern begnügt sich mit dem rationalen Hinweis darauf, dass dies ob der Geschwindigkeit nicht leicht sein dürfte. Auffällig ist hierbei der Umgang mit individueller Freiheit. Während der Zugführer zuvor durch sein Nichthandeln über die Freiheit der anderen Mitfahrenden entschied, i.e. ihnen die Möglichkeit nahm, selbst abzuspringen oder wenigstens offenen Auges in den Tod zu gehen, räumt der andere ihm jedes Recht auf Selbstbestimmung ein. Was dann in dem jungen Mann vorgeht, dessen Verhalten nun, ganz im Gegensatz zu seinem vorher so rationalen und logischen, fern jeder Normalität ist, als er auf die Frage, was zu tun sei „mit einer gespensterhaften Heiterkeit“ entgegnet: „Nichts.“²⁶⁶ muss sich der Leser wiederum selbst erklären. Die Erwartung einer nahe liegenden Reaktion eines Menschen auf die Nachricht, dass er sehr bald sterben wird, wird enttäuscht, denn die Reflexion des jungen Mannes beschränkt sich auf das Geschehen im Zug, es erfolgt kein Blick nach außen mehr, kein Gedanke an Familienangehörige oder Freunde, keine emotionale Regung. Besonders an dieser unerwarteten, erschütternd-befremdlichen Stelle würde sich eine Anbindung des Themas Humor anbieten, das nicht nur als Kunst- und Stilmittel, als dieses besonders präsent natürlich in der Komödie, und ein von Dürrenmatt in jeder Facette und Abstufung bedientes Mittel, sondern in eminentem Maße unter kulturvergleichender Perspektive für den interkulturellen Vermittlungskontext relevant gemacht werden kann. Die Fragen, ob fremdsprachige Leser in der Erzählung das komische Moment, die Satire, den Zynismus und die Ironie sehen, z.B. in der unangebrachten Gemütlichkeit der Zugreisenden oder der plötzlichen Heiterkeit des

²⁶⁵ Der Verweis auf die Rotte Korah entstammt dem ursprünglichen Schluss der Erzählung (vgl. Dürrenmatt, Friedrich (1980): Der ursprüngliche Schluß des ‚Tunnels‘. In: Ders.: Werkausgabe, Bd. 20. Der Hund - Der Tunnel - Die Panne. Erzählungen. Zürich, S. 97).

²⁶⁶ Ebd., S. 96.

jungen Mannes am Schluss, als er dem Ende entgegenblickt, ob sie den Aufzug der Hauptfigur, die sinnlose Ordnung der Bürokratie und das Scheitern der Technik als lächerlich empfinden oder das brutale apokalyptische Ende einfach nur erschreckend und abstoßend finden, bergen durchaus Gesprächsstoff. Auch der Vergleich der beiden Schlussversionen der Geschichte bietet thematische Anschlussstellen. Der ursprüngliche Schluss ist deutlich tragischer gestaltet und schließt mit der religiösen Erklärung: „Gott ließ uns fallen und so stürzen wir denn auf ihn zu.“²⁶⁷ Irritierend wirkt sicher auch hier wieder, dass der junge Mann den Tod so ruhig und gefühllos erwartet. Auch der Zugführer wird schließlich panisch, nur der junge Mann gibt keine Gefühle preis, was im Lesergespräch z.B. für eine Problematisierung von Konventionen im Umgang mit Emotionalität in der Öffentlichkeit und Maximen des Gesichtswahrens spricht. Die Frage, warum der Schluss überhaupt geändert wurde und welche Bedeutung diesem nachträglichen Eingriff beizumessen ist, ließe sich ebenfalls in der Gruppe diskutieren. Auch bleibt zu berücksichtigen, dass es Lesekulturen gibt, die ein „Happy End“ präferieren und von einem schlimmen Ausgang der Erzählung unangenehm berührt sind. In diesem Fall wäre zunächst die Bewusstwerdung der Ursache für die Befremdung und ggf. die Überlegung eines alternativen Verlaufs der Geschichte mit positiver Wende interessant.

3.6. Resümee

Es sollte an der Besprechung von Dürrenmatts „Tunnel“ zum einen, wenigstens im Ansatz, aufgezeigt werden, wie sich die vorgestellte „Checkliste“ konkret durch die lesenden Lerner anwenden lässt, um den Einstieg in einen kulturhermeneutischen und -vergleichenden Austausch zu erleichtern. Zum anderen wollten die Ausführungen verdeutlichen, wie komplex sich ein Lesergespräch über lediglich ein Exempler gestalten, wie sich die Fülle der Anknüpfungsmöglichkeiten in der Praxis des Diskurses ausprägen kann - bzw. könnte, denn schließlich kann eine Analyse unter diesen praktischen Gesichtspunkten im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die an dieser Stelle vorausahnend, d.h. spekulativ mit Leserreaktionen, die wie ausgeführt nicht vorab kalkuliert werden können, umgehen muss, sodass es sich bei der Besprechung der Texte gewissermaßen um eine Hypothese der „Füllung“ von Leer- und Anschlussstellen

²⁶⁷ Ebd., S. 98.

handelt -, und damit ein Plädoyer für die mehrdimensionale thematische Anschließung eines Textes geben. Schließlich wird an dem Beispiel evident, dass der Text eine Vielzahl vermittlungsrelevanter Inhalte anspricht und diese als Gegenstände für einen Dialog anbietet.

4. Kritik am Lesergespräch als Methode

Der Ansatz des interkulturellen Lesergesprächs nach Krusche blieb im Fachdiskurs natürlich nicht unkritisiert. Einige Aspekte sollen im Folgenden aufgegriffen werden.

4.1. Das Problem der Flüchtigkeit von Leseerfahrungen

Eine fundamentale Kritik an der Methode des Lesergesprächs schließt sich an die Problematik der Wiedergabe, Konkretisierung und Begründung von Leseerfahrungen an. In der Tat ist fragwürdig, wie exakt und korrekt diese sind bzw. überhaupt sein können, völlig ungeachtet noch der stets für die Lerner impliziten Schwierigkeit der Verbalisierung an sich. Die Flüchtigkeit des Rezeptionsprozesses im Gespräch einfach überwinden zu können, indem Leseerfahrungen formuliert werden, muss wohl als illusorisch betrachtet werden, da diese i.d.R. unbewusst erzeugten Vorstellungen und Inferenzen, insbesondere in ihrer chronologischen Reihenfolge, weder reproduzierbar noch rekonstruierbar sind, weil sie, einerseits, dem rationalen Denken nicht immer zugänglich sind. Zum anderen verändert sich aber auch die Perspektive auf den Text im Verlauf der Rezeption ununterbrochen, sodass ein Zurückkehren zum Ausgangspunkt, d.h. zur Perspektive vor Lektürebeginn, nicht möglich ist, „weil sich Spontaneität durch Reflexion nie ganz einholen läßt“.²⁶⁸ Leseerfahrungen bewegen sich also streng genommen in einem Bereich des Kognitiven, der nicht „sichtbar“ gemacht werden kann. Immerhin tendenziell ist dies aber durch die schriftliche Fixierung von „Gedanken, Assoziationen, Gefühle[n] und Erwartungen“ simultan zum Lektüreprozess selbst denkbar, durch eine Form des „Leseprotokolls“, wie es z.B. von Ehlers als Methode in der interkulturellen Literaturvermittlung vorgeschlagen und an einem Textbeispiel durchexerziert wird.²⁶⁹ Ob sich ein Fragenkatalog, wie die Autorin ihn dafür anfertigt, für die Praxis im interkulturellen Lesergespräch, d.h. für den Vergleich

²⁶⁸ Jauß, Hans Robert (1977): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main, zit. nach Mayordomo-Marín, Moisés (1998): *Den Anfang hören. Leserorientierte Evangelienexegese am Beispiel von Matthäus 1-2*. Göttingen, S. 370.

²⁶⁹ Vgl. Ehlers (1992), S. 50ff. und 109.

von Leseerfahrungen und Leserperspektiven anbietet, darf kritisch hinterfragt werden. Die Art und Anordnung der Fragen, z.B.: „Fanden Sie es schwierig, während des Lesens zu verstehen, was in der Vergangenheit der Nachbarn geschehen ist? Tauchten Fragen auf?“,²⁷⁰ scheinen primär eine Überprüfung und Vertiefung des inhaltlichen Textverständnisses anzustreben, die Vorgehensweise ist sehr kleinschrittig und erfordert oftmals eine recht ausführliche schriftliche Beantwortung. Für den hiesigen Kontext wäre eher zu einem verhältnismäßig „freien“ Leseprotokoll zu tendieren, das sich zum einen an der vorgestellten „Checkliste“ orientiert und zum anderen das direkte Arbeiten am Text vorsieht und anregt, d.h. z.B. die Hervorhebung von Passagen oder Details im Text just bei der Lektüre und die Kommentierung derselben durch Anmerkungen am Textrand. Diese „protokollierenden Notizen“ können, da im Diskurs auf sie zurückgegriffen werden kann, den Nachvollzug des progressiven Moments von Texterschließung und -verstehen erlauben. Für eine Lektüre in der Gruppe lässt sich die Methode des Leseprotokolls ebenso nutzen, indem nach bestimmten Abschnitten gezielte Leseunterbrechungen gesetzt werden, um Erwägungen über den Fortgang der Handlung anzustellen und diese Lesererwartungen an den Text für ein im Diskurs späteres Wiederaufgreifen schriftlich festzuhalten. Sowohl die individuelle als auch die gemeinsame Dokumentation dienen jedenfalls dazu, Bewusstheit zu schaffen und die Leser zum Nachdenken und zur Reflexion anzuhalten.

4.2. Die Gefahr der willkürlichen Textdeutung im lernerzentrierten Unterricht

Die Kritik, die inzwischen eine Relativierung der rezeptionsästhetischen, lernerzentrierten Grundlegung der Lehre fordert, richtet sich natürlich gleichermaßen gegen die Methode des interkulturellen Lesergesprächs. Während ein nur text- oder autorzentrierter Ansatz das Risiko birgt, dem Leser seine Aktivität abzusprechen, das Lesen als passives Rezipieren ohne kritische Reflexion aufzufassen und die Wichtigkeit der Leserrolle bei der Bedeutungskonstitution anzuzweifeln, weil es schließlich seine Aufgabe sei, dem Text interpretierend „die verborgene Bedeutung zu entreißen“,²⁷¹ lässt sich dem vornehmlich leserorientierten Ansatz unterstellen, der Text selbst als ästhetischer Gegenstand geriete, ob einer zu starken Fokussierung auf die Adressaten,

²⁷⁰ Ebd., S. 51.

²⁷¹ Iser (1976), S. 13.

aus dem Blickfeld und die Deutungsspielräume würden zu weit gefasst, sodass die Textrezeption und das Verstehen des Textes stark subjektiv ausfallen könnten. Die Gefahr der in diesem Sinne willkürlichen Deutung literarischer Texte gilt als ein grundsätzliches Problem in der Literaturvermittlung. Doch sind jeder Deutung bzw. Deutungsfreiheit just durch den Text Grenzen gesetzt. Schließlich ist ein Textverstehen nicht durch freies, erfindendes Assoziieren zu erreichen, „die Deutungen sind nicht bloß subjektiv“, sondern es handelt sich um einen Prozess, bei dem kontinuierlich eine Überprüfung der Deutung durch Rückgriff auf den Text erfolgt. „Literarische Texte lassen den Lesern [zwar] Spielräume, so dass [diese] für ihre jeweiligen Interpretationen Verantwortung übernehmen“.²⁷² Es erfolgt also eine Lenkung des Verstehens durch den Text, der „einen impliziten Autor, einen Erzähler und einen Charakter enthält, deren Intentionen wir verstehen müssen“,²⁷³ und darüber hinaus hängt es von der Struktur und Darstellungsform des Werks ab, in welcher Art und welchem Umfang der Leser bei der Sinnkonstitution gefordert ist. So ist Textinterpretation ein dynamischer und von komplementärer Kooperation zwischen Text und Rezipient abhängiger Vorgang, was für die Praxis des Lesergesprächs bedeutet, dass Sinnzuschreibungen stets am Text zu belegen sind und der Lehrende als Gesprächsleiter dafür Rechnung trägt, dass willkürliche, rein subjektive und nicht belegbare Auslegungen im Diskurs vernachlässigt werden.

4.3. Der Vorwurf der Instrumentalisierung literarischer Texte im Zuge einer Themenorientierung der interkulturellen Literaturvermittlung

Eine (Fremdsprachen-)Philologie, die sich als Kulturwissenschaft auffasst, die die Prinzipien der kulturwissenschaftlichen Wende der Geisteswissenschaften für sich entdeckt hat und in der Vermittlung praktisch werden lässt, muss sich folglich auch den Vorwürfen und Einwänden stellen, die sich an eine Wissenschaft richten, die „Literatur als Medium und Forum von Mentalitäten, von sich wandelnden Sinngebungsmodellen und Selbstverständigungsformen [sieht und] untersucht“ und zudem die „festen Grenzen zwischen literarischen und Gebrauchstexten im Hinblick auf ihren Stellenwert in

²⁷² Bredella (2002), S. 304; In dieser Publikation versucht Bredella, indem er Sinnbildungsprozesse bei Schülern und Studierenden verfolgt, mitunter aufzuzeigen, dass literarische Interpretationen nicht nur subjektiv sind.

²⁷³ Ebd., S. 299.

kulturellen Diskursen aufbricht.²⁷⁴ Nach Winter sieht sich die kulturwissenschaftliche Germanistik wiederkehrend mit drei Hauptkritikpunkten konfrontiert.²⁷⁵ Zum Ersten komme ihr der eigentliche literaturwissenschaftliche Gegenstand, nämlich der Text, abhanden. Soviel auch für eine thematisch bzw. inhaltlich ausgerichtete Lehre anhand literarischer Exempla spricht, sehe sie sich stets mit dem Vorwurf konfrontiert, den literarischen Text zu „Landeskundezwecken“ oder „Kulturstudienzwecken“ zu missbrauchen und demgemäß zu entästhetisieren, i.e. sie um ihren ästhetischen Wert zu betrügen, indem sie sich nur auf ihren kulturvermittelnden Wert konzentriere oder sie gar nur zur Gewinnung landeskundlicher Inhalte nutze. Zweitens vernachlässige sie in ihrem interdisziplinären Bestreben die für eine Philologie spezifische Theorie und Methodik, und zum Dritten könne sie der Gefahr des Dilettantismus gar nicht entkommen, wenn sie sich derart disziplinenübergreifenden Fragestellungen widme. Dem Vorwurf der Instrumentalisierung und Zweckentfremdung literarischer Werke ist lediglich der Vorschlag eines Mittelwegs entgegenzusetzen, der für die Praxis des interkulturellen Lesergesprächs bedeutete, den Text genauso als Ausgangspunkt für den Dialog und Austausch und die Beschäftigung mit der Fremdkultur zu begreifen wie auch als Kunstwerk von ästhetischem Wert. Schließlich bildet Literatur (kulturelle) Realität auch nicht einfach ab, sondern „verzerrt“ sie durch ihre ästhetische Darstellung und ihre Fiktionalität, d.h. sie gibt „unübliche“, z.T. auch unrealistische Perspektiven auf die Welt. Für die Vermittlung von „Faktenwissen“ eignet sie sich insofern gar nicht, wohl aber für die Förderung interkulturellen Lernens und die Initiation interkultureller Verstehensprozesse. Nach Hudson-Wiedenmann schafft

erst die über Inhalte, d.h. hier Themen stattfindende Einbeziehung der Lernerwelt die Voraussetzung [...], die zu einer vertieften Textbetrachtung und Erschließung sowie zur reflektierten kulturspezifischen Textrezeption führen kann.²⁷⁶

4.4. Kritik am Begriff der kulturspezifischen Lektüre

Mit dem für die Aufgabenstellung des interkulturellen Lesergesprächs, wie es Krusche und Wierlacher im Rahmen der interkulturellen Hermeneutik auffassen, fundamentalen Begriff der kulturspezifischen Lektüre ist vorsichtig umzugehen. Der Terminus lässt

²⁷⁴ Winter, Hans-Gerd (2006): Germanistik wohin? Zu ihrer kulturwissenschaftlichen Wende. In: Razbojnikova-Frateva, Maja; Hans-Gerd Winter (Hrsg.): Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur. Dresden, S. 440.

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 442f.

²⁷⁶ Hudson-Wiedenmann (2003), S. 454.

z.B. für Ehlers den Eindruck entstehen, die interkulturelle Germanistik ginge „von homogenen und in sich abgrenzbaren Kulturräumen“ aus und würde

die kulturelle Binnendifferenzierung, den Kulturwandel und die durch Kulturkontakt und die großen Migrationsbewegungen in diesem Jahrhundert stattfindenden Überlagerungen, Mischformen und Umwandlungen [nicht] in Rechnung [...] stellen, so dass kulturelle Identität und Zugehörigkeit zu fließenden Bestimmungsgrößen werden.²⁷⁷

Diese sehr umfassende Kritik am Fach ist eine harsche, die die oben ausgeführten Aspekte und Qualitäten einer interkulturellen Hermeneutik nicht einbezieht und honoriert. Es muss betont werden, dass die kulturelle Differenz literarischer Rezeption gar nicht in Zweifel gezogen werden soll, der Begriff der kulturspezifischen Lektüre trotzdem nicht suggerieren soll, es gebe z.B. den chinesischen Leser und eine typisch chinesische Perspektive auf literarische Texte. Damit wäre in der Tat ein homogenisierender und simplifizierender Kulturbegriff angewandt. Zu Recht jedoch weist Ehlers darauf hin, dass die interkulturelle Forschung bislang einer Methode zur Bestimmung, d.h. zum empirischen Nachweis kulturspezifischer Lektüren entbehrt.²⁷⁸

²⁷⁷ Ehlers (2001), S. 1338f.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 1339.

VI. „Grenze“ als Thema im interkulturellen Lesergespräch. Besprechung am Beispiel literarischer Exempla

Alternativ zum hier präsentierten Vorgehen, an einem einzelnen Text zu arbeiten und ohne umfangreiche Vorgabe, einzig von diesem ausgehend, einen Diskurs zu entwickeln, besteht natürlich auch die Möglichkeit, dem Lesergespräch im Unterricht ein Motto oder Thema bzw. einen Themenkomplex zu Grunde zu legen, der die Fäden des Diskurses inhaltlich sozusagen „zusammenhält“ und der Vermittlung noch stärker eine thematische Orientierung zu forcieren erlaubt. Wie oben ausgeführt, ist es nicht Ziel des interkulturellen Lesergesprächs als Vermittlungsform, sich einem einzelnen Thema zu verpflichten, sondern anhand eines „Dachthemas“ und eines sich daran anschließend eröffnenden Themenbereichs einen mehrdimensionalen hermeneutischen Diskurs zu führen. So kann dem Lehrenden ein Motiv oder ein Thema dazu dienen, mehrere Texte zu gruppieren, d.h. solche Exempla zusammenzuführen und ggf. über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg zum Gegenstand zu machen, die den Diskurs zwischen den Lernern zu vertiefen ermöglichen, indem Relationen zwischen den Texten hergestellt werden, ein Anknüpfen an bereits Besprochenes und so ein Fortführen der Gedanken möglich wird. So fungieren Themen und Motive als Querverbindungen zwischen unterschiedlichen Texten, sie stellen Intertextualität her,²⁷⁹ die ein interkultureller Diskurs zu nutzen vermag. Hier soll nun das Motiv bzw. Thema der Grenze gewählt und in solcher „querverbindenden“ Funktion genutzt werden. Auf seine Aktualität und Repräsentativität für den deutschsprachigen und -kulturellen öffentlichen Diskurs der Gegenwart wie auch für internationale Zusammenhänge wird im Folgenden eingegangen.

Es sei, die Terminologie betreffend, an dieser Stelle noch angemerkt, dass es keine klare und verbindliche Abgrenzung zwischen den literaturwissenschaftlichen Begriffen „Thema“ und „Motiv“ gibt, es haben über die Definitionen bis „heute widersprüchliche Auffassungen nebeneinander“²⁸⁰ Bestand. Im Folgenden werden die Begriffe daher nicht explizit differenziert verwendet, es soll aber vorab darauf hingewiesen sein, dass z.B. Daemmrich/Daemmrich die Grenze als literarisches Motiv aufführen.²⁸¹ Während

²⁷⁹ Vgl. Daemmrich, Horst S.; Ingrid G. Daemmrich (1995): Einführung. In: Dies.: Themen und Motive in der Literatur. Tübingen u.a., S. XIff.

²⁸⁰ Ebd., S. XIV.

²⁸¹ Vgl. dies. (1995): Grenze. In: Dies.: Themen und Motive in der Literatur. Tübingen u.a., S.181-183.

sich Motive als „kleinste nachweisbare, charakteristische [...] Einheit[en] und deren Variation[en]“ in einem Text beschreiben ließen, die der Veranschaulichung von Themen dienen und „im Gedächtnis der Zuhörer (Leser) und im kollektiven Bewußtsein aufbewahrt“ werden, haben Themen „eine ideelle Sphäre, die häufig aus einem Netz assoziativ ergänzter Beziehungen besteht“, und insofern (im Text) substantielle Funktionen zu erfüllen.²⁸² Im hiesigen Kontext wird die Grenze nicht als nur für sich selbst stehend betrachtet, sie hat nicht lediglich „situationsmäßige[n], bildhafte[n] Charakter“,²⁸³ sondern verweist auf komplexere Strukturen und soll auch sich anschließende und ggf. untergeordnete thematische Aspekte (Gegen- und Subthemen) umfassen, sodass von „Grenze“ nicht nur als einem Motiv, sondern auch als einem Thema gesprochen wird, nicht zuletzt da beide, das wurde oben schon angesprochen, textstrukturierende und Handlungsverläufe koordinierende Funktion haben und „Auskunft über kollektive Denkformen und Zusammenhänge“ geben.²⁸⁴

1. Zur gegenwartskulturellen Relevanz des Themas „Grenze“

Das vergangene Jahr 2009 war nicht nur, aber in starkem Maße auch für Deutschland ein historisch besonderes, da sich mit der endgültigen Öffnung des Eisernen Vorhangs der Fall der Berliner Mauer und damit das Ende der geographischen und politischen Teilung der Nation in zwei Länder, die seit der deutschen Kapitulation, der Aufteilung Deutschlands unter den Besatzungsmächten und der damit einhergehenden Spaltung Europas nach dem Zweiten Weltkrieg bestand, zum zwanzigsten Mal jährte. Die deutsch-deutsche Teilung und das zum Symbol schlechthin gewordene Bauwerk der Mauer - wobei anzumerken bleibt, dass der Begriff der „Mauer“, mit dem der antifaschistische Schutzwall, das ausgeklügelte „System von Grenzsicherungsanlagen [...]: jenes Zusammenspiel aus Minenstreifen, Zäunen, Signalgeräten, Wachhunden“ und Selbstschussanlagen, eher als „verniedlichend[e]“ Umschreibung bezeichnet werden muss²⁸⁵-, sowie die Wiedervereinigung der beiden Länder BRD und DDR am 9. November 1989 sind fester Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses der Deutschen und finden nahezu selbsterklärend ihren Niederschlag im Schaffen einer Vielzahl

²⁸² Dies. (1995), S. XIVff.

²⁸³ Frenzel, Elisabeth (1992): *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart, S. VI.

²⁸⁴ Vgl. Daemmrich/Daemmrich (1995), S. XII.

²⁸⁵ Vgl. Rathenow, Lutz (2008): *Vor der Mauer auf der Lauer*. In: Spengler, Tilman (Hrsg.): *Aufgehobene Grenzen*. Hamburg, S. 35.

deutschsprachiger Autoren. Zum Anlass des Jubiläums im Jahr 2009 wurde in der Bundesrepublik auf jedweder medialen Ebene Erinnerungsarbeit betrieben, die auf der einen Seite den Jubel und die Freude z.B. der Nacht der Grenzöffnung wieder wachrief, der Wiedervereinigung von über lange Jahre getrennten Familien und Freunden und der sich u.a. mit diesem Datum den DDR-Bürgern plötzlich bietenden Reisefreiheit und - keineswegs zu unterschätzen - lange ersehnten Einkaufs- und Konsummöglichkeiten, i.e. die Erfüllung lange Zeit gehegter Hoffnungen. Die aber genauso der Einschränkungen und Strapazen gedachte, die die Bürger der DDR unter der Diktatur der SED-Regierung, unter der Kontrolle der Staatssicherheit erdulden mussten, und der Befreiung, die der Mauerfall daher für „den Osten“ bedeutete. Nach ihrem Fall wurde die Mauer schließlich zum Souvenir: „Zahllose ‚Mauerspechte‘ klopften und hämmerten sich ihre persönlichen Souvenirs aus dem grotesken Bauwerk, sie weideten die Mauer aus“,²⁸⁶ sodass sie endlich ihren Schrecken, die Bedrohlichkeit und ihre Macht verlor und, zerkleinert, sich in vielen Erinnerungstücken auflöste, die für gleichermaßen starke und tiefe wie uneindeutige, gespaltene Emotionen standen. Natürlich ist diese Thematik nicht eine von lediglich deutsch-deutscher Tragweite, sondern Symbol für den Untergang der kommunistischen Diktaturen in ganz Osteuropa und für darauf folgende tiefgreifende politische Umwälzungen, die das gegenwärtige Europa massiv geprägt haben. Diese umfangreichen Veränderungen, die in den Jahren nach der Öffnung auf politischer wie auf sozialer Ebene auch auf beide Teile Deutschlands zukamen, betrafen die Entwicklung der deutschsprachigen literarischen Produktion unweigerlich und maßgeblich mit. So bedeutete der „politisch-ökonomische Zusammenbruch des DDR-Systems und seiner Ideologie [mitunter] auch das Ende der DDR-Literatur“ und sollte mit dieser Zäsur eine neue Episode der so genannten „Wendeliteratur“ beginnen, ehe die Herausbildung einer „gemeinsamen deutschen Gegenwartsliteratur“ ihren Anfang nehmen konnte.²⁸⁷ Die gedruckte und die ausgestrahlte Presse wie auch die Unterhaltungsmedien sollten und konnten im vergangenen Jahr durch Dokumentationen, die sich auf ausführliche Recherchen historischer Dokumente, z.B. der Stasi-Akten, der vergangenen beiden Jahrzehnte stützten,

²⁸⁶ Detjen, Marion (2009): Die Mauer. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München, S. 389.

²⁸⁷ Vgl. Esselborn, Karl (1999): Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur - mit besonderer Berücksichtigung der Wendeliteratur. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 4/1999, S. 55f. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeit/4-1-karl.doc>, zuletzt geprüft am 15.09.2009.

Interviews mit Zeitzeugen und Betroffenen, der Erstellung bzw. Bewerbung und feuilletonistischen Diskussion von literarischen und filmischen, i.e. künstlerischen Darstellungen, ein Stück (Selbst-)Aufklärung innerhalb der deutschen Bevölkerung erbringen und so Einblick geben in einen und Bewusstheit schaffen für einen Aufarbeitungsprozess, der teilweise noch sehr am Anfang steht. Schließlich bestanden die Bemühungen u.a. darin, auch die Brücke zu den geschichtlichen und politischen Hintergründen, d.h. zur Vorgeschichte der Teilung zu schlagen, die nicht erst 1961 mit dem Bau der Mauer oder 1945 mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, sondern vielmehr schon mit Hitlers Machtergreifung im Jahr 1933 beginnt, und damit einen öffentlichen Diskurs anzustoßen, der unterschiedliche Perspektiven miteinander konfrontiert und über das Gedächtnis von Jahrestagen deutlich hinausreicht. In solcher Komplexität sind die Zusammenhänge natürlich auch im Kontext der Vermittlung der deutschen als Fremdkultur aufzufassen und zu unterrichten, will sie der Realität gerecht werden. Historische Ereignisse sind wie kulturelle Momente nie in Isolation zu sehen und zu verstehen, sondern erfordern stets einer angemessenen Kontextualisierung und kritischen Betrachtung. Gleichzeitig bot sich durch das Jubiläum für Deutschland explizit die Gelegenheit, sich die bis heute andauernde Schwierigkeit der gegenseitigen Annäherung, des Zusammenwachsens und die bis dato andauernde Unterschiedlichkeit der „zwei deutschen Perspektiven“ bewusst zu machen.²⁸⁸

2. Zur Übertragbarkeit und transkulturellen Anschlussfähigkeit des Themas

Doch muss das Thema der Grenze in der interkulturellen Vermittlung natürlich nicht exklusiv auf diesen einen, d.h. auch nicht auf den deutsch-nationalen Kontext allein bzw. überhaupt bezogen bleiben. Ob seines hohen Übertragungspotentials auf durchaus unterschiedliche Bereiche - es ist nicht auf einen geographischen noch zeitlichen Raum begrenzt, sondern verweist auf ein, wie im Folgenden noch aufgezeigt werden soll, deutlich breiteres Bedeutungsspektrum - hat das Thema der „Grenze“ ontologischen, ja universalen Gehalt. Es tangiert gleichsam alle Lebensbereiche des Menschen, erlaubt aber nichtsdestoweniger durch seine thematischen „Verzweigungen“ auch kulturelle Zugänge und Bedeutungszuweisungen.

²⁸⁸ Vgl. Giordano, Ralph (2006): Sichtbares und Unsichtbares. Vorwort. In: Ullrich, Maren (Hrsg.): Geteilte Ansichten. Erinnerungslandschaft deutsch-deutsche Grenze. Berlin, S. 13.

Für die Geschichte und Gegenwart der heutigen Bundesrepublik und der deutschsprachigen Kultur impliziert das Thema der Grenze, bzw. immanently das sich anschließende Netz von Sub- und Gegenthemen, genauso weitere Dimensionen und Bereiche (neben dem benannten historischen Kontext der Teilung), wie es im internationalen und kulturübergreifenden Zusammenhang vielfältige Komplexe berührt und aufruft. Chancen für einen interkulturellen Diskurs ergeben sich nicht nur, weil Mitglieder unterschiedlicher kultureller, nicht-deutscher Provenienz an Grenzen und Mauern im konkreten und materiellen Sinne anschließen können, wie z.B. aus Ungarn, dem heutigen Tschechien, Israel und Korea. Auch die Erfahrung mit Gewaltherrschaft, Repression, fundamentalistischer Ideologie und radikaler Politik ist eine gewissermaßen international geteilte und Bestandteil des (kulturellen) Gedächtnisses vieler Kulturen. Darüber hinaus, ebenfalls für einen Dialog der Kulturen von Bedeutung, ist die Grenzthematik wiederum als Teil eines vielschichtigen Themengeflechts zu sehen und steht im Zusammenhang mit und in Relation zu anderen „großen“ Themen der interkulturellen Germanistik von zentraler Vermittlungsrelevanz und kulturrepräsentativem Wert, darunter Fremdheit und Heimat, Toleranz, Sprache, Erinnerung und Gewalt. Ein interessantes und für den interkulturellen Vermittlungskontext gut geeignetes Exempel für die Verbindung von (erinnerter) Gewalt und Grenze etwa stellt der Prosaband „Barfüßiger Februar“ von Herta Müller dar, den Pasewalck in ihrem Aufsatz bespricht. Die Autorin führt aus, dass die Subtilität und Unsichtbarkeit der Gewalt der Grenze bei Müller besonders darin besteht, dass sie „alle Bereiche durchdringt“.²⁸⁹ Auf Müllers Biographie bezogen, impliziert die

Grenze bzw. der Mechanismus der Grenze [sogar] eine *dreifache Gewalt*: erstens die des Nationalsozialismus, zweitens dessen latente bis offene Fortsetzung in der Dorfmentalität der Banater Schwaben und drittens die der Rumänischen Diktatur.²⁹⁰

Nicht nur in diesem Fall, sondern gleichermaßen bei einer auffälligen Mehrzahl der literarischen Verarbeitungen, die im Folgenden angesprochen werden, wie auch den beiden später exemplarisch analysierten Texten von Özdamar und Peht hat die Thematik der Grenze nicht nur poetischen und kulturellrepräsentativen Wert, sondern zudem eine starke biografische Komponente.

²⁸⁹ Pasewalck, Silke (2004): *Erinnerte Gewalt der Grenze - zu Herta Müllers Prosaband „Barfüßiger Februar“*. In: Neumann, Bernd u.a. (Hrsg.): *Literatur, Grenzen, Erinnerungsräume. Erkundungen des deutsch-polnisch-baltischen Ostseeraums als einer Literaturlandschaft*. Würzburg, S. 359.

²⁹⁰ Ebd., S. 360. (Hervorhebung im Original)

Als weitere Beispiele für thematische Verknüpfungen des Themas „Grenze“, in denen transkulturelle Anschlussmöglichkeiten bestehen und die im Unterricht Anlass und Gegenstand von Diskursen darstellen können, lassen sich Grenzüberschreitungen, Grenz- und Fremdheitserfahrungen, Reise und Migration nennen.

Grenzen sind weiter nicht nur Begrenzungen definierter Areale und Territorien, sondern der Begriff birgt eine deutliche Ambivalenz. Schließlich ist die Grenze zugleich ein Symbol für Trennung und Teilung wie auch für Verbindung und Berührung. Grenzen sind Zonen des Austauschs schlechthin, gewissermaßen „kulturell neuralgische Zonen“. Kulturkontakt findet und fand immer und in besonderer Intensität an Grenzen statt, wo nicht nur Angrenzung mit Benachbartem vorliegt, sondern sich vornehmlich auch Prozesse der Abgrenzung abspielen, wo die Differenzierung von Eigenheiten und Andersheiten ausgehandelt wird. Die Bestimmung, d.h. eindeutige Festlegung von Grenzen ist nicht einfach, wie z.B. die Erzählerin in Yoko Tawadas Geschichte „Wo Europa anfängt“ feststellen muss, die mit der Transsibirischen Eisenbahn eine Überfahrt von Asien nach Europa vornimmt und auszuloten versucht, an welcher Stelle Asien aufhört und Europa beginnt: „Europa fängt nicht erst in Moskau an, sondern schon vorher“, schreibt sie in einem Brief an ihre Eltern. Ein mitreisender Franzose lacht über diese Erkenntnis und begnügt sich mit der Stellungnahme, „Moskau sei NICHT Europa.“²⁹¹ In diesem kleinen Beispiel deutet sich an, dass die Definition einer Grenze zwischen dem Eigenen und dem Anderen untrennbar zusammenhängt mit der Frage nach der eigenen Origo, d.h. der eigenen (geographischen und kulturellen) Verortung, und Kulturspezifität sich in starkem Maße in Wahrnehmungsdifferenzen manifestiert. Entsprechend ist eine Grenze keineswegs als Linie aufzufassen, als akkurate Trennungsmarkierung, sondern definiert sie sich vielmehr immer als ein und über einen Raum, der sie umgibt bzw. säumt, und der per se nicht durch (kulturelle) Einfachheit und gar statische Homogenität, sondern im Gegenteil durch Dynamik und wechselseitigen Austausch, Hybridität und Heterogenität gekennzeichnet ist. Der Grenzraum ist also immer ein Begegnungs- und Zwischenraum, sozusagen eine Welt „zwischen zwei Welten“, und der Übergang, das Über- und Durchqueren desselben, eine Reise. Grünbeins Gedicht „Kosmopolit“ spricht vom Reisen als einer Zeit, für deren Dauer der Reisende sich in einem „Transitraum“ aufhält, der für ihn sehr negative

²⁹¹ Tawada, Yōko (2006): Wo Europa anfängt. In: Dies.: Wo Europa anfängt. Tübingen, S. 82f.

Eigenschaften hat, der quälend ist, nicht hier- und nicht dorthin gehört. Der Text beschreibt das Reisen als eine Phase des Wartens, des Ausharrens, des Überdauerns in der „Narkose“.²⁹² So kann auch der Grenzraum bzw. die Zeit des Übergangs einmal eine Welt sein, in der nichts passiert, in der die Zeit gleichsam stillsteht und alle alltagsrealweltlichen Gesetze außer Kraft gesetzt sind, zum anderen eine, die sich in besonderem Maße durch Zerrissenheit und Gespaltenheit kennzeichnet. Gleichzeitig ist der Ort, an dem sich ein Grenzübergang befindet, wo Überschreitungen stattfinden, auch Ort des Neuanfangs bzw. immerhin des Anfangs von etwas Anderem, respektive Fremdem. Mit wachsender Entfernung von der Grenze löst eine Sprache die andere ab, eine Kultur die andere. Allmählich, unauffällig verändern sich die Nuancen und „Mischungsverhältnisse“. Wer Grenzen übertritt, lässt mindestens vorübergehend Eines hinter sich und tritt in ein Anderes ein. Zwar ist ein Rückkehren i.d.R. möglich, der Übertritt selbst allerdings lässt sich nicht rückgängig machen, und auch Veränderungen nicht, die der Kontakt mit dem Anderen im „Übertretenden“ initiiert hat.²⁹³ Oftmals allerdings bleibt das Gefühl der Zweigeteiltheit und Zerrissenheit erhalten und verwächst sich in einer fortdauernden Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zugehörigkeiten, wenn nicht gar Identitäten. Die eigene, die Herkunftskultur immer im Gepäck,²⁹⁴ erfährt der Heimatbegriff des Wandernden durch vollständig neue Dimensionen Erweiterung und verlieren Metaphern wie die der Verwurzelung an Treffsicherheit.

3. Beispiele literarischer Verarbeitung des Themas „Grenze“ und ihre Anwendbarkeit in interkulturellen Lesergesprächen

Es kann an dieser Stelle keine umfassende, i.e. erschöpfende Besprechung des Begriffs „Grenze“, im Sinne einer Typologie o.ä., stattfinden, sondern dieser zwar reflektiert werden und eine Einordnung und Anbindung an die hiesigen Kontexte erfolgen, in erster Linie fungiert er aber im Folgenden, wie eingangs erwähnt wurde, als Querverbindung zwischen für die Applikation im interkulturellen Lesergespräch ausgewählten literarischen Exempla. Entsprechend kann hier auch keine Erörterung

²⁹² Vgl. Grünbein, Durs (1999): Kosmopolit. In: Ders.: Nach den Satiren. Frankfurt am Main, S. 85.

²⁹³ Vgl. Améry, Jean (1980): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart, S. 75, zit. nach Al-Slaiman, Mustafa (2002): ‚Nimmt man das Vaterland an den Schuhsohlen mit?‘. Anmerkungen zur interkulturellen Literatur in Deutschland. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 146.

²⁹⁴ Zu der Frage, ob „man das Vaterland an den Schuhsohlen mit[nimmt]“, vgl. Al-Slaiman (2002).

erbracht werden, die in ihrer Tiefe und Breite einem kulturwissenschaftlichen Anspruch gerecht würde. Da die Grenze bereits als Rahmen- und Leitbegriff der interkulturellen Germanistik bestimmt wurde,²⁹⁵ die sie die „Voraussetzung für die Existenz erkennbarer kultureller Alterität“ bildet, die umgekehrt „die Konturierung der eigenen kulturellen Identität bedingt“,²⁹⁶ sodass Grenzen „weniger als Abwehrlinien oder als limes, sondern als Brücken zwischen Identitäten“ gefasst werden, da sie „die unaufhebbare Differenz zwischen Eigenem und Fremdem überspannen und das Gemeinsame verbinden“,²⁹⁷ wird der Begriff der Grenze hier schlicht in seiner zentralen Bedeutung und Schlüsselfunktion anerkannt und verwendet. Da sich die vorliegende Arbeit in der Hauptsache mit dem Lesen, dem Lesergespräch als Methode in der interkulturellen Vermittlungspraxis und insofern mit der Applikation literarischer Exempla befasst, verfolgt sie schließlich nicht primär ein kulturwissenschaftliches Analyse- oder Forschungsziel. Im Folgenden sollen sich daher zunächst kurze Anmerkungen zu einigen Beispielen von Sammlungen anschließen, die literarischen Verarbeitungen der Grenzthematik gewidmet sind, ehe auf zwei ausgewählte Texte unter dem Gesichtspunkt ihrer Anwendbarkeit im Unterricht genauer eingegangen wird.

3.1. Beispiele für literarische Sammlungen zur Grenzthematik

3.1.1. Literarische Sammlungen zur Ost-West-Grenze im geteilten Deutschland

Die Grenze bzw. Grenzerfahrungen, Grenzübergänge und damit verbundene Prozesse und Erinnerungen haben viele deutschsprachige Autoren und Buchherausgeber „inspiriert“ bzw. sich als Stoff mitunter aufgedrängt. Jüngst hat die Autorin Julia Franck z.B. einen anthologischen Band über die deutsche Teilung mit dem Titel „Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich“²⁹⁸ herausgegeben, an welchem sich bedauerlicherweise, das sollte vielleicht nicht unerwähnt bleiben, viele Autoren, die um einen Beitrag gebeten wurden, nicht beteiligen wollten. So vermisst die Herausgeberin, deren eigenes literarisches Werk sich inhaltlich immer wieder eng um ihr Erleben der deutschen Teilung bewegt und so z.B. eigenbiographische Flüchtlings-

²⁹⁵ Vgl. Wierlacher (2003), S. 16f. und Košťálová, Dagmar (2003): Grenze. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 238–244.

²⁹⁶ Vgl. Košťálová (2003), S. 242.

²⁹⁷ Wierlacher (1993), S. 50.

²⁹⁸ Franck, Julia (Hrsg.) (2009): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main.

erfahrungen, darunter ihre Monate als Kind im Notaufnahmelager Berlin-Marienfelde, verarbeitet,²⁹⁹ in ihrem Buch etwa „Stimmen von Christa Wolf, Volker Braun, Hans Magnus Enzensberger und Peter Handke“.³⁰⁰ Auch aus Leserperspektive wären diese sicherlich von Interesse gewesen, die Mutmaßung des Interviewers allerdings, die Schriftsteller hätten „keinen Bezug mehr zur DDR, zur Grenze oder hatten nie einen“,³⁰¹ scheint bei Betrachtung des Gesamtwerks der genannten Dichter absurd. Das Beispiel Julia Francks - neben dem oben erwähnten von Herta Müller - unterstreicht jedenfalls erneut, dass Grenzüberschreitungen oftmals keine freiwilligen sind, sondern Folge von Verfolgung, Vertreibung und Flucht, sodass ihre Erfahrung auch stark negativ konnotiert sein kann.

Die Grenzthematik ist natürlich nicht erst seit Kurzem eine in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur präsente und viel beschriebene. Es sei an der Stelle lediglich auf ein weiteres, in diesem Fall lyrisches, Sammelwerk von Texten zur deutsch-deutschen Vergangenheit verwiesen: „Grenzfallgedichte. Eine deutsche Anthologie“, 1991 herausgegeben von Anna Chiarloni und Helga Pankoke. Der Klappentext beschreibt den Band als „vielstimmiges lyrisches Nachdenken über die deutsche Wende“, eine Sammlung „unveröffentlichte[r] Gedichte - im persönlichen Kontakt mit den Autoren gesammelt -, die mit dem Fall der Mauer entstanden“.³⁰² Es gibt derer Textsammlungen viele, das exemplarische Herausgreifen weniger Beispiele rechtfertigt sich nicht zuletzt durch diese kaum übersehbare Menge. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, unter dem Aspekt des Kulturvergleichs und interkulturellen Austauschs, eine Bewegung der letzten Jahre, die die (süd)koreanische Literatur betrifft. Es erscheinen verstärkt Werke koreanischer Autoren, die vor dem Hintergrund der Militärdiktatur spielen und die bis heute andauernde politische Teilung des Landes in Nord- und Südkorea und die daraus erwachsenden Folgen für das Leben der Bevölkerung thematisieren, in u.a.

²⁹⁹ Vgl. Kraft, Thomas (2005): Eintrag „Julia Franck“. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München.

³⁰⁰ Vgl. Pezzei, Kristina; Philipp Sawallisch (2009): "Die Grenze hat sich verändert". Julia Franck über ihr neues Buch. Interview. In: die tageszeitung (taz, Onlineausgabe), 16.03.2009. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/1/leben/koepfe/artikel/1/die-grenze-hat-sich-veraendert-in-20-jahren/>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Vgl. den Klappentext von Chiarloni, Anna; Helga Pankoke (Hrsg.) (1991): Grenzfallgedichte. Eine deutsche Anthologie. Berlin.

deutscher Übersetzung, wodurch sie internationale Wirkung erlangen.³⁰³ Im Zuge einer kultur- und geschichtskomparatistischen Verfahrensweise ließen sich im Kontext der Fremdsprachenvermittlung in Korea (immerhin Auszüge) solche(r) Werke in Auswahl ergänzend zu den deutschen hinzunehmen, um den Lernern über die verbindende Gemeinsamkeit eines ähnlichen Schicksals der Nation einen Zugang zu erleichtern und zusätzlich die Revision auf die eigene Kultur zu fördern. So ist dieses Vorgehen für die Schaffung einer breiteren Gesprächsgrundlage sinnvoll, allerdings sollte unbedingt auf die Vorbildung der Lerner Rücksicht genommen werden, um sie nicht durch zu hohe Anforderungen hinsichtlich eines fundierten Eigenkulturwissens zu überfordern.

3.1.2. Sammlungen von Migranten- bzw. interkultureller Literatur zum Thema Grenze und Grenzüberschreitung

Für die schon mehrfach erwähnte Migranten- bzw. interkulturelle Literatur ist der Komplex, der sich um das Thema der Grenze „anordnet“, aus autobiographischer Motivation heraus, d.h. weil er für die Autoren mitunter wichtige Zäsuren und Veränderungen ihres Lebens bestimmt, zentrales Motiv und in großer Vielfalt wiederkehrendes Thema ihrer Werke. Migranten überschreiten nicht nur sporadisch Landes-, Sprach- und Kulturgrenzen. Als Mitglieder einer sozialen Randgruppe halten sie sich stets an der äußeren Grenze der Gesellschaft auf, sie sind Grenzgänger per definitionem, bewegen sich *zwischen* verschiedenen Sprachen, *zwischen* kulturellen Welten. Und sie stoßen in der neuen Heimat unabdingbar und immer wieder an (Verstehens-)Grenzen und Schranken, auch auf zwischenmenschlicher Ebene, wo sie alltäglich gegen Vorurteile, Ängste und teils sogar feindselige Abwehrhaltung arbeiten müssen, die ihnen entgegengebracht werden, wollen sie sich in die Gastkultur eingliedern. Besonders die Sprachgrenzen, die Fremdheit der neu zu erwerbenden Sprache, das Leben und Denken zwischen verschiedenen Sprach(welt)en und das auch ästhetische Spiel mit dem neuen Kommunikationsmedium stehen in vielen migrationsliterarischen Werken im Vordergrund und bilden ein Zentrum der Auseinandersetzung mit der Fremde.³⁰⁴

³⁰³ Vgl. z.B. Ch'oe, Yun (2003): Lautlos fällt eine Blüte. Erzählungen. Bielefeld; Ko, Un (2005): Die Sterne über dem Land der Väter. Gedichte. Frankfurt am Main; Hwang, Sok-yong (2005): Die Geschichte des Herrn Han. Roman. München; sowie ders. (2007): Der Gast. Roman. München; Eggert (Hrsg.) (2005); Bräsel, Sylvia; Kwang-Sook Lie (Hrsg.) (2005): Koreanische Erzählungen. München.

³⁰⁴ Vgl. u.a. das Werk Yōko Tawadas, das sich intensiv mit Sprachreflexionen und -spielen befasst, z.B. Tawada (2007): Sprachpolizei und Spielpolyglotte. Tübingen und Tawada (2002): Übersetzungen.

Es seien nur zwei Beispiele für Kompendien von Texten von Migrantendichtern aus der dtv-Reihe „Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern“ erwähnt, die aus literarischen Preisausschreiben für „Ausländer“, d.h. Autoren nicht deutscher Muttersprache hervorgingen, die das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München ausrief: zum einen der Band „In zwei Sprachen leben“, 1983 von Irmgard Ackermann herausgegeben,³⁰⁵ zum anderen die von Karl Esselborn herausgegebene Sammlung aus dem Jahr 1987: „Über Grenzen“, in der es explizit und programmatisch „um äußere und innere, reale und imaginäre Grenzen“ geht.³⁰⁶ Wie der Herausgeber im Nachwort betont, bedeutet die Publikation dieser, und allgemeiner noch solcher literarischen Stellungnahmen in deutscher Sprache auf dem Weg zu einer erfolgreich(er)en Ausländerintegration, die „Verständnis und Toleranz gegenüber den ethnischen Minderheiten“ implizieren soll, einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung zwischen divergierenden Positionen, zwischen kultureller Innen- und Außenperspektive.³⁰⁷

3.1.3. Zu einer Anthologie von Texten mit einem weit gefassten Begriff von Grenze

Die beiden Beispiele der Grenzthematik, die hier herausgegriffen wurden: die Grenze zwischen Ost und West im geteilten Deutschland und die Grenze im Zusammenhang mit Migration, sind bewusst gewählt, da sie für einen Diskurs im Kontext interkultureller Deutschstudien von besonderem Interesse, d.h. von hohem Vermittlungspotential sein können. Es sollte aber nicht der Eindruck entstehen, das Thema der Grenze oder auch nur seine Anwendbarkeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Kontext erschöpfe sich hierin inhaltlich. Daher soll zusätzlich der Hinweis auf eine weitere Anthologie gegeben sein, deren Texte sich für eine interkulturelle Vermittlung prinzipiell nicht weniger anbieten und vornehmlich für eine intensive Auseinandersetzung mit dem semantischen Pluralismus von in der deutschsprachigen

Literarische Essays. Tübingen, den Prosaband „Sterne erben, Sterne färben“ von Marica Bodrožić, der den aussagekräftigen Untertitel „Meine Ankunft in Wörtern“ trägt (Bodrožić, Marica (2007): Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern. Frankfurt am Main), oder die Literatur von Emine Sevgi Özdamar, z.B. Özdamar (1998): Mutterzunge. Köln.

³⁰⁵ Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1983): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München.

³⁰⁶ Vgl. Esselborn, Karl (1987): Über dieses Buch. In: Ders. (Hrsg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München, S. 1.

³⁰⁷ Vgl. Ders. (1987): Nachwort. In: Ders. (Hrsg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München, S. 270.

Gegenwartsliteratur und -kultur präsenten und relevanten Grenzen geeignet wären: die Sammlung „An GRENZEN. Literarische Erkundungen“, die 2007 von Julia Genz u.a. herausgegeben wurde und Beiträge von Autorinnen und Autoren vereint, die alle schon die Poetik-Dozentur in Tübingen innehatten oder am „Forum der Welt-Literaturen“ teilgenommen haben. Der Band vertritt in dieser Zusammenstellung eine sehr breite und offene Auffassung und beschreibt sehr unterschiedliche Formen von „Grenze“, reichend von „Grenzen zwischen Fakten und Fiktion“ bei Amos Oz und der Trennung zwischen Lüge und Wahrheit bei Claudio Magris, über osteuropäische Grenzen und Grenzüberschreitungen bei Dubracova Ugrešić, die durch ein Konzept von Weltliteratur und die Übersetzung als Prinzip der Transgression möglich werdende Überschreitung von Grenzen zwischen Literaturen bei Christoph Ransmayr und Alissa Walser, bis hin zu Grenzen der medialen Verfasstheit und Transportierbarkeit bei Yoko Tawada und Aras Ören.³⁰⁸

3.2. Besprechung von zwei Textbeispielen zur Grenzthematik unter dem Gesichtspunkt ihrer Anwendbarkeit in interkulturellen Lesergesprächen

Die nun folgende Besprechung literarischer Texte greift wiederum lediglich zwei Exempla heraus, um sie unter dem Gesichtspunkt ihres Applikationspotentials im interkulturellen Lesergespräch zu untersuchen. Dabei spielt abermals nicht ausschließlich der Aspekt der Grenze eine Rolle.

3.2.1. „Gastgesichter“ von Emine Sevgi Özdamar

Emine Sevgi Özdamar,³⁰⁹ deutschsprachige Autorin türkischer Muttersprache, kommt im Alter von 18 Jahren - als Arbeiterin - zum ersten Mal und für zunächst nur zwei Jahre nach Deutschland, eigentlich mit dem Ziel, hier eine Schauspielschule zu besuchen. Just durch das Theater bekommt sie einen sehr persönlichen Zugang zur deutschen Sprache. Sie lernt sie gewissermaßen „spielend“, begreift sie als „inszenierte Wörter“ und erfährt diese regelrecht als „körperliche Erfahrung“, sodass sie zu der Feststellung kommt: „Ich könnte fast sagen, die Wörter haben Körper“.³¹⁰ Özdamars

³⁰⁸ Vgl. Genz, Julia u.a. (2007): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): An Grenzen. Literarische Erkundungen. Hannover, S. 9ff.

³⁰⁹ Zur Biographie von Özdamar vgl. Saalfeld, Lerke von (1998): Emine Sevgi Özdamar. Die Wörter haben Körper. In: Dies. (Hrsg.): Ich habe eine fremde Sprache gewählt. Ausländische Schriftsteller schreiben Deutsch. Gerlingen, S. 163ff. und Zetzsche, Cornelia (2005): Eintrag „Emine Sevgi Özdamar“. In: Kraft, Thomas (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München.

³¹⁰ Özdamar im Interview, vgl. v. Saalfeld (1998), S. 167f.

Werk, für welches sie vielfach mit Literaturpreisen bedacht wurde - für ihren Roman „Das Leben ist eine Karawanserei“³¹¹ etwa wurde sie 1991 mit dem Ingeborg-Bachmann-Preis ausgezeichnet, 1999 erhielt sie den Adelbert-von-Chamisso-Preis und 2004 den Kleistpreis der Heinrich-von-Kleist-Gesellschaft -, steht inhaltlich zum einen in enger Verbindung mit ihrer eigenen Biographie einer Grenzgängerin, die von einem Leben, von Erfahrungen zwischen den kulturellen Welten und zwischen den Sprachen bestimmt ist, was eine Identifikation der namenlosen Figur der Protagonistin mit der Autorin daher oftmals nahe zu legen scheint. Zum anderen korrespondiert Özdamars Literatur stark mit gegenwartspolitischen Geschehnissen und Prozessen. Sie bietet also in mehrdimensionaler Perspektive Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis des interkulturellen Lesergesprächs. Der Text „Gastgesichter“³¹² der hier ausgewählt wurde, entstammt dem Band „Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas?“³¹³ der sich aus den Beiträgen einer im Jahr 2002 im Literaturhaus Hamburg einberufenen Konferenz zusammensetzt, einer, wie es Radisch ausdrückte, „europäische[n] Schulstunde“ für 33 Autoren aus 33 Ländern Europas.³¹⁴ Schauplatz ist nicht etwa eine deutsche Stadt, sondern die türkische Metropole Istanbul, die von der Meerenge des Bosphorus in einen asiatischen und einen europäischen Teil gespalten wird, und die so nicht nur an, sondern auf der Grenze zwischen Asien und Europa liegt. Die Stadt bildet einen lebendigen, pulsierenden Knotenpunkt zwischen orientalischer und abendländischer Kultur, ist und war in ihrer Geschichte Ort des Kulturaustauschs und -wandels schlechthin und verkörpert geradezu Multikulturalität, die sie über Jahrhunderte hinweg sehr unterschiedlichen kulturellen Einflüssen unterworfen war, die z.T. bis heute sichtbar sind. In „Gastgesichter“ spielen insbesondere die Einflüsse „Europas“³¹⁵ im orientalischen Istanbul eine zentrale Rolle,

³¹¹ Vgl. Özdamar, Emine Sevgi (1992): Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus. Köln.

³¹² Dies. (2003): Gastgesichter. In: Keller, Ursula; Ilma Rakusa (Hrsg.): Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Hamburg, S. 229–241. Der Text „Gastgesichter“ wie auch die Erzählung „Grenzstücke“ von Annette Peht, die im Anschluss an dieses Kapitel besprochen wird, sind im Anhang abgedruckt.

³¹³ Keller/Rakusa (Hrsg.) (2003)

³¹⁴ Vgl. Radisch, Iris (2003): Fünfzig Jahre Sehnsucht. "Europa schreibt" - in Hamburg suchen 33 Autoren nach dem alten Kontinent. In: Die ZEIT, Ausgabe 06/2003. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2003/07/europa>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³¹⁵ Häufig ist schlicht von „Europa“ oder „dem Westen“ auf der einen und „Asien“ oder „dem Osten“ auf der anderen Seite die Rede, wodurch eine Einteilung vorgenommen wird, die zwar stark pauschalisierend und polarisierend ist, eine Legitimation aber gewissermaßen dadurch erhält, dass es sich dabei um konventionell verwendete Bezeichnungen handelt.

bilden einen inhaltlich-thematischen Kern und bieten im Hinblick auf Lektüre und Lesergespräch Anknüpfungspunkte für kulturelle Primärerfahrungen der Lerner. Eine Gegenrichtung des kulturellen Austauschs wird dagegen nicht beleuchtet, die Perspektive der Erzählerin ist klar eine östliche und zudem, retrospektiv, die eines Kindes, das die „Invasion“ europäischer Kulturelemente intensiv erinnert. Bemerkenswert sind vor allem die im Text beschriebenen „Orte“ der Berührung im orientalischen Istanbul mit Europa, die sämtlich Kultur „verkörpern“ bzw. „Aktionsformen“ von Kultur sind. Der Kontakt mit dieser Fremde, die geographisch so nah liegt - von einem Ufer lässt sich mit bloßem Auge zum gegenüberliegenden blicken - und zu der dennoch eine große, nicht wegzudiskutierende Distanz besteht, kommt - lange vor der ersten realen Europa-Erfahrung der Protagonistin - durch Medien und Kunst zu Stande, i.e. durch Filme im Kino, Literatur und Theater, durch Warenhandel von Konsummitteln und an Orten von Religion. Auf Basis dieser Beobachtung bietet es sich an, die transkulturelle Übertragbarkeit dieser Formen der Kulturbegegnung und des -austauschs zu problematisieren. In einer kurzen Anekdote wird z.B. die Moschee Hagia Sophia eingebracht, einst Krönungskirche der byzantinischen Kaiser, später von hoher Bedeutung für das orthodoxe Christentum in der heutigen Türkei, im Osmanischen Reich Istanbuls Hauptmoschee und bis heute Wahrzeichen der Stadt.³¹⁶ Die Erzählerin berichtet von einem Besuch in der Moschee und von ihrer Begeisterung für die Fresken des Christus, der „ein sehr schöner Mann“³¹⁷ war. Diese positive Haltung mag für den Leser zunächst überraschend sein, scheint eine Vereinbarkeit und „Verbindbarkeit“ der beiden großen Weltreligionen in einem Subjekt unwahrscheinlicher noch als nur an einem Ort. Nicht nur hierin spiegelt sich die eigene kulturelle Hybridität der Protagonistin wie auch die Selbstverständlichkeit, die für sie die Koexistenz von Differenz bedeutet, die in dieser Nachbarschaft besteht. Da „Kultur“ sich mitunter stark über Religion definiert und die religiöse Orientierung in vielen Fällen einen bedeutenden Einflussfaktor der individuellen Identitätsbildung darstellt, die Abgrenzung von und Vermittlung zwischen unterschiedlichen Glaubensrichtungen heute wie in der Vergangenheit von höchster politischer Aktualität ist, in Deutschland nicht zuletzt zwischen muslimischen Migrant*innen und der christlichen Mehrheit der

³¹⁶ Zur Geschichte der Hagia-Sophia-Moschee vgl. Kähler, Heinz (1967): Die Hagia Sophia. Mit einem Beitrag von Cyril Mango über die Mosaiken. Berlin.

³¹⁷ Özdamar (2003), S. 237.

Bevölkerung, handelt es sich dabei auch um ein Thema, das im Rahmen einer interkulturellen Lehre nicht ausgeblendet werden darf. In freilich zu berücksichtigender Abhängigkeit von der Gruppenzusammensetzung empfiehlt sich u.U. eine Schwerpunktsetzung der Diskussion in diesem thematischen Bereich, den emotional zu entlasten sicher eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt.

Die erste Berührung mit „Europa“ erfährt die Erzählerin indirekt durch das Kino, d.h. in Form von europäischen „Gästen“, die ihre Eltern „in ihrem Gesicht und mit ihrem Körper“ aus dem so genannten „Flugzeugkino“ mit nach Hause bringen, in dem nur europäische Filme vorgeführt werden. „Die ersten Gesichter, die zwischen den Ländern ausgetauscht wurden, waren die Filmgesichter.“³¹⁸ Auf diese Weise lernt sie Jean Gabin, Rossano Brazzi, Silvana Mangano und Anna Magnani kennen, indem sie Veränderungen im Verhalten und auf dem Gesicht der Eltern beobachtet. Diese rühren von einer augenscheinlichen Affinität für Europa und die „westliche“ Kultur her, welche sich z.B. in der Nachahmung von Verhaltensweisen und Gepflogenheiten ausdrückt, etwa der Art und Weise, eine Zigarette zu rauchen. Die Darstellung der Erzählerin allerdings lässt im Leser den Eindruck entstehen, im Kino würde ein Teil des „europäischen Wesens“ von den Figuren auf der Leinwand gewissermaßen auf die Zuschauer „übergehen“ und sich fortan auf deren Antlitz spiegeln. Dieses Motiv der „Gastgesichter“, kreative Wortschöpfung eines Kindes, wird zum Leitmotiv und überschreibt den Prosatext, ein sich keinesfalls selbst erschließender Titel, der Spielraum für Vorannahmen und Spekulationen über den Inhalt des Textes liefert. Es lohnt, ihn zu Beginn oder im Verlauf des Diskurses gezielt aufzugreifen, nicht zuletzt um den Begriff des Gastes bzw. des Gast- und Fremdseins zu problematisieren. Für eine Fundierung dieser Diskussion lässt sich ggf. die Simmelsche Definition vom Fremden zitieren, der nicht „der Wandernde, der heute kommt und morgen geht“, sein soll, sondern vielmehr

der, der heute kommt und morgen bleibt - sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat.³¹⁹

Hieran lässt sich das die deutschsprachigen wie auch die Länder der Lerner betreffende Phänomen der Migration kritisch und vergleichend thematisieren, durchaus unter Bezug auch auf die Biographie der Autorin Özdamar und die Problematik der Gast-

³¹⁸ Vgl. Ebd., S. 231f.

³¹⁹ Simmel (1908), S. 685.

arbeitergeneration sowie die in „Gastgesichter“ angedeutete Migrations- und Grenzgängergeschichte der Protagonistin, die zwischen zwei Welten aufwuchs, sodass sie als Kind gleichermaßen in den Himmel von Europa und Asien blicken konnte und später auch „in Europa lebte, in Berlin, München, Paris, Wien, Barcelona, Madrid, Amsterdam, Kopenhagen, Florenz, Athen und in Venedig“.³²⁰ Zwar scheint sie sich persönlich durch die Begegnung dieser Welten nicht in einem Konflikt und auch nicht zu einer Entscheidung zwischen der einen und der anderen verpflichtet zu fühlen, beobachtet an ihren Landsleuten aber sehr wohl einen Zwist und Unzufriedenheit über die Schwierigkeit, sich *entweder* Europa *oder* Asien zugehörig zu erklären. Die grundsätzliche Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung und Abgrenzung wird, wie bereits ausgeführt wurde, umso stärker in Zonen des Aufeinandertreffens und der Begegnung von Kulturen eklatant. Die Frage, die Yoko Tawada mit ihrem oben erwähnten Prosatext „Wo Europa anfängt“³²¹ schon im Titel aufwirft, stellen sich auch die Türken und stellt sich und den Lesern auch Özdamars „Gastgesichter“. Die Erzählerin findet prägnante Worte für einen Vergleich dieser türkischen Identitätsproblematik mit der der Katalanen in Barcelona, die sich zu Zeiten des Franco-Regimes „öfter gefragt [haben]: *Sind wir Europäer? Sind unsere Pyrenäen Europas Arsch oder Afrikas Kopf?*“.³²² Ausschlaggebend ist in der Tat, ob man „Europas Arsch“ sein möchte. Die Frage und Überlegung, ob Istanbul, ob die Türkei schon bzw. zu welchem Anteil sie europäisch ist: „Wie viel Europäer sind wir?“³²³ impliziert einen starken Eurozentrismus und eine Höherbewertung des Europäischen gegenüber dem Asiatischen, auf die wiederkehrend Hinweise im Text deuten. Diese sind nicht nur dann implizit, wenn die Frauen vom Schiff aus nach Europa hoch- und nach Asien im Vergleich hinuntersteigen, um den „Kummer der asiatischen Seite“³²⁴ dort zu lassen. Auch wenn eine unbestimmte Sehnsucht sich in des Vaters Worten, der über das Meer blickt: „*Europa ist da.*“³²⁵ ausdrückt oder er sich für eine Reise nach Europa, d.h. für die Überfahrt ans andere Ufer des Bosphorus, schick macht und Hemd und Hose sich bereits während der Nacht auf den Ausflug freuen, und explizit auch wenn die Qualität von

³²⁰ Özdamar (2003), S. 239.

³²¹ Tawada (2006).

³²² Özdamar (2003), S. 239. (Hervorhebung im Original)

³²³ Ebd.

³²⁴ Ebd., S. 237.

³²⁵ Ebd., S. 235. (Hervorhebung im Original)

Produkten bewertet wird: „Europäische Autos machten keine Unfälle.“³²⁶ Eine Problematisierung dieser voreingenommenen Haltung und der Folgen derselben kann im Gespräch hinsichtlich einer reflexiven Selbstvergewisserung und Kritikfähigkeit durchaus produktiv wirken.

Allerdings zeigt sich nicht nur an diesen tatsächlichen Grenzüberschreitungen, dass der Kontakt mit „dem Westen“ etwas Besonderes und Exotisches ist, sondern bereits an der Kleidung, die die Eltern im Kino tragen, und daran, dass für den Vater offensichtlich der Inhalt des Films nicht so bedeutend ist wie das Event an sich, der kleine „Ausflug“ in eine andere Welt. Denn als die Tochter ihn am nächsten Morgen befragt, erinnert er sich weder an den Titel noch an die Handlung des Films. Ein weiteres herausragendes Novum neben dem „Westen auf der Leinwand“ stellt ein aus Europa stammendes Accessoire dar, das Atatürk in seinem Land an Stelle des bis dato im Osmanischen Reich als männliche Kopfbedeckung traditionellen Fes einführte: der Borsalino. Der elegante Filzhut steht mitunter symbolisch für die Europäisierungsbestrebungen Atatürks, der sich vehement für die Modernisierung der Türkei nach westlichem, i.e. europäischem Vorbild einsetzte, und wurde gleichsam zum Symbol für die Verdrängung der osmanischen Tradition, die für ihn der „Inbegriff kultureller Rückständigkeit gegenüber den europäischen Nachbarn“ war.³²⁷ Der Borsalino wird vom Vater mit Stolz und viel Sorgfalt getragen: „Er legte so viel Wert darauf, diesen Hut richtig aufzusetzen und blieb so lange vor dem Spiegel stehen, dass ich dachte, sein Kopf [...] bliebe im Spiegel zurück.“³²⁸ Die Bedeutung solcher Symbole im Trend der Europäisierung bzw. „Verwestlichung“ von Staaten im „Osten“, die einhergehende Nachahmung und Adaption von Fremdem, dürfte für fremdkulturelle Lerner ganz unterschiedlicher Provenienz gleichermaßen bekannt bzw. vertraut sein wie die personenkultähnliche Verehrung, die Atatürk gegenüber bis heute lebendig ist und im Text, wenschon eher beiläufig, angesprochen wird. Trotzdem weitere Reformen unerwähnt bleiben, unterstreicht der definite Artikel: „Auf *den* Fotos sah man Atatürk entweder mit einem Hut auf dem Kopf oder in der Hand.“³²⁹ jedoch durchaus die

³²⁶ Ebd., S. 239.

³²⁷ Vgl. Bartz, Dietmar (2001): Feindschaft verbindet. In: die tageszeitung (taz, Onlineausgabe), 08.12.2001. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2001/12/08/a0267>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³²⁸ Özdamar (2003), S. 232.

³²⁹ Ebd., S. 232. (Hervorhebung C.S.)

Präsenz der Präsidentenfigur, die Lesern aus z.B. China, Russland oder (Nord-)Korea eine mögliche Vergleichsfolie für eigenkulturelle Erfahrungen auch mit der Realität sozialer Umbrüche bietet, welche Reformierungsmaßnahmen bewirken können, und mit den Dimensionen der Veränderung, die diese für den Einzelnen in der Bevölkerung und seinen habituellen Lebensalltag bedeuten.

Einen weiteren Ort der Berührung zwischen der türkischen Kultur und Europa, der für die Protagonistin schon sehr früh Bedeutung hat, stellt die Literatur dar. In Form von Romanen, die sie ihrer „Großmutter und ihren analphabetischen Freundinnen“ vorliest, kommt sie mit ihren ersten europäischen „Gasttoten“, Madame Bovary und Robinson Crusoe, in Kontakt, die sie umgehend in ihre Sammlung von Toten aufnimmt, welche sie auf Anraten ihrer Großmutter angelegt hat, um sich durch ihr Gebet für diese einen Platz im Paradies zu sichern. So sind es „nicht nur die Filmgesichter, die die Menschen zwischen den Ländern zuerst austauschen, sondern auch die Toten.“³³⁰ Nicht nur Künstler erlangen oftmals erst nach ihrem Tod Berühmtheit, obwohl sie zu Lebzeiten kaum eine Würdigung erfahren haben, was besonders zu Zeiten vor der weiten Verbreitung der elektronischen Medien im internationalen Kontext zusätzlich verschärft war. Das Theater, die Bühne, durch welche die Erzählerin erstmalig mit dem Toten Molière in Berührung kommt, steht als Ort der interkulturellen Begegnung natürlich in engem Zusammenhang mit dem der Literatur. Inwieweit den Lernern diese Namen ein Begriff sind, wird von Gruppe zu Gruppe selbstverständlich deutlich variieren. Das Grundprinzip der Vermittelbarkeit von Fremdkultur über das literarische Medium zum einen und die Rolle eines „weltliterarischen“ Wissens für Fremdkulturverstehen können am Exempel der Protagonistin in jedem Fall veranschaulicht werden.

Dass die fremden „Gesichter“ noch nicht so recht in das Orientierungssystem des türkischen Mädchens passen, wird zunächst an sprachlichen Aspekten evident. Sprachspielerisch versucht es sich die Namen mit der befremdlichen Lautung anzueignen, sodass Rossano Brazzi über gewissermaßen assimilierende Transformation zu „*Rossano Einbisschenbesser*“ gerät.³³¹ Wie oben bereits erwähnt wurde, ist diese Überschreitung sprachlicher Grenzen und die häufig spielerische Bewältigung der sprachlichen Fremdheit nicht nur für kindliche Sprachlerner kennzeichnend, sondern vornehmlich auch für die deutschsprachige Literatur von Migrantinnen- bzw.

³³⁰ Ebd., S. 234.

³³¹ Vgl. ebd., S. 232. (Hervorhebung im Original)

interkulturellen Dichtern. Im vorliegenden Textbeispiel werden die beiden „aufeinandertreffenden“ Sprachen schlicht vermischt, verliert sich die Unterscheidbarkeit von Eigenem und Fremdem, die Trennung von Orient und Okzident im zunehmend hybriden Subjekt der Erzählerin. Nicht nur die sprachliche Separation hebt diese allerdings auf, sie erkennt auch, dass die geradezu geläufige Vorstellung von einer vollkommenen Unterschiedlichkeit zwischen der Welt diesseits und jenseits der bzw. einer Grenze nur eine Illusion ist. Exemplarisch werden Universalien wie die Gestirne, das Meer oder Wetterphänomene genannt, die sich nicht etwa auf Grund von durch den Menschen bestimmten, politischen Schranken auf ein gewisses Territorium eingrenzen lassen, sondern sozusagen verbindend auf die Kulturen wirken: „über unseren beiden Himmeln sah ich den Regenbogen, den Mond, Schnee, die Sonne, die Sterne, Donner und Blitz.“³³² Gleichmaßen kann das Meer hier wie dort gefährlich sein, wie die Mütter warnen: „[M]it Wellen, egal ob aus Europa oder Asien, kann man nicht scherzen.“³³³ Um im Lesergespräch auf diesen interessanten Aspekt näher und weiterhin bezogen auf den speziellen Kontext der deutschen Kultur einzugehen, bietet es sich ggf. an, parallel zur Lektüre des Textes ein Zitat Özdamars aus dem Interview mit von Saalfeld anzuführen:

Die [innerdeutsche] Mauer war keine Steinmauer, sondern eine Zeitmauer. Wenn ich rübergekommen war, habe ich immer gesagt, obwohl es nur zwei S-Bahnhaltestellen waren, oh erstaunlich, hier hat es auch geschneit, hier hat es auch geregnet. Dasselbe habe ich bei einer DDR-Frau erlebt. Nachdem die Mauer weggetragen wurde, fuhr sie nach Westberlin in einem Bus und war sehr erstaunt über die schöne Sonne im Westen.³³⁴

Daran lässt sich verdeutlichen, dass es sich nicht lediglich um ein poetisches Bild handelt, sondern im Gegenteil um eine Realitätserfahrung im Umgang mit Grenzen, die umso stärker ist, je schwieriger sich das Überwinden derselben gestaltet. Zwar beschreibt Özdamar mit der Trennungslinie, die durch Istanbul verläuft, eine immerhin heutzutage friedliche Grenze - wenschon sie historisch eine Zone heftiger Auseinandersetzungen war und so mitunter die Erinnerung vergangener Gewalt und territorialer Machtkämpfe transportiert -, deren Überquerung vergleichsweise wenig Aufwand und Mühe bedeutet, denn bei gutem Wetter ist das Wasser in 20 Minuten zu überqueren. Der Brückenschlag im Lesergespräch zu anderen Beispielen von Grenzen, die im Vergleich dazu eine totale Isolation im beschriebenen Sinne suggerieren, sodass ihnen mitunter

³³² Ebd., S. 238.

³³³ Ebd., S. 235. (Hervorhebung im Original)

³³⁴ v. Saalfeld (1998), S. 172.

sogar unterstellt wird, sie könnten das Wetter teilen, zu denen die Lerner einen eigenen Bezug haben, ist trotzdem möglich und empfiehlt sich an dieser Stelle. Radisch etwa stellt in Mitteleuropa eine „Epochenverschiebung“ fest: „Die Zeitschneise verläuft in etwa da, wo der Eiserne Vorhang bis heute einen tiefen Graben hinterlassen hat.“³³⁵ Die Diskussion der Frage, ob und ggf. inwiefern den Lernern so eine Grenze begegnet ist bzw. sie mit deren Konsequenzen und z.B. ideologischen „Überresten“ konfrontiert wurden, zum einen und zum anderen der Frage, ob und in welcher Hinsicht *die* Mauer heute noch steht, d.h. die Teilung in Ost und West - wenigstens in den Köpfen der Menschen - nach zwanzig Jahren noch fortbesteht, eröffnet im interkulturellen Diskurs- und Vermittlungsrahmen vielfältige Anschlussmöglichkeiten. Hierauf wird auch im nächsten Kapitel, im Rahmen der Besprechung von Annette Pehnts „Grenzstücke“, noch detaillierter einzugehen sein.

Wenngleich der Prosatext sprachlich eher nüchtern, von einer unverblühten Direktheit ist, was sich nicht zuletzt daraus erklären lässt, dass die Erzählperspektive die eines Kindes ist - hier trifft das zu, was Ploetz über „Das Leben ist eine Karawanserei“ schreibt: „Die Autorin erklärt nicht, sie bewertet nicht. Sie zeigt.“³³⁶ -, verwendet er dennoch Bilder von einer ausgeprägten Literarizität. Beispielsweise werden die beiden Stadthälften von Istanbul als „ein europäischer Arm und ein asiatischer Arm“ umschrieben, die das Meer gemeinsam“ halten und es manchmal „zwischen Asien und Europa hin und her“ schaukeln,³³⁷ und bedient sich durchgehend intertextueller Verweise und Einschübe. So ist für „Gastgesichter“ das Vorgehen charakteristisch, viele kleine Anekdoten und Geschichten aneinanderzureihen. Zum einen verschränkt Özdamar auf diese Weise erzählend die türkische Kultur bzw. ihren persönlichen Erfahrungsraum in derselben mit dem ihr ebenfalls nahestehenden und vertrauten europäischen. Weiterhin gibt sie dem Leser mit den zitierten Märchen und Parabeln kleine „Denkaufgaben“ auf und zwingt ihn zum Innehalten und Hinterfragen seiner Deutung. Anstelle eines stringenten Handlungsverlaufs fügt sich vielmehr nach und nach ein Mosaik von „Erzählteilchen“ zusammen, indem u.a. der Großmutter oder der Nachbarin Madame Athena indirekt das Wort überlassen wird und diese z.B. das

³³⁵ Radisch (2003).

³³⁶ Ploetz, Dagmar (1996): Die Entdeckung des Vertrauten. Emine Sevgi Özdamar erzählt. In: Ackermann, Irmgard (Hrsg.): Fremde AugenBlicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland. Bonn, S. 81.

³³⁷ Vgl. Özdamar (2003), S. 235.

türkische Märchen von dem Jungen erzählt, der auf der Flucht vor den Riesenöhnen einen Spiegel hinter sich wirft und so ein großes, trennendes Meer entstehen lässt, und jene die Geschichte von der Kaisertochter einführt, die im Leanderturm eingesperrt war und dennoch durch den Biss einer in einem Korb von Feigen verborgenen Schlange sterben musste, der aus dem europäischen Istanbul stammte.

Über die einzelnen Figuren, die mit Ausnahme der Madame Athena alle namenlos bleiben, erfährt der Leser wenig. Die familiäre Konstellation von Eltern, Kind und Großmutter ergibt sich aus dem Erzählten zwar, interpersonale Beziehungen werden allerdings kaum eingehender kommentiert. Immerhin die Großmutter erscheint in der traditionellen Funktion der Märchen- und Geschichtenerzählerin, die das orientalische Erbe der türkischen Kultur in mündlicher Überlieferung an die jüngere Generation weitergibt. Umgekehrt liest die Enkelin ihr und ihren Freundinnen wie oben erwähnt aus Romanen vor, womit der Hinweis auf den Analphabetismus der älteren Frauen einhergeht, so beiläufig nur angebracht, dass ersichtlich wird, dass dieser durchaus soziale Realität, Normalität ist. Dieser Aspekt ließe sich im Lesergespräch in einer kulturvergleichenden Diskussion über Bildung und traditionelle Geschlechterrollen aufnehmen. In der Türkei ist Analphabetismus, insbesondere bei der weiblichen Bevölkerung, ein Problem von größerer Verbreitung und folglich auch höherer Brisanz als z.B. in Deutschland, was in enger Verbindung mit politischen Bedingungen zu sehen ist, i.e. primär der Einführung der lateinischen und Abschaffung der arabischen Schrift durch Atatürk und einer Benachteiligung von Mädchen bei der Schulausbildung in der Vergangenheit.³³⁸ Trotzdem ist diese soziale Problematik auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern von eminenter Bedeutung, und dies nicht nur im Hinblick auf jene Bevölkerungsanteile mit Migrationshintergrund. Für Prozesse der Integration jedoch ist dieser Komplex umso zentraler, wenschon es sich beim Analphabetismus um ein Bildungsdefizit handelt, das einer starken Tabuisierung unterliegt und für welches gesellschaftlich erst eine entsprechende Aufmerksamkeit und Bewusstheit geschaffen werden muss.

³³⁸ Zur Rolle und Stellung der Frau in der Türkei vgl. z.B. Arat, Zehra F. (1998): *Deconstructing images of „the Turkish woman“*. Baringstoke/Hampshire; sowie Yeşilyurt Gündüz, Zühal (2002): *Die Demokratisierung ist weiblich ... Die türkische Frauenbewegung und ihr Beitrag zur Demokratisierung der Türkei*. Osnabrück.

Im zweiten Teil von „Gastgesichter“, der mit der Zwischenüberschrift „Istanbul - halb Europa, halb Asien“³³⁹ übertitelt ist, wächst die Protagonistin aus ihrer kindlichen Rolle heraus. Die Sequenz, in der eine Überfahrt von Asien nach Europa geschildert wird, wiederholt sich nahezu wörtlich:

[...] draußen stieg durch den Südwestwind wie in meiner Kindheit, vom Schiffsfenster aus gesehen, das Ufer auf der europäischen Seite hoch und stürzte herab, mit seinen Häusern, den byzantinischen Mauern, den orthodoxen und armenischen Kirchen, dem Genueser Turm und den osmanischen Palästen und Moscheen.³⁴⁰

Während sich die Passage beim ersten Mal auf die Reise des Vaters zur europäischen Seite Istanbuls bezieht, ist es im zweiten Teil die Erzählerin selbst, die - es hat sich an den konkreten, umgebenden Bedingungen der Überfahrt, der Grenzüberschreitung, nichts verändert - als junge Frau in der 68er-Bewegung zwischen den Welten pendelt. Zudem lebt sie nach wie vor ihr Grenzgänger-Leben in Gesellschaft europäischer Gäste, deren Werke sie auf dem Schiff im Gepäck hat. Hier hält sie erneut „die europäischen Toten als Bücher in [ihren] Händen und in [ihrem] Herzen, und der Mond über Istanbul [scheint] in den Nächten auf diese Bücher und beleuchtet[] sie.“³⁴¹ Dieser Auszug wiederum ist im Übrigen so bedeutend, dass er dem Text wie ein Motto vorangestellt wird. So gibt er dem Leser schon vor der Lektüre einen Ausblick und einen Impuls, indem er eine Vielzahl von Fragen aufwirft, nach der kulturellen (Selbst-)Verortung der jungen Frau, ihrer Beziehung zu Istanbul und Europa, nach der Intensität ihrer Verbindung zu den so genannten „europäischen Toten“, die sie erwähnt, sowie ihrer Haltung zur politischen 68er-Bewegung, auf die verwiesen wird.

Der Ton, in dem erzählt wird, ist nun im zweiten Teil ein leicht veränderter, er passt sich der Perspektive einer Erwachsenen an und zeugt von mehr Lebenserfahrung. Zugleich stellt die Familie weniger den Fokus dar, sondern vielmehr politische Momente der Studenten- und Bürgerrechtsbewegung der späten 60er Jahre. Der BÜchner-Figur des Woyzeck gebührt besondere Aufmerksamkeit. Mit ihm fühlt sich die Erzählerin so verbunden, dass sie ihn eher auf den Straßen der Türkei als von Deutschland verortet. Die Toten sind es letztlich auch, die sie, nun nach Deutschland emigriert, wo sie am Schauspielhaus in Bochum arbeitet, sich umso heimischer fühlen

³³⁹ Özdamar (2003), S. 235.

³⁴⁰ Ebd., S. 239. Dieser Ausschnitt stellt eine nahezu identische Wiederholung einer Sequenz auf S. 236 dar.

³⁴¹ Vgl. Ebd., S. 240.

lassen: „Ich war in Europa bei meinen toten Freunden.“³⁴² Die Vorstellung, Woyzeck, der Prinz von Homburg und Hamlet, Böll, Borchert, Brecht und Kafka befänden sich neben dem Mond im Himmel, von wo aus sie den Menschen berühren könnten, ist einerseits ein bisschen romantisch, versteht man das Bild allerdings in einem übertragenen Sinne, verliert es an Abwegigkeit, ja Surrealem, und scheint es plausibel, dass ein europäischer „Himmel“ bzw. „Geist“ sich aus dem Werk der toten Dichter und Denker konstituiert und die Nachfahren gewissermaßen „von oben speist“. Von einer ähnlichen, religiösen Idee motiviert mag das Verhalten der türkischen Frau sein, die während einem Flug von Berlin nach Istanbul aufgeregt aufspringt und im europäischen Himmel nach ihren verunglückten türkischen Kindern suchen will. Die starke emotionale Reaktion einer Mutter ist wenig überraschend, bedenkt man zudem die speziellen Umstände der wahrscheinlich in Migration begründeten lokalen Trennung der Familie vor dem Unfall. Das Risiko, geliebte Menschen bei der Abreise ggf. zum letzten Mal zu sehen, birgt jedes Weggehen. Eine Konfrontation damit geht im Zeitalter der Internationalisierung und Globalisierung, in der die weltweite „Streuung“ von Familienmitgliedern nahezu den Normalfall darstellt, trotzdem kaum jemand ein.

Nicht zuletzt bietet „Gastgesichter“ für einen interkulturellen Austausch über religiöse Symbolik Anschlussstellen. Mond und Sterne, elementare Bilder des Islam, werden z.B. wiederholt zur Sprache gebracht. Die Tauben nun, die die Erzählerin nach der Landung des Flugzeugs, im letzten Satz des Prosatextes, wie Boten der Hoffnung in den Flughafen von Istanbul fliegen lässt, symbolisieren unter christlicher Perspektive Frieden und Treue und sind Zeichen für den Geist Gottes und das ewige Leben.³⁴³ Die Legende von der Taube, die Mohammed beschützt und ihm die Suren eingesagt haben soll, ist zwar eher fragwürdig,³⁴⁴ nichtsdestotrotz hat die Taube kulturübergreifend, auch im Orient, hohe Symbolkraft. In diesem Zusammenhang kommen zudem Aspekte zum Tragen, die u.a. auch Tod- und Jenseitsvorstellungen der unterschiedlichen Religionen betreffen. In mehreren Passagen des Textes ist der Wunsch der jungen Erzählerin, eines Tages ins Paradies zu kommen, von einer vehementen Präsenz - ganz konform mit der Überzeugung des Islam, nach welcher das „eigentliche“ Leben erst nach dem Tod

³⁴² Ebd., S. 240.

³⁴³ Zur christlichen Symbolik der Taube vgl. den Eintrag „Dove“ in Becker, Udo (Hrsg.) (2000): *The Continuum encyclopedia of symbols*. New York u.a.; sowie Günter, Wolfgang (2007): *Taube, Löwe, Kreuz und Anker*. Wuppertal.

³⁴⁴ Vgl. Bobzin, Hartmut (2006): *Mohammed*. München, S. 13f.

beginnt und die Zeit im Diesseits gewissermaßen als Übergang, als Prüfung fungiert, nach der sich vor dem Jüngsten Gericht entscheidet, ob die Seelen der Menschen in die Hölle oder ins Paradies eingehen. Mit diesem Bild der Tauben, die sich, als wollten sie eine Gemeinsamkeit und Verbindung bekräftigen, „auf die Koffer der vielen europäischen und türkischen Reisenden“ setzen, schließt der Prosatext und eröffnet in seiner Metaphorik den Lesern wiederum Raum zu differenten Deutungen und zur Anschließung eigenkulturellen Vorwissens.

3.2.2. „Grenzstücke“ von Annette Pehnt

Im Folgenden soll nun abschließend die kurze Erzählung „Grenzstücke“ von Annette Pehnt besprochen werden, die im vergangenen Jahr 2009 in der Sammlung „Grenzübergänge“ von Julia Franck publiziert wurde.³⁴⁵ Für ihren Debütroman „Ich muss los“³⁴⁶ erntete die Schriftstellerin sehr positive Kritiken und erhielt dafür u.a. den Mara-Cassens-Preis. 2002 wurde sie beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt mit dem Preis der Jury und 2009 mit dem Italo Svevo Preis ausgezeichnet.³⁴⁷ Nach u.a. Felicitas Hoppe, Daniel Kehlmann und Julia Franck hatte Pehnt im Jahr 2008 die „Poetikdozentur: junge Autoren“ inne.³⁴⁸ Ihre persönlichen Erfahrungen mit Mauern, Grenzen und Grenzstücken, die z.T. in der kurzen Geschichte ihren Niederschlag finden, sind nicht nur auf ihre Herkunftsnation, i.e. Deutschland, und die deutsch-deutsche Teilung bezogen, sondern auch auf ihre langjährigen Auslandsaufenthalte zurückzuführen, die Zeit ihres freiwilligen sozialen Dienstes in Belfast direkt nach dem Abitur und spätere Studienaufenthalte in Irland, Schottland und den Vereinigten Staaten. In Köln geboren und im Rheinland aufgewachsen, hat die Autorin eine westdeutsche Perspektive auf die Teilung und die DDR. Diese Sichtweise und auch, sie literarisch aufzunehmen und der Protagonistin in „Grenzstücke“ zu Grunde zu legen, zeichnet Pehnt im Vergleich zu anderen Dichtern aus, die das Leben in der DDR,

³⁴⁵ Vgl. Pehnt, Annette (2009): Grenzstücke. In: Franck, Julia (Hrsg.): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main, S. 78–85.

³⁴⁶ Dies. (2001): Ich muß los. Roman. München, Zürich.

³⁴⁷ Vgl. Hamburger Emissionshaus Nordcapital (2009): Pressemitteilung: Annette Pehnt erhält Italo Svevo Preis 2009, 05. 05. 2009. Online verfügbar unter <http://www.nordcapital.com/main/nca/de/presse/7109.jsp>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁴⁸ Zur Biographie von Annette Pehnt vgl. Kraft, Thomas (2005): Eintrag „Annette Pehnt“. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München; und die Homepage der Hochschule RheinMain, die die „Poetikdozentur: junge Autoren“ anbietet <http://www.hs-rm.de/hochschule/ueber/poetikdozentur-junge-autoren/8-annette-pehnt/index.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

auf der anderen Seite der Mauer, hautnah miterlebt haben und über ihre Grenzerfahrungen schreiben, wie im bezeichneten Sammelband etwa Thomas Brussig, Uwe Kolbe oder Ingo Schulze. So legt die Autorin mit der Erzählung zum einen „eine ganz eigene Wendegeschichte“³⁴⁹ vor, wie Franck es mit ihrer Anthologie letztlich bezweckt, in der es ihr „nicht um das Typische, sondern um das Individuelle, das Subjektive, die Utopie und Erfahrung, die Menschen in Deutschland mit Ost und West gemacht haben“³⁵⁰ geht, und zum anderen eine Reflexion über territoriale Grenzen in ihrer durchaus unterschiedlichen Wirkung auf Individuen in ihren jeweilig besonderen biographischen und politischen Zusammenhängen, sowie ganz grundlegend über die „Normalität“ von Grenzziehung als politisches Phänomen, wenngleich die Motive für selbige von einer hohen Diversität sind.

Der Text gliedert sich in drei Abschnitte, die schlicht mit „Grenze I“, „Grenze II“ und „Grenze III“ überschrieben sind, in einer chronologischen Reihe stehen und in Zeitsprüngen, in dritter Person formuliert, drei Episoden aus dem Leben der Protagonistin schildern, die sich an jeweils unterschiedlichen Orten abspielen. So bietet zunächst Köln, eine Großstadt im Westen des geteilten Deutschland, die Kulisse der Geschichte der zunächst noch Siebenjährigen, im zweiten Teil ist die nordirische Hauptstadt Belfast und im dritten Teil Schottland der Schauplatz, gleichsam drei tatsächliche „Stationen“ in der Vita der Autorin. Auch bei diesem Text-Exemplum lässt sich daher spekulieren, inwieweit eine Identifikation der Verfasserin mit der Hauptfigur möglich ist. Die ersten Grenzerfahrungen macht die Protagonistin in ihrer Heimatstadt Köln. Der Stadtteil, in dem sie mit ihren Eltern lebt, hat für das Kind klar definierte Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen. Eine Ampelanlage markiert die Stelle, hinter der ein Autobahnzubringer liegt, eine brache Fläche trennt die „sicheren“ Siedlungen von den Baustellen und Müllhalden, wo Jugendliche ihr Unwesen treiben - der Leser wird an ghettoähnliche Bezirke im Großstadtdschungel erinnert. Das Resümee, das die Siebenjährige aus diesen Kenntnissen zieht und das als Appell für gemeinsame Reflexionen im Leserdiskurs dienen kann, lautet: „Grenzgebiete sind

³⁴⁹ Lünstroth, Michael (2009): Am Ende siegt die Kunst. In: Südkurier, 17.10.2009. Online verfügbar unter <http://www.suedkurier.de/region/kreis-konstanz/kultur-bodensee/Am-Ende-siegt-die-Kunst:art411638,3989326>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁵⁰ Franck, Julia (2009): Die Überwindung der Grenze liegt im Erzählen. Eine Einladung. In: Dies. (Hrsg.): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main, S. 21.

gefährlich“.³⁵¹ Auch steht offensichtlich fest, dass manche Grenzen nicht dafür gemacht sind, überquert zu werden. Sie sind Begrenzungen, strikte Trennlinien von dahinter befindlichen Bedrohungen und Gefahren. Mit innerstädtischen Grenzen und gefährlichen Bezirken wie sie hier aus Köln geschildert werden, sind auch Bewohner anderer Stadt- und Metropolregionen vertraut, eine Basis zur Anknüpfung an eigene Erfahrungshorizonte der Lerner ist wohl gegeben. Sozial „problematische“ Stadtgebiete werden (nicht nur in Deutschland) häufig mit einer höheren Dichte von Zuwanderern und kultureller Heterogenität in Verbindung gebracht - wobei es sich um ein weiteres transkulturell übergreifendes Moment handelt, das sich für einen interkulturellen Austausch anbietet.

Ein weiterer Grenztypus ist dem Mädchen aus eigener Erfahrung bekannt, die holländische Grenze, die in den Ferien gekreuzt wird, um zum Baden ans Meer zu fahren. So weiß es von den „Schlagbäumen, Zollstationen, Paßkontrollen“, die allerdings ohne Schwierigkeiten passierbar sind. Vom Land der DDR ist ihm wenigstens bewusst, dass es durch eine von der holländischen differente Grenze vom restlichen Deutschland getrennt ist, nämlich: „Eine strenge.“³⁵² Augenscheinlich verfügt das Kind über ein recht rudimentäres Wissen über die politischen Verhältnisse in Deutschland, immerhin wird der Aspekt an dieser Stelle nicht weiter ausgebaut und deutet auch das Verhalten der (dann schon) Neunjährigen im weiteren Verlauf des ersten Erzählungsabschnitts darauf hin. Dem Leser stellt sich natürlich die Frage, woher ein Kind fundierte Kenntnisse über Zusammenhänge haben sollte, die nicht explizit Bestandteil seiner konkreten Erfahrungswelt sind. Im Gespräch nun ließe sich z.B. thematisieren, worin die bezeichnete „Strenge“ der innerdeutschen Grenze im Einzelnen bestand und inwieweit die Lerner auf Basis eigenkultureller Erfahrungen an dieses Thema, ggf. auch explizit an die Grenze des Eisernen Vorhangs, anknüpfen können. Einen Aspekt für einen Vergleich könnte just die für die Familie unproblematische Überfahrt nach Holland bieten, die einer ostdeutschen Familie mit im Gegensatz signifikant eingeschränkter Reisefreiheit verwehrt geblieben wäre.

Dass Christine, eine Freundin aus dem Osten, „mit wichtiger Miene“³⁵³ erzählt, dass ihre Eltern die Grenze überquert haben, reizt die Protagonistin, die nicht verstehen kann,

³⁵¹ Pehnt (2009), S. 78.

³⁵² Ebd.

³⁵³ Ebd.

worin beim Klettern über eine Mauer die herausragende Leistung besteht, so sehr, dass sie eine regelrecht strategische Argumentation verfolgt, um „Christines Prahlerei ein für alle Mal ab[zu]stellen“. Offensichtlich führte das Thema zwischen den Freundinnen schon des Öfteren zu Unstimmigkeiten. Sie fasst die politischen Grundzüge der realsozialistischen Staatsform der DDR unverhältnismäßig simplifiziert zusammen, indem sie behauptet, es sei außerdem „da drüben doch gar nicht so schlimm“, wo man nur versuche, „die Welt [dergestalt] aufzuteilen, [...] daß alle das gleiche haben“. Schließlich versucht sie, Christine von der Richtigkeit ihrer Position zu überzeugen: „du willst doch auch, daß die Menschen gerecht sind - nicht manche ganz reich, andere ganz arm.“ Als sie jedoch dazu übergeht, den Eltern der Freundin zu unterstellen, sie „wollten [...] lieber reich sein als gerecht“ und hätten die DDR deswegen verlassen, besteht die Konsequenz in einem Gesprächsabbruch durch Christine, die ins Haus geht, „ohne zu fragen, ob sie hereinkommen will, vielleicht noch einen Saft trinken, sich vertragen, über etwas anderes reden.“³⁵⁴ Diese plötzliche Nachlässigkeit der Freundin hinsichtlich Etikette und Höflichkeit registriert die Protagonistin durchaus, sieht sich dadurch aber nicht zu weiterem Nachdenken über die erfolgte Diskriminierung veranlasst. Ihr Verhalten ggü. der Freundin zeugt von einem Unwissen und einer Unreife, die einem Kind eigentlich nicht ernsthaft angelastet werden können, jedoch als Desinteresse und überhebliche Ignoranz auslegbar sind. Nicht zuletzt wirkt das Gespräch zwischen den Mädchen auch karikaturhaft, in dem Peht die unumwundene Direktheit einfängt, die Kinder kommunikativ an den Tag legen. An dem vorgefertigten und in Phrasen gegossenen Bild, das die Heldin vom Osten hat, lässt sich erkennen, dass die Eltern zu Hause über die deutsch-deutsche Grenze gesprochen und sich auch, vermutlich in intendiert „kindgerechter“ Form, über die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in der DDR geäußert haben. Das Gehörte wird unhinterfragt übernommen und ggf. verzerrt reproduziert. Unter Umständen kann die Haltung aber als stellvertretend für einen großen Teil der westdeutschen Bevölkerung gelesen werden, der vor wie nach dem Mauerfall - und eine Problematisierung dieser Einstellungen und Kommunikationsschwierigkeiten eignet sich wiederum für den interkulturellen Diskurs - gleichermaßen wenig Interesse an einer Beschäftigung mit den Lebens- und Verstehensbedingungen der Nachbarn zeigte. Die Überheblichkeit, die die Äußerungen

³⁵⁴ Ebd., S. 79.

über den Osten häufig begleitet, gründet sich auf einen für die berüchtigte Besser-Wessi-Mentalität charakteristischen, wenschon eigentlich ungerechtfertigten Stolz. Dabei hat (nicht nur in der Erzählung) das DDR-Kind dem aus dem Westen eine beachtliche Portion Lebenserfahrung voraus, das es eine Welt kennt, die dem anderen gänzlich verschlossen ist, Lebensumstände, die sich vehement vom Wohlstand und freien Leben im Westen abheben. Vermutlich hat es Erfahrungen mit politischer Repression, Überwachung und persönlicher Not gemacht, u.U. auch mit politischer Verfolgung. Die Erfahrung der Flucht, welche ein Verlassen des Bekannten einschließt, das sich „Heimat“ schimpft, zu dem man sich aber nicht ohne Einschränkung mit Heimatgefühlen bekennen kann, wo man sich nicht heimisch fühlt, sondern weg will, und den Aufbruch in ein Unbekanntes, Fremdes, wo man sich nicht nur gesellschaftlich, sondern auch persönlich neu positionieren, verorten muss, wo man sich Respekt und Anerkennung ganz neu erarbeiten muss, wo man als Eindringling betrachtet wird und ein Zweiklassendenken herrscht, wo man laufend Vorurteilen begegnet und sich viel stärker zu behaupten gezwungen ist als andere Menschen es vergleichsweise sind, die schon länger auf der scheinbar „richtigen“ Seite der Mauer leben. An einen sich hier im Anschluss an die Lektüre anbietenden Diskurs zum einen über die Subthemen „Heimat“ und „Fremde“, „Flucht“ und „Migration“ der Grenzthematik, zum anderen über Demokratie im Vergleich zum Sozialismus der DDR und dessen Auswirkungen im individuellen Alltag wie auch im großen, nicht zuletzt international übergreifenden Kontext, können insbesondere lesende Lerner anknüpfen, die selbst Erfahrung mit ähnlichen politischen Systemen gemacht haben.

Die Aufgabe der Eltern bzw. insbesondere des Vaters, mit der Tochter, als diese am Abend nach Hause kommt, in Reaktion auf den Anruf von Christines Mutter ein klärendes, ein „richtiges Gespräch“³⁵⁵ zu führen, ist keine leichte und verlangt nicht zuletzt ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl. Für jeden Bildungs- und Erziehungskontext stellt sich unweigerlich die Frage, in welchem Umfang und in welcher Form, i.e. „Verpackung“, Informationen darzubieten sind, um den Adressaten zu erreichen. Im vorliegenden Fall sind die Aussprache und die gezielte Auffüllung von Wissenslücken, bevor Fehleinschätzungen und vorschnelle Urteile sich im Kopf des Zöglings festigen, umso wichtiger. Der Vater verdeutlicht dem Kind wahrscheinlich die

³⁵⁵ Ebd., S. 81.

Ernsthaftigkeit des Themas „Grenze“ in Deutschland und versucht ihm die lebensbedrohliche Dimension des Risikos begreiflich zu machen, welches die Eltern von Christine wie auch viele andere DDR-Flüchtlinge für die Überquerung derselben in Kauf genommen haben. Die Reaktion der Neunjährigen ist zwar klar von Trotz dominiert: „Sie weiß es, aber hören hat sie es nicht wollen. Diese Grenze geht sie, beschließt sie, nichts an.“³⁵⁶ In weiterer Konsequenz aber war das Gespräch nichtsdestoweniger so einprägsam, dass sich die Protagonistin noch lange daran erinnern wird.

Insgesamt lässt sich an diesem ersten Abschnitt im interkulturellen Lesergespräch auszeichnet die herausragende Rolle fremdkulturellen Wissens und der Bereitschaft zur Kommunikation als Voraussetzungen für ein Verstehen des Anderen aufzeigen und diskutieren. In dieser Hinsicht hat die Protagonistin selbst zehn Jahre später, im zweiten Teil der Geschichte, noch Defizite, obwohl sie inzwischen schon viele Grenzen überquert und viele Länder bereist hat. Sie erscheint weltoffen und verfolgt klare Ziele, die sie selbst in dem Vorsatz ausdrückt, nun „mehr über die Welt lernen [zu wollen] und wie man friedlich in ihr leben kann“. Darum interessiert sie sich für „die Randzonen des Friedens und den Krieg“, worin auch die Motivation für den erzählten gemeinsamen Spaziergang mit dem Sozialarbeiter Séan entlang der „massive[n] Betonmauer, gespickt mit Glasscherben und Stacheldraht“,³⁵⁷ liegt, die sich mitten durch die nordirische Hauptstadt Belfast zieht und Zeugnis und Ausdruck eines Bürgerkriegs ist, der seit dem Ausbruch des Nordirland-Konflikts im Jahr 1969 währt und dessen Geschichte ihre Anfänge streng genommen ins 12. Jahrhundert datiert, zur Zeit der Invasion der Normannen.³⁵⁸ Zwar wurde der Konflikt 1998 im so genannten Karfreitagsabkommen³⁵⁹ offiziell von den Regierungen Großbritanniens und Nordirlands beigelegt, er besteht aber zwischen den beiden großen Gruppen in der nordirischen Bevölkerung, der sich zu Großbritannien bekennenden Protestanten auf der einen und der irisch-nationalistischen Katholiken auf der anderen Seite, fort, sodass die „peace lines“ nach wie vor, nicht nur in Belfast, sondern gleichermaßen in einigen anderen nordirischen

³⁵⁶ Ebd., S. 80.

³⁵⁷ Ebd., S. 81.

³⁵⁸ Vgl. Darby, John (1995): Conflict in Northern Ireland: A Background Essay. In: Dunn, Seamus (Hrsg.): Facets of the conflict in Northern Ireland. London.

³⁵⁹ Eine Dokumentation des Abkommens ist als pdf auf den Seiten des Conflict Archive on the Internet (CAIN) abrufbar, vgl. CAIN Web Service: The Agreement. Agreement reached in the multi-party negotiations (10 April 1998). Online verfügbar unter <http://cain.ulst.ac.uk/events/peace/docs/agreement.pdf>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

Städten, katholische von protestantischen Wohnvierteln trennen und der Hass auf „die Anderen“ von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Denn die Auseinandersetzungen verlaufen „nicht nur entlang religiöser Trennlinien. [Der Konflikt] reicht auch heute noch in die Tiefen nationaler Identität.“³⁶⁰ Wie stark emotional geladen und wie ernsthaft dieser ist, lässt sich an den Erklärungen Séans ablesen. „Die andere Seite der Mauer? Da kriegst du mich nicht rüber. Bin doch nicht lebensmüde.“³⁶¹ So wiederholt sich in Séans Worten, was die Protagonistin schon mit sieben Jahren wusste: Grenzgebiete sind gefährlich. Wie die Geschichte zeigt, werden Neugierde und Entdeckergeist nicht immer belohnt, führen sie nicht immer zu dem angestrebten Ziel, welches hier darin bestand, „Versöhnung zu sehen, ein Wort, das ihr kostbar ist.“³⁶² Denn wenschon die Grenzstücke in Nordirland sich euphemistisch „Friedenslinien“ oder „Friedensmauer“ nennen, stellen sie noch lange „keine Versöhnungsmauer“ dar, wie Séan ausführt, zumal „Mauern [...] bei der Versöhnung keine Hilfe“ sind, wenschon sie immerhin „die Arschlöcher davon ab[halten], sich noch öfter blutig zu schlagen, als sie es eh schon tun.“³⁶³ Über die Bildung und Verbreitung von (kulturellen) Vorurteilen und Stereotypen lässt sich am Exempel dieses, rational betrachtet, in weiten Teilen unbegründeten Konflikts und weiter unter Berücksichtigung der Querverbindung, die sich zu der unkritischen Haltung der jungen Protagonistin gegenüber den elterlichen Äußerungen im ersten Teil der Erzählung ziehen lässt, produktiv diskutieren. Schließlich besteht ein interkulturelles Vermittlungsziel darin, die Lerner zum Infragestellen eigener vorgefertigter, ungeprüft und unkritisch übernommener Urteile und Meinungen anzuregen.

Die Parallele, die Séan seinerseits zwischen der nordirischen und der innerdeutschen Grenze sieht: „Du kennst das doch [...], ihr habt doch auch so etwas in Deutschland.“, ist natürlich weit gegriffen, schon alleine weil die Deutschen „ihre“ Mauer nicht selbst errichtet haben, um sich untereinander abzugrenzen, die Bedingungen und Folgen fundamental unterschiedliche sind. Vielmehr wiederholt sich hier das Motiv der nicht betretbaren Stadtteile und Wohnviertel, das für Köln beschrieben wurde. Als plötzlich

³⁶⁰ Kielinger, Thomas (2009): Friedenslinien in ganz Belfast. In: Berliner Morgenpost, 8. November 2009. Online verfügbar unter <http://www.morgenpost.de/printarchiv/politik/article1203574/Friedenslinien-in-ganz-Belfast.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁶¹ Pehnt (2009), S. 82.

³⁶² Ebd., S. 81.

³⁶³ Ebd., S. 82.

ein Militärfahrzeug mit sechs Soldaten auftaucht und Séan im selben Moment verschwunden ist, befindet sich die Protagonistin in der Pflicht, sich für ihr naives Vorhaben, an der „peace line“ spazieren zu gehen, um „in dieser zugemauerten Stadt [...] etwas über Versöhnung [zu] lernen“³⁶⁴ - an welchem sie in der Zwischenzeit selbst Zweifel hegt -, zu rechtfertigen. Obschon die junge Frau die DDR bis dato noch kein einziges Mal betreten und auch weder durch Verwandte, Freunde oder andere Kontakte Berührung mit derselben hat, sodass die Osthälfte Deutschlands für sie nach wie vor ein Niemandsland ist, identifiziert sie sich dennoch merklich mit Deutschland und dieser „Mauer, die die Welt in Blöcke aufteilt, und [von der] diese irischen Kerle noch nie gehört“ haben. Den Grenzsoldaten, die ihr witzelnd dazu raten, sich einen anderen Ort für ihren Osterspaziergang zu überlegen, diesen „Kriegsangeber[n]“ gegenüber, die sich und „ihren schwierigen irischen Krieg für das Wichtigste der Welt halten“, empfindet sie regelrecht Zorn, legt einen ähnlichen Trotz an den Tag wie etwa zehn Jahre zuvor im Gespräch mit dem Vater, „dreht den Kopf weg und geht davon, ohne sich nach dem gedrungenen grauen Panzerwagen umzudrehen. Sie fühlt sich sehr erwachsen“³⁶⁵ und vergegenwärtigt sich indes gar nicht, dass sie selbst die Bedeutung der irischen Grenze herunterspielt und sich darin letztlich die Ignoranz aus ihrer Kindheit gegenüber ihr fremden Problemlagen wiederholt. Die zentristische Perspektive, die sie damit vertritt, kann naheliegend als Diskussionsanlass im interkulturellen Vermittlungsrahmen fungieren. Schließlich drängt sich die Frage, warum nordirische Grenzsoldaten sich gerade für die deutsch-deutsche Teilung interessieren sollten, sogar vehement auf. Zudem fällt hierin ein grober Widerspruch zu den bezeichneten Vorsätzen auf, die Welt und ihre Zusammenhänge verstehen zu wollen. Die hierfür unabdingbare Auseinandersetzung und Selbstdistanz zu erbringen, ist sie offensichtlich nicht gewillt.

Der letzte Abschnitt der Erzählung spielt, weitere dreizehn Jahre später, wie eingangs erwähnt, in Schottland, wo die Protagonistin Kindern Deutschunterricht gibt und sich nun in der diffizilen Pflicht und Verantwortung befindet, wie seinerzeit der Vater, „Geschichte in Sätze abzupacken, über die es sich mit einem Kind reden [lässt]“.³⁶⁶ Besondere Anstrengung fordert wohl die Diskrepanz, die hierzulande zwischen medialer, i.e. TV-Berichterstattung über Deutschland und der politischen Wirklichkeit

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Ebd., S. 83.

³⁶⁶ Ebd., S. 80.

besteht und z.B. dazu führt, dass die Schüler, um ihre Lehrerin zu ärgern, den Hitlergruß nachahmen und sich über das Hitlerbärtchen mokieren. Die Protagonistin lebt vom Deutschen - „Ohne Deutsch kein Job.“ - von der Vermittlung deutscher Kinderlieder und -reime und einer Reliefkarte, auf der die DDR nur zweidimensional dargestellt ist. Noch nie hat sie sich der Heimat so fern gefühlt, obwohl sich ihr Job ausschließlich mit dieser beschäftigt. Als sie an einem Oktobermorgen ins Lehrerzimmer kommt und alle Kollegen sich schweigend und erwartungsvoll zu ihr umdrehen, bis einer schließlich fragt: „Wie fühlst du dich nach so einer Nacht?“,³⁶⁷ steigt auch beim Leser die Erwartungshaltung. Während sie nur „ratlos mitten im Raum“ steht, eröffnen die anderen unter der Feststellung, sie habe wohl gar nichts mitbekommen: „Mädel, dein Land ist frei. Die Freiheit hat gesiegt. Die Mauer ist weg.“³⁶⁸ Zunächst ist sich auch der Rezipient nicht sicher, ob die junge Lehrerin den Mauerfall ggf. nur verpasst hat, insbesondere da ausführlich der alltäglich gleiche Ablauf ihrer ruhigen bis monotonen Abende im abgeschiedenen schottischen Hinterland geschildert wird, von dem „England so weit weg ist wie Europa“.³⁶⁹ Zwar ist die zeitliche Einordnung der Erzählteile nicht ganz einfach, die Hinweise, die der Leser in dieser Hinsicht bekommt, eher spärlich, da sie sich lediglich auf das Alter der Protagonistin beziehen. Jedenfalls ist, selbst wenn es sich tatsächlich um das Jahr des Mauerfalls handeln sollte, von einem Oktobermorgen die Rede. Die grobe Chronologie der historischen Ereignisse sollte durchaus Gegenstand interkultureller Literatur- und Kulturvermittlung sein. Vom August im Jahr 1989 an war zwar eine Ausreisewelle aus der DDR in Gang, die Ausmaße einer Massenfluchtbewegung erlangte, im September folgten weiterhin die ersten Montagsdemonstrationen in Leipzig, und im Oktober 1989 wurde schließlich der Rücktritt des SED-Generalsekretärs, Erich Honecker, erzwungen. Allerdings hat man am 7. Oktober noch feierlich den 40. Jahrestag der Deutschen Demokratischen Republik begangen und die offenen Proteste gegen das Regime an diesem Tag gewaltsam niedergeschlagen. Die Öffnung der Grenzen erfolgte erst im November 1989.³⁷⁰ Folglich kann es keine hinreichende Erklärung sein, dass die junge Frau die Ereignisse in Deutschland einfach nur nicht aufmerksam genug verfolgt hat. In ihrer Reaktion

³⁶⁷ Ebd., S. 84.

³⁶⁸ Ebd., S. 85.

³⁶⁹ Ebd., S. 84.

³⁷⁰ Vgl. Thomas, Rüdiger (1993): DDR: Politisches System. In: Weidenfeld, Werner; Karl-Rudolf Korte (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn, S. 121f.

allerdings drückt sich interessanterweise die feste Überzeugung aus, dass die innerdeutsche Mauer gar nicht fallen kann: „Die Geschichte macht keine Scherze“, äußert sie nach kurzem Überlegen, da alle still auf eine Reaktion von ihr warten, und verlässt das Lehrerzimmer. „Sie geht zu ihrer Klasse, sie hat zu tun.“³⁷¹ Einerseits wiederholt sich hierin der bereits bekannte Trotz der Protagonistin, mit dem sie sich über die Perspektive der Anderen erhebt. Andererseits wirft die Szene die Frage auf, warum die Kollegen diesen Scherz überhaupt mit der Deutschen treiben. Nicht zuletzt handelt es sich bei der „unfreien“ Hälfte Deutschlands gar nicht um „ihr Land“, die sie selbst aus dem Westen stammt. Das folgende Zitat von Annette Pehnt paraphrasiert sehr gut die für Grenzerfahrungen charakteristische Ambivalenz und betont so auch die nicht zu unterschätzende Schwierigkeit ihrer Überwindung:

Für Ahnungslose sind Grenzen eine Erregung. Gut, dass es sie gibt - man kann sie umspielen, mutig untergraben, klug umgehen oder sogar überfliegen. Früher habe ich mit Grenzen geflirtet. Inzwischen fürchte ich sie und glaube nicht mehr an ihre Überwindung, selbst wenn der Bagger kommt.³⁷²

Die Ungläubigkeit, ja Fassungslosigkeit der jungen Lehrerin in der Erzählung über eine Grenzöffnung in Deutschland, die (auch nach dem Mauerfall) wohl insbesondere für Nachkriegsgeborene charakteristisch gewesen sein muss, in deren Vorstellungswelt kein geeintes Deutschland existierte und die immer mit der Kondition der Segregation lebten, gipfelt bei Pehnt hier in Resignation. Bezogen auf Deutschland mag sie Recht haben - wie kann auch ohne Weiteres zusammenwachsen, was so lange getrennt war, selbst wenn es eigentlich zusammengehört, wie der ehemalige Bundeskanzler Willi Brandt kurz nach der Grenzöffnung 1989 die Hoffnung und Forderung an die beiden Länder, ihre Bevölkerung und die politische Führung in Worte fasste³⁷³ - in jedem Fall liefert ihr Ausspruch eine praktische Grundlage für eine Vertiefung des Gesprächs über das Fortbestehen von Grenzen in den Köpfen der Menschen trotzdem die realen Mauern zum Einsturz gebracht werden mögen. Um die Schwierigkeit des (Wieder-)Zusammenwachsens geteilter Nationen oder auch Städte, i.e. die Vermittlung zwischen den Teilen - die Frage, wie sich der Austausch und das wechselseitige Verstehen

³⁷¹ Pehnt (2009), S. 85.

³⁷² Annette Pehnt über das Motto der Baden-Württembergischen Literaturtage Konstanz (15.10.09-05.11.09). Online verfügbar unter http://www.literaturtage-konstanz.de/?page_id=35, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁷³ Vgl. Dönhoff, Marion u.a. (Hrsg.) (1993): Ein Manifest. Weil das Land sich ändern muss. Reinbek bei Hamburg, S. 79ff, zit. nach Glaser, Hermann (Hrsg.) (1999): Die Mauer fiel, die Mauer steht. Ein deutsches Lesebuch. 1989 - 1999. München, S. 222.

zwischen unterschiedlichen Parteien fördern ließen, ist schließlich für die gesamte Erzählung von absolut zentraler Bedeutung -, ins Bewusstsein zu rücken, eine interkulturelle Vergleichsbasis zu schaffen für die (mitunter) kulturspezifisch differenten Anlässe für Grenzen und Abgrenzungen und die Komplexität solcher Zusammenhänge just im und durch den Vergleich anschaulich werden zu lassen, ließe sich ein interessantes Gedankenexperiment, durchaus auf eine provokative Wirkung zielend, anschließen. Denn die Frage, die die Protagonistin an der peace line, ganz versunken ihren Gedanken nachgehend, selbst etabliert: „ob Mauern einfach sowieso eingerissen gehören“,³⁷⁴ lohnt es sicher im Lesergespräch aufzugreifen. Was wäre, wenn man die Trennung heute geteilter Nationen tatsächlich aufhobe? Es ist einleuchtend, dass Vermittlung, dass ein Weg zu Verständigung und Verstehen mehr erfordert als Abrisskugeln und Bagger. Für eine Annäherung im Diskurs würde es sich z.B. anbieten, die Stimme Séans durch authentische Zitate aus Zeitungsinterviews mit Bewohnern beidseits der nordirischen Barrieren zu ergänzen, die durchaus eindringlich die Unversöhnlichkeit und Unvereinbarkeit der beiden Lager illustrieren, z.B.:

„Es ist auf keinen Fall sicher, die Mauern abzureißen und ich glaube nicht, dass das jemals geschehen wird“, sagt die 32-jährige Allison Quinn. „Auf der anderen Seite gibt es eingefleischte Katholiken-Hasser. Wenn es keine Mauern mehr gäbe, kämen die leichter hier rüber und würden Ärger machen“.

Der Sohn der 32-Jährigen wird befragt, ob er sich vorstellen könnte, mit einem Protestanten zu spielen. „Niemals“, sagt er lachend. Und wieso? „Weil die komisch sind“, antwortet er.“³⁷⁵ Das nordirische Beispiel eines Bürgerkriegs, der bedingt auch als Glaubenskrieg zu bezeichnen ist, zeigt deutlich auf, wie tief die Bevölkerung die Trennung verinnerlicht hat. Selbst die Kinder empfinden rigorose Ablehnung gegenüber den Menschen auf der anderen Seite der Barrieren, ohne allerdings eine überzeugende Begründung angeben zu können. Da der eigentliche Kern der Trennung weniger in dem Bauwerk der Grenzmauern, sondern vielmehr in den Köpfen der Menschen, in Vorurteilen und Einstellungen und damit auch über Grenzöffnungen hinweg besteht - „Als wir sie schleiften, ahnten wie nicht, wie hoch sie ist in uns“³⁷⁶ -, bliebe zu überlegen, wie eine Beseitigung derselben just „in den Köpfen“ zu initiieren wäre.

³⁷⁴ Pehnt (2009), S. 82.

³⁷⁵ Pogatchnik, Shawn (2008): Die Mauer von Belfast. In: The Epoch Times Deutschland, 07.05.2008. Online verfügbar unter <http://www.epochtimes.de/articles/2008/05/07/279634p.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁷⁶ Kunze, Reiner (1991): Die mauer. Zum 3. oktober 1990 (Manuskript). In: Chiarloni, Anna; Helga Pankoke (Hrsg.): Grenzfallgedichte. Eine deutsche Anthologie. Berlin, S. 46.

Möglicherweise kann die heutige Bundesrepublik als Exempel für eine gescheiterte Grenzüberwindung betrachtet werden, wo die Wiedervereinigung nach 20 Jahren noch immer nicht im Bewusstsein der Bevölkerung angekommen ist, sondern gar „die Mauer wächst und die Gräben tiefer werden“.³⁷⁷ Zwei Lösungsansätze, die den Lernern als Anregung präsentiert werden können, offerieren etwa Alban Maginness, 1997 Bürgermeister von Belfast, der eine Vermittlung über die Barrieren hinweg, noch bevor diese eingerissen werden, intendierte und so versuchen wollte, „die Teilung der Gesellschaft aus den Köpfen verschwinden“ zu machen - seiner Ansicht nach müssten die Mauern „dahinschmelzen“, wenn den Menschen „deutlich wird, daß die andere Seite nicht mehr bedrohlich ist“³⁷⁸ -, und Julia Franck, die propagiert, die Überwindung von Grenzen wie ihre Öffnung liege im Erzählen, und die verantwortungsvolle Aufgabe damit zum einen natürlich ihren Schriftstellerkollegen überträgt, darüber hinaus aber auch allen anderen, die beim Mauerfall „dabei gewesen“ sind.³⁷⁹

4. Conclusio

Die Besprechung der literarischen Exempla sollte vorführen, welchen vermittlungsrelevanten Inhalten und Diskursgegenständen sich interkulturelle Lesergespräche unter der Voraussetzung thematischer Gruppierung bzw. Schwerpunktsetzung widmen können. Hierzu wurde versucht, aufzuzeigen, in welcher Hinsicht die Möglichkeit transkultureller Anknüpfung und somit ein interkulturelles Potential zur Initiierung von Lesergesprächen gegeben ist. Die Auswahl der Texte orientierte sich neben der Querverbindung durch das Thema „Grenze“ an den Kriterien ihres Aktualitätsbezugs und ihrer Repräsentativität zum einen durch die Vitae der Autorinnen, die Vertreterinnen zwei ganz unterschiedlicher sozialer Gruppen der deutschen Gegenwartsgesellschaft und insbesondere, daraus resultierend, grundlegend differenter Lebenszusammenhänge und Perspektiven sind, und zum anderen im Hinblick auf ihre Positionierbarkeit im Kontext der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Zudem handelt es sich nicht um kanonische bzw. sehr verbreitete Texte, die

³⁷⁷ Schäuble, Wolfgang; Wolfgang Thierse: Wolfgang Schäuble und Wolfgang Thierse über Fehler und Probleme im Umgang zwischen Ost und West. Ein ‚Spiegel‘-Streitgespräch. In: Der Spiegel 34/1993, S. 24f., zit. nach Glaser (Hrsg.) (1999), S. 223.

³⁷⁸ Vgl. Levine, Tom (1997): Die Mauern von Belfast. In: Berliner Zeitung, 31.Juli 1997. Online verfügbar unter <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/1997/0731/blickpunkt/0001/index.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

³⁷⁹ Vgl. Franck (2009), S. 22.

den Lernern mit großer Wahrscheinlichkeit bekannt oder durch kurze Internetrecherche in Übersetzung zugänglich wären. Weiter wurde ihnen ob ihrer verhältnismäßig einfachen Struktur und überschaubaren Länge gegenüber anderen Texten der Vorzug gegeben.

C. SCHLUSS

In der vorliegenden Arbeit wurde die Grundthese vertreten, dass der Einsatz von Literatur im Kontext interkultureller Deutschstudien keinesfalls „out“ ist, sondern vielmehr ein zeitloses Medium zur Initiierung kultureller Austausch- und Verstehensprozesse und somit zur Vermittlung von und zwischen Kulturen ist und bleibt. Zwar ist der Einwand gerechtfertigt und naheliegend, dass sich, wie beschrieben wurde, die Mediengewohnheiten der Adressaten stark gewandelt haben und der schriftliche literarische Text im medialen Vergleich nicht die größte Anziehungskraft ausübt. Eine Ausrichtung der Lehre an den Rezeptionsneigungen und -interessen der Lerner wäre daher ggf. eher durch eine gezielte Ergänzung des Mediums Literatur durch Audio- und Filmbeispiele zu gewährleisten. Die hier erfolgte Konzentration auf das schriftliche Medium soll der Idee solcher medialen Öffnung gar nicht entgegenstehen und ihrem Wert keineswegs widersprechen - so vielfältig die Anwendungskontexte, so vielfältig sind schließlich auch die auszuwählenden Gegenstände und Methoden. Der Einsatz neuer Medien und damit alternativer Text-Formen wird im Fremdsprachenunterricht stetig zunehmen, mitunter einhergehend mit der und vor allem abhängig von der Verbreitung und Verfügbarkeit einer entsprechenden technischen Ausstattung in sprach- und kulturvermittelnden Institutionen. Wie sich im konkreten Einzelfall Art und Umfang des medialen Einsatzes gestalten lassen, steht nicht zuletzt in Abhängigkeit vom Gesamtcurriculum der Bildungseinrichtung und vom zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle noch einmal dafür plädiert sein, dass (auch) in der Praxis der interkulturellen Vermittlung dem literarischen Lesen als Kulturtechnik und kultureller Praxis nach wie vor große Aufmerksamkeit gewidmet werden und der schriftliche literarische Text als Vermittlungsgegenstand auch in der modernen Unterrichtspraxis keiner Verdrängung obliegen soll. Schließlich werden stetig neu gegenwartsgesellschaftlich relevante Themen im literarischen Medium verkörpert und definiert sich Kultur so weiterhin und unverändert über ihre Literatur. Es wurde in diesem Sinne anhand einiger Textbeispiele darzustellen versucht, wie vielfältig sich das interkulturelle Potential einzelner Werke zur Initiierung von Lesergesprächen gestaltet und wie facettenreich und breit thematische Anknüpfungen möglich sind, die eine transkulturelle Übertragung kulturhermeneutisch ausgerichteter Fragestellungen und die Anschließung sowie den Vergleich kulturrelativer

Leserperspektiven zulassen. Indem die Arbeit weiter einen Vorschlag für die Vorbereitung und Gestaltung eines interkulturellen Lesergesprächs formuliert, das zum einen die unterschiedlichen Sichtweisen und Deutungen eines literarischen Textes involviert und in einen reflektierten und produktiven Austausch bringt, zum anderen durch eine thematische Orientierung der Textauswahl und der Diskursinhalte transkulturelle Anschlussmöglichkeiten und interkulturelle Vermittlung gleichermaßen der deutschsprachigen als fremde Kultur und zwischen den Diskursteilnehmern zulässt, legt sie einen ausdrücklichen Fokus auf das herausragende kulturhermeneutische und interkulturelle Vermittlungspotential des Lesergesprächs als Methode in der Praxis interkultureller Deutschstudien, nicht ohne auf Kritikpunkte und Grenzen derselben einzugehen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen/Wiesbaden.
- Abraham, Ulf; Christoph Launer (Hrsg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler.
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1983): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München.
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1996): Fremde Augenblicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland. Bonn.
- Ackermann, Irmgard; Harald Weinrich (Hrsg.) (1986): Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der ‚Ausländerliteratur‘. München.
- Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 232–238.
- Al-Slaiman, Mustafa (2002): ‚Nimmt man das Vaterland an den Schuhsohlen mit?‘. Anmerkungen zur interkulturellen Literatur in Deutschland. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 136–146.
- Améry, Jean (1980): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart.
- Anz, Thomas (1998): Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München.
- Arat, Zehra F. (1998): Deconstructing images of ‚the Turkish woman‘. Baringstoke/Hampshire.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Auer, Michaela; Ulrich Müller (Hrsg.) (2001): Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven. ‚Andere Texte anders lesen‘. 4. Internationaler Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GiG) und der Universität Salzburg (Kaprun, 23.-27. 9. 1998). Stuttgart.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Bartz, Dietmar (2001): Feindschaft verbindet. In: die tageszeitung (taz, Onlineausgabe), 08.12.2001. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2001/12/08/a0267>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel.
- Bayerische Staatsregierung: Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl S. 991, BayRS 100-1-I).

Online verfügbar unter http://www.verwaltung.bayern.de/Gesamtliste-115.htm?url=http%3A%2F%2Fby.juris.de%2Fby%2Fgesamt%2FVerf_BY_1998.htm#Verf_BY_1998_rahmen, zuletzt geprüft am 12.10.2009.

- Becker, Udo (Hrsg.) (2000): The Continuum encyclopedia of symbols. New York u.a.
- Berger, Peter L; Thomas Luckmann (1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.
- Bernhard, Nicole (2002): Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch - „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz; Klaus Stierstorfer; Wolfgang Gehring (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen, S. 193–216.
- Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.) (1969): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.
- Bertaux, Pierre (1975): „Germanistik“ und „germanisme“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, S. 1–6.
- Bhabha, Homi K. (1994): The Location of Culture. London.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Biechele, Werner (2007): Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache - Anmerkungen zu einem Kulturbegriff. In: Eßer, Ruth; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Bausteine für Babylon. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, S. 311–319.
- Bildungsministerium der Ukraine: Homepage des ukrainischen Bildungsministeriums. Online verfügbar unter http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/new_pr, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Blioumi, Aglaia (2002): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 7–13.
- Blioumi, Aglaia (2002): Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder Die Gabe der Rede“. In: Dies. (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 28–40.
- Blioumi, Aglaia (Hrsg.) (2002): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München.
- Blioumi, Aglaia (2009): Kulturtransferforschung. In: Iljassova-Morger, Olga; Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): Literatur - Kultur - Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft. Duisburg, S. 33–42.
- Bobzin, Hartmut (2006): Mohammed. München.
- Bodrožić, Marica (2007): Sterne erben, Sterne färben. Meine Ankunft in Wörtern. Frankfurt am Main.
- Bonfadelli, Heinz (2006): Leser und Leseverhalten heute - Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 86–144.

- Börsenblatt (2009): Lesestudie. Deutsche sind E-Book-Skeptiker. In: Börsenblatt, 18.06.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/325924/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.
- Börsenblatt (2009): Schnell-Umfrage. Leichte Wolken trüben den Rückblick. In: Börsenblatt, 24.07.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/331379/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2009): Auf den Spuren der Friedensstifter: Ausstellung dokumentiert Stationen aus 60 Jahren Friedenspreis. Aktuelle Meldungen, 28.12.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenverein.de/de/96864?mid=351376>, zuletzt geprüft am 30.12.2009.
- Bosenius, Petra u.a. (Hrsg.) (2008): Verstehen und Verständigung. Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag. Trier.
- Bräsel, Sylvia; Miy-He Kim (2001): „Zeit ist ein Schatten, der an meinen Fersen klebt“ - Gedanken zur Lyrik von Kim Soo-Young. In: Kim, Soo-Young: Der Wächter der Wolke. Ausgewählte Gedichte (Übersetzt von Miy-He Kim und Sylvia Bräsel). Thunum/Ostfriesland, S. 136–144.
- Bräsel, Sylvia; Kwang-Sook Lie (Hrsg.) (2005): Koreanische Erzählungen. München.
- Bredella, Lothar (1989): Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In: Edelhoff, Christoph; Christopher N. Candlin (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Bochum, S. 11–28.
- Bredella, Lothar (1996): Interkulturelle Begegnungen in literarischen Texten und Spielfilmen: Vorüberlegungen zu einer Didaktik des interkulturellen Verstehens. In: Bredella, Lothar; Herbert Christ (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen, S. 59–88.
- Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, S. 133–163.
- Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen.
- Bredella, Lothar (2007): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 54–60.
- Bredella, Lothar (2008): Ist interkulturelles Verstehen mit literarischen Texten möglich? In: Bosenius, Petra u.a. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung. Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag. Trier, S. 67–86.
- Bredella, Lothar; Herbert Christ (Hrsg.) (1996): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen.
- Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen.

- Bredella, Lothar; Eva Burwitz-Melzer (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen.
- Breitenbach, Diether (1980): Zur Theorie der Auslandsausbildung. Methodische Probleme und theoretische Konzepte der „Austauschforschung“. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 113–145.
- Bremshey, Christian u.a. (2004): Den Fremden gibt es nicht. In: Dies. (Hrsg.): Den Fremden gibt es nicht. Xenologie und Erkenntnis. Münster, S. 5–7.
- Bremshey, Christian u.a. (Hrsg.) (2004): Den Fremden gibt es nicht. Xenologie und Erkenntnis. Münster.
- Buhrfeind, Anne u.a. (2006): Leseförderung. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 471–518.
- CAIN Web Service: The Agreement. Agreement reached in the multi-party negotiations (10 April 1998). Online verfügbar unter <http://cain.ulst.ac.uk/events/peace/docs/agreement.pdf>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Chiarloni, Anna; Helga Pankoke (Hrsg.) (1991): Grenzfallgedichte. Eine deutsche Anthologie. Berlin.
- Ch'oe, Yun (2003): Lautlos fällt eine Blüte. Erzählungen. Bielefeld.
- Chon, Young-Ae (2006): Zugänge zur Literatur. Ein Unterrichtsmodell. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Germanistentreffen Deutschland - Korea. (05.-07.10.2005). Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn, S. 113–122.
- Chon, Young-Ae (2007): Zum „fröhlichen Lesen“. Ein Unterrichtsmodell. Vortrag gehalten auf der internationalen Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG): Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik (Tampere-Jyväskylä, 22.-25.08.2007).
- Christ, Herbert (1996): Das nahe Fremde und das ferne Fremde im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Herbert Christ (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen, S. 89–107.
- Christmann, Ursula; Norbert Groeben (2006): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 145–223.
- Daemmrich, Horst S.; Ingrid G. Daemmrich (1995): Einführung. In: Dies.: Themen und Motive in der Literatur. Tübingen u.a., S. XI–XXV.
- Daemmrich, Horst S.; Ingrid G. Daemmrich (1995): Grenze. In: Dies.: Themen und Motive in der Literatur. Tübingen u.a., S. 181–183.
- Daemmrich, Horst S.; Ingrid G. Daemmrich (1995): Themen und Motive in der Literatur. Tübingen u.a.

- Dahias, Fatma (2009): Literatur im DaF-Unterricht in Algerien – eine interkulturelle Begegnung. Vortrag gehalten auf der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT): Deutsch bewegt (Jena-Weimar, 03.-08.08.2009).
- Darby, John (1995): Conflict in Northern Ireland: A Background Essay. In: Dunn, Seamus (Hrsg.): Facets of the conflict in Northern Ireland. London.
- David, Thomas (2009): Meine bösen deutschen Nächte. Interview mit Amos Oz. In: FAZ Zeitung zur Buchmesse, 15.10.2009. Online verfügbar unter http://www.faz.net/dynamic/buchmesse/Zeitung_zur_Buchmesse-15-10-2009.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Dawidowski, Christian; Dieter Wrobel (Hrsg.) (2006): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven. Baltmannsweiler.
- Dengel, Barbara; Andrea Bogner (2005): Der ‚polyglotte Dialog‘ auf dem Prüfstand: Zur Praxis interkultureller Wissenschaftskommunikation am Beispiel eines trinationalen Workshops in Hamilton, Neuseeland. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, S. 249–266.
- Detjen, Marion (2009): Die Mauer. In: Sabrow, Martin (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München, S. 389–402.
- Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.) (1978): Buch und Lesen. Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2006): Germanistentreffen Deutschland - Korea (05.-07.10.2005). Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn.
- Dieckmann, Dorothea (2002): Sprachversagen. Graz/Wien.
- Dönhoff, Marion u.a. (Hrsg.) (1993): Ein Manifest. Weil das Land sich ändern muss. Reinbek bei Hamburg.
- Duala-M'body, Munasu (1977): Xenologie. Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie. Freiburg.
- Dunn, Seamus (Hrsg.) (1995): Facets of the conflict in Northern Ireland. London.
- Dürrenmatt, Friedrich (1952): Der Tunnel. In: Ders.: Die Stadt. Prosa I-IV. Zürich, S. 149–167.
- Dürrenmatt, Friedrich (1952): Die Stadt. Prosa I-IV. Zürich.
- Dürrenmatt, Friedrich (1973): Der Mitmacher. Eine Komödie. Bühnenausgabe. Basel.
- Dürrenmatt, Friedrich (1976): Der Mitmacher. Ein Komplex. Text der Komödie. Dramaturgie. Erfahrungen. Berichte. Erzählungen. Zürich.
- Dürrenmatt, Friedrich (1978): Der Tunnel (bearbeitete Fassung). In: Ders.: Friedrich Dürrenmatt Lesebuch. Zürich, S. 25–39.
- Dürrenmatt, Friedrich (1978): Friedrich Dürrenmatt Lesebuch. Zürich.

- Dürrenmatt, Friedrich (1980): Der Tunnel. Eine Erzählung (1952, Neufassung 1978). In: Ders.: Werkausgabe, Bd. 20. Der Hund - Der Tunnel - Die Panne. Erzählungen. Zürich, S. 19–34.
- Dürrenmatt, Friedrich (1980): Der ursprüngliche Schluß des ‚Tunnels‘. In: Ders.: Werkausgabe, Bd. 20. Der Hund - Der Tunnel - Die Panne. Erzählungen. Zürich, S. 97f.
- Dürrenmatt, Friedrich (1980): Werkausgabe, Bd. 20. Der Hund - Der Tunnel - Die Panne. Erzählungen. Zürich.
- Eco, Umberto (1996): Eintritt in den Wald. In: Ders.: Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. München, S. 9–37.
- Eco, Umberto (1996): Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur. München.
- Edelhoff, Christoph; Christopher N. Candlin (Hrsg.) (1989): Verstehen und Verständigung. Bochum.
- Eggert, Hartmut; Christine Garbe (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart.
- Eggert, Marion (Hrsg.) (2005): Wind und Gras. Moderne koreanische Lyrik. München.
- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik (Fernstudieneinheit 2). Berlin u.a.
- Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK) 19.1. Berlin/New York, S. 1334–1346.
- Ehlers, Swantje (2007): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 287–292.
- Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.) (2002): Museum der modernen Poesie. Mehrsprachige Ausgabe. Frankfurt am Main.
- Enzensberger, Hans Magnus (2006): Altes Medium. In: Ders.: Gedichte. 1950-2005. Frankfurt am Main, S. 189.
- Enzensberger, Hans Magnus (2006): Gedichte. 1950-2005. Frankfurt am Main.
- Esselborn, Karl (1987): Über dieses Buch. In: Ders. (Hrsg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München, S. 1.
- Esselborn, Karl (1987): Nachwort. In: Ders. (Hrsg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München, S. 262–270.
- Esselborn, Karl (Hrsg.) (1987): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München.
- Esselborn, Karl (1997): Von der Gastarbeiterliteratur zur Literatur der Interkulturalität. Zum Wandel des Blicks auf die Literatur kultureller Minderheiten in Deutschland. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, S. 47–62.

- Esselborn, Karl (1999): Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur - mit besonderer Berücksichtigung der Wendeliteratur. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 4/1999, S. 49–75. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeit/4-1-karl.doc>, zuletzt geprüft am 15.09.2009.
- Esselborn, Karl (1999): Leseverstehen und didaktische Erschließung deutscher als fremdkultureller Literatur. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 4/1999, S. 76–97. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeit/4-1-karl.doc>, zuletzt geprüft am 15.09.2009.
- Esselborn, Karl (2001): Autoren nichtdeutscher Muttersprache im Kanon deutscher Literatur? Zur Erweiterung des Kanons deutscher „Nationalliteratur“ um Texte der Interkulturalität. In: Auer, Michaela; Ulrich Müller (Hrsg.): Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven. Stuttgart, S. 335–351.
- Esselborn, Karl (2003): Lesen. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 287–293.
- Esselborn, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 480–486.
- Esselborn, Karl (2009): Die Anfänge des Adelbert-von-Chamisso-Preises und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München. In: Roche, Jörg (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München. Berlin, S. 85–94.
- Eßer, Ruth; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (2007): Bausteine für Babylon. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München.
- Fabian, Bernhard (Hrsg.) (1998): Ein anglistischer Grundkurs. Einführung in die Literaturwissenschaft. Berlin.
- Franck, Julia (2009): Die Überwindung der Grenze liegt im Erzählen. Eine Einladung. In: Dies. (Hrsg.): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main, S. 9–22.
- Franck, Julia (Hrsg.) (2009): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2009): Das gedruckte Buch gibt nicht auf. Sachbücher und Nachschlagewerke verlieren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 239, 15.10.2009.
- Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Baltmannsweiler.
- Frenzel, Elisabeth (1992): Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart.

- Gadamer, Hans-Georg (1959): Vom Zirkel des Verstehens. In: Neske, Günther (Hrsg.): Festschrift für Martin Heidegger zum siebzigsten Geburtstag. Pfullingen, S. 24–34.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Gauch, Sigfrid; Claudia C. Krauß (2009): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Ein Regen aus Kieselsteinen wird fallen. Texte aus dem Exil. Das Writers-in-Exile-Programm des P.E.N. Frankfurt am Main, S. 9–13.
- Gauch, Sigfrid; Claudia C. Krauß (Hrsg.) (2009): Ein Regen aus Kieselsteinen wird fallen. Texte aus dem Exil. Das Writers-in-Exile-Programm des P.E.N. Frankfurt am Main.
- Genz, Julia u.a. (2007): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): An Grenzen. Literarische Erkundungen. Hannover, S. 7–14.
- Genz, Julia u.a. (Hrsg.) (2007): An Grenzen. Literarische Erkundungen. Hannover.
- Giordano, Ralph (2006): Sichtbares und Unsichtbares. Vorwort. In: Ullrich, Maren (Hrsg.): Geteilte Ansichten. Erinnerungslandschaft deutsch-deutsche Grenze. Berlin, S. 7–14.
- Glaap, Albert-Reiner; Heribert Rück (2007): Literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 133–138.
- Glaser, Hermann (Hrsg.) (1999): Die Mauer fiel, die Mauer steht. Ein deutsches Lesebuch. 1989 - 1999. München.
- Grawe, Christian (1980): Der Lektürekanon der Germanistik als Fremdsprachendisziplin: Grundsätze und praktische Überlegungen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.2. München, S. 358–386.
- Greenblatt, Stephen (1994): Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker. Berlin.
- Grünbein, Durs (1999): Kosmopolit. In: Ders.: Nach den Satiren. Frankfurt am Main, S. 85.
- Grünbein, Durs (1999): Nach den Satiren. Frankfurt am Main.
- Günter, Wolfgang (2007): Taube, Löwe, Kreuz und Anker. Wuppertal.
- Hamburger Emissionshaus Nordcapital (2009): Pressemitteilung: Annette Pehnt erhält Italo Svevo Preis 2009, 5. Mai 2009. Online verfügbar unter <http://www.nordcapital.com/main/nca/de/presse/7109.jsp>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Hart Nibbrig, Christiaan L. (1983): Warum lesen? Ein Spielzeug zum Lesen. Frankfurt am Main.

- Hartwig, Ina (2009): Die Gegenwart erfassen. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/ins/lv/rig/wis/uef/de5221062.htm>, zuletzt geprüft am 30.12.2009.
- Hebel, Franz (1980): Literatur als Institution und als Prozeß. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 244–269.
- Heckmann, Gustav (1993): Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Frankfurt am Main.
- Heidenreich, Gert (2007): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Schreiben in einer friedlosen Welt. Berlin, S. 9–13.
- Heidenreich, Gert (Hrsg.) (2007): Schreiben in einer friedlosen Welt. Berlin.
- Heimann, Holger (2009): Bestseller: Abhängig und frei (Kommentar). In: Börsenblatt, 09.07.2009. Online verfügbar unter <http://www.boersenblatt.net/329604/>, zuletzt geprüft am 16.11.2009.
- Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK) 19.1. Berlin/New York.
- Herrmann, Karin (Hrsg.) (1984): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis III. Übungsformen. München.
- Hess-Lüttich, Ernest W.B.; Jan Papiór (Hrsg.) (1990): Dialog: interkulturelle Verständigung in Europa - ein deutsch-polnisches Gespräch. Saarbrücken/Fort Lauderdale.
- Hochschule RheinMain: Poetikdozentur: junge Autoren – Annette Pehnt. Online verfügbar unter <http://www.hs-rm.de/hochschule/ueber/poetikdozentur-junge-autoren/8-annette-pehnt/index.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn.
- Hogrebe, Wolfram (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München, S. 355–370.
- Honnef-Becker, Irmgard (1993): Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen läßt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 20/4, S. 437–448.
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen.
- Hudson-Wiedenmann, Ursula (2003): Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 448–456.

- Hunfeld, Hans (1982): Mögliche Konsequenzen der Rezeptionsästhetik. In: Ders.: Englischunterricht: Literatur 5-10. München u.a., S. 29–45.
- Hunfeld, Hans (Hrsg.) (1982): Englischunterricht: Literatur 5-10. München, u.a.
- Hunfeld, Hans (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Literatur? In: Timm, Johannes-Peter; Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (Essen, 07.-09.10.1991). Bochum, S. 285–291.
- Hunfeld, Hans (1998): Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin. Waldsteinberg.
- Hunfeld, Hans (1999): Prolegomena zu einem hermeneutischen Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch lernen, 1/1999, S. 2–8.
- Hunfeld, Hans (2001): Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? In: Kuri, Sonja; Robert Saxer (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck u.a., S. 96–105.
- Huntemann, Willi (1997): Braucht das Germanistikstudium in Polen einen Kanon? Konfrontative Überlegungen zu deutschen und polnischen Bildungsprofilen. In: Germanistisches Jahrbuch Polen, S. 109–139. Online verfügbar unter http://www.g-daf-es.net/lesen_und_sehen/germanistik/huntemann.pdf, zuletzt geprüft am 15.10.2009.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Familiäre Lesesozialisation im historischen Wandel. Variablen, Konstanten, neue Aufgaben in der Mediengesellschaft. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim/München, S. 403–411.
- Hurrelmann, Bettina u.a. (Hrsg.) (2006): Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim/München.
- Hwang, Sok-yong (2005): Die Geschichte des Herrn Han. Roman. München.
- Hwang, Sok-yong (2007): Der Gast. Roman. München.
- Iljassova-Morger, Olga (2009a): Von der interkulturellen zur transkulturellen literarischen Hermeneutik. Duisburg.
- Iljassova-Morger, Olga (2009b): Transkulturelle Herausforderungen der interkulturellen literarischen Hermeneutik: Von der Reduktion zur Entfaltung. In: Dies.; Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): Literatur - Kultur - Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft. Duisburg, S. 15–32.
- Iljassova-Morger, Olga (2009c): Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Das Wort. Germanistisches Jahrbuch

- Russland (GUS), S. 37–57. Online verfügbar unter http://www.daad.ru/wort/wort2009/Ijassova-Morger_Transkulturalitaet.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Ijassova-Morger, Olga; Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.) (2009): Literatur - Kultur - Verstehen. Neue Perspektiven in der interkulturellen Literaturwissenschaft. Duisburg.
- Informationszentrum (IZ) Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Lesen weltweit. Ein Angebot im Rahmen des Deutschen Bildungsservers. Online verfügbar unter <http://www.lesen-weltweit.de/>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 228–252.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München.
- Jäkel, Olaf (2001a): Sokratisches Textgespräch. Ein Modell zur schülerorientierten Gedichtinterpretation im Englischunterricht mit Fortgeschrittenen. Frankfurt am Main u.a.
- Jäkel, Olaf (2001b): „Was ist guter fremdsprachlicher Unterricht, und wie können wir ihn evaluieren?“ Thesenpapier für den 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik in Dresden 2001.
- Jauß, Hans Robert (1970): Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main.
- Jauß, Hans Robert (1975): Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 126–162.
- Jauß, Hans Robert (1977): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main.
- Jurt, Joseph (2006): Die Fremde als Verlust, die Fremde als Gewinn. Zu José F. A. Oliveros Lyrik. In: Keller, Thomas; Freddy Raphaël (Hrsg.): Lebensgeschichten, Exil, Migration. Akten des 4. Kolloquiums des EUCOR-Forschungsverbands Interkulturalität in Theorie und Praxis Frühjahr 2002, Centre St. Thomas, Strasbourg = Récits de vie, exil, migration. Berlin, S. 223–253.
- Kähler, Heinz (1967): Die Hagia Sophia. Mit einem Beitrag von Cyril Mango über die Mosaiken. Berlin.
- Kaminski, Diethelm (Hrsg.) (1984a): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht. München.
- Kaminski, Diethelm (Hrsg.) (1984b): Literarische Texte in der Unterrichtspraxis II. Eine Beispielsammlung. München.
- Kammler, Clemens (2009): Artikel „Literarische Sozialisation“. In: Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm

- zum Selbststudium. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/lektuere/litsoziali.htm>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Keller, Thomas; Freddy Raphaël (Hrsg.) (2006): Lebensgeschichten, Exil, Migration. Akten des 4. Kolloquiums des EUCOR-Forschungsverbunds Interkulturalität in Theorie und Praxis Frühjahr 2002, Centre St. Thomas, Strasbourg = Récits de vie, exil, migration. Berlin.
- Keller, Ursula; Ilma Rakusa (Hrsg.) (2003): Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Hamburg.
- Kielinger, Thomas (2009): Friedenslinien in ganz Belfast. In: Berliner Morgenpost, 8. November 2009. Online verfügbar unter <http://www.morgenpost.de/printarchiv/politik/article1203574/Friedenslinien-in-ganz-Belfast.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Kim, Ji-Young (2007): Frauenliteratur im universitären DaF-Unterricht in Südkorea. Eine literaturdidaktische Konzeption unter kommunikativen, interkulturellen und geschlechtsspezifischen Aspekten. Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=986822779&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=986822779.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Kim, Soo-Young (2001): Der Wächter der Wolke. Ausgewählte Gedichte (Übersetzt von Miy-He Kim und Sylvia Bräsel). Thunum/Ostfriesland.
- Ko, Un (2005): Die Sterne über dem Land der Väter. Gedichte. Frankfurt am Main.
- Košťálová, Dagmar (2003): Grenze. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 238–244.
- Kraft, Thomas (2003): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945. München, S. 7–8.
- Kraft, Thomas (Hrsg.) (2003): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945, Bd. 1. Begründet von Hermann Kunisch, fortgeführt von Herbert Wiesner, Sibylle Cramer und Dietz-Rüdiger Moser, neu herausgegeben von Thomas Kraft. 2 Bde. München.
- Kraft, Thomas (2005): Eintrag „Annette Pehnt“. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München.
- Kraft, Thomas (2005): Eintrag „Julia Franck“. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München.
- Kraft, Thomas (Hrsg.) (2005): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. (Buchvorlage: Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945; © 2003 nymphenburger in der F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung, München (aktualisiert und überarbeitet); Herausgeber: Thomas Kraft). München.
- Krause, Burkhardt u.a. (Hrsg.) (1992): Präludien kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposions. Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context. München.

- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main.
- Krusche, Dietrich (1984): *Kultur in Gegenrichtung fließend: auf uns zu - Das japanische Haiku unterwegs nach Deutschland*. In: Kaminski, Diethelm (Hrsg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I. Seminarbericht*. München, S. 14–21.
- Krusche, Dietrich (1985): *Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch*. In: Ders.: *Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München, S. 139–160.
- Krusche, Dietrich (1985): *Literatur und Fremde: zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München.
- Krusche, Dietrich (1988a): *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn.
- Krusche, Dietrich (1988b): *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil I: Texte*. München.
- Krusche, Dietrich (1989): *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien*. Bonn.
- Krusche, Dietrich (1994): *Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Bayreuth, S. 413–433.
- Krusche, Dietrich (1995): *Leseerfahrung und Lesergespräch*. München.
- Krusche, Dietrich (2003): *Lese-Differenz: Der andere Leser im Text*. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, S. 467–474.
- Kühnel, Walter (1978): *Die Entdeckung des Lesers. Wege der Literatur- und Kommunikationswissenschaft zu einer Buchwirkungsforschung*. In: *Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.): Buch und Lesen*. Bonn, S. 121–146.
- Kunze, Reiner (1991): *Die mauer. Zum 3. oktober 1990 (Manuskript)*. In: Chiarloni, Anna; Helga Pankoke (Hrsg.): *Grenzfallgedichte. Eine deutsche Anthologie*. Berlin, S. 46.
- Kuri, Sonja; Robert Saxer (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck u.a.
- Kutzmutz, Olaf (Hrsg.) (2002): *Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon. Dokumentation der Bildungspolitischen Kanontagung: Warum Wir Lesen, Was Wir Lesen. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (30.11.-2.12.2001)*. Wolfenbüttel.
- Leskovec, Andrea (2009): *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin.

- Levine, Tom (1997): Die Mauern von Belfast. In: Berliner Zeitung, 31.Juli 1997. Online verfügbar unter <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/1997/0731/blickpunkt/0001/index.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Löffler, Dietrich (2006): Literarische Zensur. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 329–355.
- Luckmann, Thomas (1980): Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen. Paderborn u.a.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Frankfurt am Main.
- Lünstroth, Michael (2009): Am Ende siegt die Kunst. In: Südkurier, 17.10.2009. Online verfügbar unter <http://www.suedkurier.de/region/kreis-konstanz/kultur-boden-see/Am-Ende-siegt-die-Kunst;art411638,3989326>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003a): Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation. In: Nünning, Ansgar; Vera Nünning (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart, S. 307–328.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2003b): Landeskunde als Komponente der nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 487–493.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2007): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel, S. 60–65.
- Mani, B. Venkat (2002): Phantom of the ‚Gastarbeiterliteratur‘. Aran Ören’s Berlin Savignyplatz. In: Blioumi, Aglaia (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 112–129.
- Mann, Thomas (1958): Der Zauberberg. Berlin u.a.
- Matthes, Joachim (1999): The Operation Called ‚Vergleichen‘. In: Ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen, S. 75–99.
- Matthes, Joachim (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen.
- Matthes, Joachim (2003): Vergleichen. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 326–330.
- Max, Frank Rainer (2002): Reclams „Gelbe Reihe“ und der literarische Kanon. In: Kutzmutz, Olaf (Hrsg.): Warum wir lesen, was wir lesen. Beiträge zum literarischen Kanon. Dokumentation der Bildungspolitischen Kanontagung: Warum Wir Lesen, Was Wir Lesen. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (30.11.-2.12.2001). Wolfenbüttel, S. 6–14.

- Mayer-Wamos, Angelika (1989): Migrantenliteratur und Interkulturelle Erziehung im Unterricht der Sekundarstufe. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literatur im interkulturellen Kontext. Dokumentation eines Werkstattgesprächs und Beiträge zur Migrantenliteratur. Berlin, S. 84–97.
- Mayordomo-Marín, Moisés (1998): Den Anfang hören. Leserorientierte Evangelienexegese am Beispiel von Matthäus 1-2. Göttingen.
- Mecklenburg, Norbert (2008): Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München.
- Moser, Doris (2004): Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event. Wien.
- Müller, Herta (2009): Atemschaukel. Roman. München.
- Mulundi, Meshack Muendo (2009): Das Potenzial von Textrezeption als kulturbedingte Textproduktion - Erkenntnisse aus dem Einsatz deutscher literarischer Texte aus dem 20. Jahrhundert. Vortrag gehalten auf der XIV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT): Deutsch bewegt (Jena-Weimar, 03.-8.08.2009).
- Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (1989): Die Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen im Ausland. In: Info DaF 16/1, S. 60–68.
- Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (Hrsg.) (1993): Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern. München.
- Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (1994): Neueste deutschsprachige Gegenwartsprosa aus der Sicht einer interkulturell orientierten Fachdidaktik. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland (GUS), S. 92–109.
- Neske, Günther (Hrsg.) (1959): Festschrift für Martin Heidegger zum siebzigsten Geburtstag. Pfullingen.
- Neumann, Bernd u.a. (Hrsg.) (2004): Literatur, Grenzen, Erinnerungsräume. Erkundungen des deutsch-polnisch-baltischen Ostseeraums als einer Literaturlandschaft. Würzburg.
- Nünning, Ansgar (2000): „Intermisunderstanding“. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar u.a. (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen, S. 84–132.
- Nünning, Ansgar; Andreas Jucker (1999): Orientierung Anglistik, Amerikanistik. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg.
- Nünning, Ansgar; Vera Nünning (Hrsg.) (2003): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart.

- Nünning, Ansgar; Roy Sommer (2004): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft: Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze - Theoretische Positionen - Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen, S. 9–30.
- Nünning, Ansgar; Roy Sommer (Hrsg.) (2004): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze - Theoretische Positionen - Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen.
- Opler, Morris Edward (1945): Themes as Dynamic Forces in Culture. In: The American Journal of Sociology, 51/3, S. 198–206.
- Opler, Morris Edward (1969): Kulturthemen. In: Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2. Stuttgart, S. 609–611.
- Otto, Wolf Dieter (1995): Wissenschaftskultur und Fremde. Auswärtige Kulturarbeit als Beitrag zur interkulturellen Bildung. Auch eine pädagogische Reflexion asiatischer Lehrjahre in Korea. München.
- Otto, Wolf Dieter (1998): Das Kulturthema Toleranz. Eine Einführung in das Tagungsthema ‚Toleranz und Fremdsprachenunterricht‘ am Beispiel des deutschsprachigen Toleranzdiskurses. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, 3/1998, S. 36–71. Online verfügbar unter <http://daf.german.or.kr/arbeits/3-05otto.doc>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Otto, Wolf Dieter (2002): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen einer Toleranzdidaktik. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000, Bd. 4. Bern u.a., S. 167–175.
- Otto, Wolf Dieter (2005): Deutsche Landschaften - Ein Thema interkultureller Deutschstudien. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 31, S. 15–38.
- Özdamar, Emine Sevgi (1992): Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus. Köln.
- Özdamar, Emine Sevgi (1998): Mutterzunge. Köln.
- Özdamar, Emine Sevgi (2003): Gastgesichter. In: Keller, Ursula; Ilma Rakusa (Hrsg.): Europa schreibt. Was ist das Europäische an den Literaturen Europas? Hamburg, S. 229–241.
- Özmut, Orhan (2005): Konkrete Poesie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18/1, S. 181–206. Online verfügbar unter <http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2005-18%281%29/MAK-13.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart.
- Pasewalck, Silke (2004): Erinnerter Gewalt der Grenze - zu Herta Müllers Prosaband „Barfußiger Februar“. In: Neumann, Bernd u.a. (Hrsg.): Literatur, Grenzen,

- Erinnerungsräume. Erkundungen des deutsch-polnisch-baltischen Ostseeraums als einer Literaturlandschaft. Würzburg, S. 357–368.
- Pehnt, Annette: Über das Motto der Baden-Württembergischen Literaturtage Konstanz (15.10.09-05.11.09). Online verfügbar unter http://www.literaturtage-konstanz.de/?page_id=35, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Pehnt, Annette (2001): Ich muß los. Roman. München, Zürich.
- Pehnt, Annette (2009): Grenzstücke. In: Franck, Julia (Hrsg.): Grenzübergänge. Autoren aus Ost und West erinnern sich. Frankfurt am Main, S. 78–85.
- Pezzei, Kristina; Philipp Sawallisch (2009): "Die Grenze hat sich verändert". Julia Franck über ihr neues Buch. Interview. In: die tageszeitung (taz, Onlineausgabe), 16.03.2009. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/1/leben/koepfe/artikel/1/die-grenze-hat-sich-veraendert-in-20-jahren/>, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Plessner, Helmuth (1953): Mit anderen Augen. In: Ders.: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern, S. 204–217.
- Plessner, Helmuth (1953): Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern.
- Ploetz, Dagmar (1996): Die Entdeckung des Vertrauten. Emine Sevgi Özdamar erzählt. In: Ackermann, Irmgard (Hrsg.): Fremde AugenBlicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland. Bonn, S. 79–88.
- Plumpe, Gerhard; Ingo Stöckmann (2006): Autor und Publikum - Zum Verhältnis von Autoren und Lesern in medienpezifischer Perspektive. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler, S. 298–328.
- Pogatchnik, Shawn (2008): Die Mauer von Belfast. In: The Epoch Times Deutschland, 07.05.2008. Online verfügbar unter <http://www.epochtimes.de/articles/2008/05/07/279634p.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Pöppel, Ernst (2009): Was geschieht beim Lesen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 42-43/2009, S. 40–45. Online verfügbar unter http://www1.bpb.de/publikationen/RPMD5V,0,Was_geschieht_beim_Lesen.html, zuletzt geprüft am 13.12.2009.
- Posner, Roland (1990): Gesellschaft, Zivilisation und Mentalität. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Jan Papiór (Hrsg.): Dialog: interkulturelle Verständigung in Europa - ein deutsch-polnisches Gespräch. Saarbrücken/Fort Lauderdale, S. 23–42.
- Posner, Roland (1991): Der polyglotte Dialog. Ein Humanistengespräch über Kommunikation im mehrsprachigen Europa. Aufgezeichnet und ins Hochdeutsche gebracht. In: Sprachreport 3/1999, S. 6–10.
- Radisch, Iris (2003): Fünfzig Jahre Sehnsucht. "Europa schreibt" - in Hamburg suchen 33 Autoren nach dem alten Kontinent. In: Die ZEIT, Ausgabe 06/2003. Online

- verfügbar unter <http://www.zeit.de/2003/07/europa>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Rathenow, Lutz (2008): Vor der Mauer auf der Lauer. In: Spengler, Tilman (Hrsg.): Aufgehobene Grenzen. Hamburg, S. 35–38.
- Razbojnikova-Frateva, Maja; Hans-Gerd Winter (Hrsg.) (2006): Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur. Dresden.
- Reich-Ranicki, Marcel: Brauchen wir einen Kanon? Online verfügbar unter http://www.derkanon.de/index2/ranicki_kanon.html, zuletzt geprüft am 10.11.2009.
- Reich-Ranicki, Marcel: Der Kanon. Die deutsche Literatur. Online verfügbar unter <http://www.derkanon.de>, zuletzt geprüft am 10.11.2009.
- Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.) (2009): Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/einladung/>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- Robinsohn, Saul B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Darmstadt.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2009): Deutsch als Fremdsprache. Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches. Zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München. Berlin.
- Röndigs, Nicole (2009): Günter Grass im Literaturhaus. Der Nobelpreisträger diskutierte mit Schülern. In: Hamburger Morgenpost, 22.04.2009. Online verfügbar unter http://archiv.mopo.de/rewrite/show.php?pfad=/archiv/2009/20090422/hamburg/kultur/der_nobelpreistraeger_diskutierte_mit_schuelern.html&drucken=yes, zuletzt geprüft am 12.12.2009.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (1989): Literatur im interkulturellen Kontext. Dokumentation eines Werkstattgesprächs und Beiträge zur Migranteliteratur. Berlin.
- Rösch, Heidi (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt am Main.
- Rösch, Heidi (1995): Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung. Frankfurt am Main.
- Rösch, Heidi (1998): Migrationsliteratur im interkulturellen Diskurs (Basierend auf dem Vortrag zu der Tagung „Wanderer - Auswanderer - Flüchtlinge“ 1998 an der TU Dresden). Online verfügbar unter http://www.fulbright.de/fileadmin/files/togermany/information/2004-05/gss/Roesch_Migrationsliteratur.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2009.
- Runge, Gabriele (1997): Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg.

- Ruttkowski, Wolfgang (2001): Kanon und Wert. Zur Kritik leitender Annahmen. Neun Thesen mit Kommentaren. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, S. 71–103.
- Saalfeld, Lerke von (1998): Emine Sevgi Özdamar. Die Wörter haben Körper. In: Dies. (Hrsg.): Ich habe eine fremde Sprache gewählt. Ausländische Schriftsteller schreiben Deutsch. Gerlingen, S. 163–182.
- Saalfeld, Lerke von (Hrsg.) (1998): Ich habe eine fremde Sprache gewählt. Ausländische Schriftsteller schreiben Deutsch. Gerlingen.
- Sabrow, Martin (Hrsg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. London.
- Schäfers, Bernhard; Wolfgang Zapf (Hrsg.) (1998): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen.
- Schäuble, Wolfgang; Wolfgang Thierse: Wolfgang Schäuble und Wolfgang Thierse über Fehler und Probleme im Umgang zwischen Ost und West. Ein ‚Spiegel‘-Streitgespräch. In: Der Spiegel 34/1993, S. 24f.
- Schöne, Albrecht (1986): Eröffnungsrede des Präsidenten der IVG zum VII. Internationalen Germanisten-Kongreß Göttingen 1985. In: Ders. (Hrsg.): Kontroversen, alte und neue, Bd. 1. Tübingen, S. 9–14.
- Schöne, Albrecht (Hrsg.) (1986): Kontroversen, alte und neue, Bd. 1. Tübingen.
- Schutte, Jürgen (1993): Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart.
- Schutte, Jürgen (1997): Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart.
- Serena, Silvia (2001): Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts. In: Kuri, Sonja; Robert Saxer (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Innsbruck u.a., S. 12–36.
- Simmel, Georg (1908): Exkurs über den Fremden. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin, S. 685–691.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin.
- Soeffner, Hans-Georg (1998): Handeln im Alltag. In: Schäfers, Bernhard; Wolfgang Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen, S. 276–287.
- Spengler, Tilman (Hrsg.) (2008): Aufgehobene Grenzen. Hamburg.
- Spooren, Dagmar; Jochen Vogt (2009): Artikel „Hans-Georg Gadamer“. In: Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Online verfügbar unter <http://www.uni-due.de/einladung/Vorlesungen/hermeneutik/gadamer.htm>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Steinmetz, Horst (1996): *Moderne Literatur lesen: Eine Einführung*. München.
- Steinmetz, Horst (2003): *Interkulturelle Rezeption und Interpretation*. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, S. 461–467.
- Steinmetz, Horst (2003): *Das Problem der Aneignung*. In: Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, S. 559–561.
- Stiftung Lesen (1993): *Teil I: Gutachten*. In: Dies. (Hrsg.): *Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil I. Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Schweiz, Österreich, Großbritannien, Frankreich, USA*. Mainz, S. 1–26.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (1993): *Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil I. Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Schweiz, Österreich, Großbritannien, Frankreich, USA*. Mainz.
- Stiftung Lesen (Hrsg.) (1995): *Lesen im internationalen Vergleich. Ein Forschungsgutachten der Stiftung Lesen für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Teil II. Dänemark, Finnland, Israel, Japan, Kanada, Niederlande, Rußland, Schweden, Spanien, USA*. Berlin.
- Stiftung Lesen (2008): *Lesen in Deutschland 2008*. Online verfügbar unter <http://www.stiftunglesen.de/DownloadHandler.ashx?pg=77dcde17-03b8-4939-9b87-9e3459ecf6c5§ion=5d996704-f4a7-4a7d-b491-343cf703fb98&file=Lesen+in+Deutschland+2008.pdf>, zuletzt geprüft am 01.11.2009.
- Tawada, Yōko (2001): *Die zweite Vorlesung: Schrift einer Schildkröte oder das Problem der Übersetzung*. In: Dies.: *Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen*. Tübingen, S. 23–40.
- Tawada, Yōko (2001): *Verwandlungen. Tübinger Poetik-Vorlesungen*. Tübingen.
- Tawada, Yōko (2002): *Überseetzungen. Literarische Essays*. Tübingen.
- Tawada, Yōko (2006): *Wo Europa anfängt*. In: Dies.: *Wo Europa anfängt*. Tübingen, S. 65–87.
- Tawada, Yōko (2006): *Wo Europa anfängt*. Tübingen.
- Tawada, Yōko (2007): *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*. Tübingen.
- Thomas, Alexander (1993): *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Ders. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen, S. 377–424.

- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen.
- Thomas, Rüdiger (1993): DDR: Politisches System. In: Weidenfeld, Werner; Karl-Rudolf Korte (Hrsg.): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn, S. 114–129.
- Thum, Bernd (1992): Kulturthemenorientierte Lehre im Rahmen einer interkulturellen Bildung. In: Krause, Burkhardt u.a. (Hrsg.): Präludien kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des 1. Kingstoner Symposions. Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context. München, S. 13–32.
- Timm, Johannes-Peter; Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.) (1993): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (Essen, 07.-09.10.1991). Bochum.
- Ullrich, Maren (Hrsg.) (2006): Geteilte Ansichten. Erinnerungslandschaft deutsch-deutsche Grenze. Berlin.
- Volkman, Laurenz u.a. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main.
- Warning, Rainer (1975): Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In: Ders. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 9–41.
- Warning, Rainer (Hrsg.) (1975): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München.
- Weidenfeld, Werner; Karl-Rudolf Korte (Hrsg.) (1993): Handbuch zur deutschen Einheit. Bonn.
- Weinrich, Harald (1970): Für eine Literaturgeschichte des Lesers. In: Ders.: Literatur für Leser. Stuttgart, S. 23–34.
- Weinrich, Harald (1970): Literatur für Leser. Stuttgart.
- Weinrich, Harald (1993): Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. München, S. 129–151.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 1/1995, S. 39–44.
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327–352.
- Wenzel, Peter (1998): Der Text und seine Analyse. In: Fabian, Bernhard (Hrsg.): Ein anglistischer Grundkurs. Einführung in die Literaturwissenschaft. Berlin, S. 149–203.
- Whitehouse-Furrer, Marlies (2004): Japanische Lesarten von Franz Kafkas „Die Verwandlung“. München.

- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München.
- Wierlacher, Alois (1979): Warum lehren wir das Lesen nicht? Ein Plädoyer zur Wahrnehmung einer Grundaufgabe fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, S. 211–215.
- Wierlacher, Alois (1980): Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik. In: Ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 9–27.
- Wierlacher, Alois (1980): Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. In: Ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München, S. 146–165.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.1. München.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd.2. München.
- Wierlacher, Alois (1987): Zum Kanonproblem des Faches Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 13, S. 194–199.
- Wierlacher, Alois (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Ders. (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. München, S. 19–112.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung. München.
- Wierlacher, Alois (1994): Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Bayreuth, S. 3–28.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1994): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Bayreuth.
- Wierlacher, Alois (2001): Der sechste Schritt: Institutionalisierung eines Gemeinschaftshandelns und Konzeptualisierung interkultureller Germanistik als gegenwartsorientierter Fremdkulturwissenschaft: Einleitung zu „Das Fremde und das Eigene“ (1985). In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 77–82.
- Wierlacher, Alois (2001): Internationalität und Interkulturalität (1996). In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 261–303.

- Wierlacher, Alois (2001): Was soll Vermittlung heißen? In: Ders.: Architektur interkultureller Germanistik. München, S. 310–318.
- Wierlacher, Alois (2001): Architektur interkultureller Germanistik. München.
- Wierlacher, Alois (2003): Vorwort. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. IX–XII.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 1–45.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 257–264.
- Wierlacher, Alois (2003): Vermittlung. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 330–337.
- Wierlacher, Alois (2003): Landeskunde als Landesstudien. In: Ders.; Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 504–513.
- Wierlacher, Alois; Corinna Albrecht (Hrsg.) (1995): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn.
- Wierlacher, Alois; Andrea Bogner (Hrsg.) (2003): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart.
- Wiesinger, Peter (Hrsg.) (2002): Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000, Bd. 4. Bern u.a.
- Wildemann, Anja (2009): Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule - Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. Vortrag gehalten auf der Tagung der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG): Metropolen als Ort von Begegnung und Isolation (Istanbul, 12.-14.10.2009).
- Wildemann, Anja; Mahzad Hoodgarzadeh (2008): Plädoyer für eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Kompetencii meshkulturnoj komunikacii (Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation). Staatliche Pädagogische Universität Schuja, S. 35–51.
- Wimmer, Franz (1990): Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie, Bd. 1. Wien.
- Winter, Hans-Gerd (2006): Germanistik wohin? Zu ihrer kulturwissenschaftlichen Wende. In: Razbojnikova-Frateva, Maja; Hans-Gerd Winter (Hrsg.): Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur. Dresden, S. 433–447.
- Wintersteiner, Werner (2006a): Poetik der Verschiedenheit. Klagenfurt/Celovec.
- Wintersteiner, Werner (2006b): Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck u.a.

- Wittstock, Uwe (1995): Leselust. Wie unterhaltsam ist die neue deutsche Literatur? Ein Essay. München.
- Wörtche, Thomas (2003): Dürrenmatt, Friedrich. In: Kraft, Thomas (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945, Bd. 1. München, S. 275–279.
- Wrobel, Dieter (2006): Texte als Mittler zwischen Kulturen. Begegnung und Bildung als Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts. In: Dawidowski, Christian; Dieter Wrobel (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte - Modelle - Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 37–52.
- Yeşilyurt Gündüz, Zühal (2002): Die Demokratisierung ist weiblich ... Die türkische Frauenbewegung und ihr Beitrag zur Demokratisierung der Türkei. Osnabrück.
- ZDF: Frankfurter Buchmesse. Verleihung des deutschen Friedenspreises. Sendung vom 18.10.2009. Online verfügbar unter <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/862612/Verleihung-des-deutschen-Friedenspreises#/beitrag/video/862612/Verleihung-des-deutschen-Friedenspreises>, zuletzt geprüft am 15.12.2009.
- ZEIT Online (2009): PEN-Club kritisiert Autoren-Situation in China. In: ZEIT online, 15.10.2009. Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/kultur/literatur/2009-10/pen-kritik-china.pdf>, zuletzt geprüft am 10.12.2009.
- Zetzsche, Cornelia (2005): Eintrag „Emine Sevgi Özdamar“. In: Kraft, Thomas (Hrsg.): Lexikon der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf CD-ROM. München.