

Zwischen Text- und Adressatenorientierung

Kriterien für die Exemplumwahl in der interkulturellen Literaturvermittlung

Liudmyla Schuster

► Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Auswahl literarischer Texte für die interkulturelle Vermittlungspraxis. Bei der Herausarbeitung der den Auswahlkriterien zugrunde liegenden vermittelungsrelevanten Aspekte auf verschiedenen textuellen Ebenen wird das Ziel verfolgt, sowohl die besondere hermeneutische Position des fremdkulturellen Lesers als auch den ästhetischen Wert des Textes gleichermaßen zu berücksichtigen. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen wird mithilfe der erarbeiteten Kriterien die Analyse der Kurzgeschichte »Streuselschnecke« von J. Franck hinsichtlich derer Potential zur Initiierung des kulturellen Austausches im Rahmen eines Lesgesprächs durchgeführt.

1. Einleitendes

Die Auswahl geeigneter Texte stellt nach wie vor ein Hauptproblem des fremdsprachlichen Literaturunterrichts dar. Hans Hunfeld hat bereits 1990 (103) dieses Problem einprägsam mit Hilfe eines metaphorischen Vergleichs beschrieben:

»Bleibt also nur die Qual der Wahl? Das hängt davon ab, ob jemand eine Wahlmöglichkeit als Qual oder als Lust für sich versteht. »Nichts«, sagt Lichtenberg in seinen Sudelbüchern »erklärt das Lesen und Studieren besser als Essen und Verdauen«. Wenn der Fremdsprachendidaktiker den Tisch decken darf, dann lässt er sich wohl von seinem persönlichen Geschmack leiten. Er tischt also diejenigen Gerichte auf, die ihm geschmeckt haben. Er erwartet aber nicht, daß es allen gleich schmeckt. Er freut sich vielmehr auf Tischgespräche, in denen sich der unterschiedliche Geschmack sei-

ner Mitesser artikuliert. Weder richtet er sich also nach dem jeweiligen Publikumsgeschmack, noch betrachtet er seinen Geschmack als Maß aller Dinge. Er weiß, dass man seinen heimischen Gerichten in der Fremde einen anderen Geschmack abgewinnt, als er es gewohnt ist. Wirklich den Appetit verderben kann ihm nur jemand, der seine eigene Speisekarte für die einzige mögliche der Welt hält.«

In der angeführten Textpassage wird auf die spezifische hermeneutische Situation hingewiesen, aus welcher die erstrebenswerte Vorgehensweise seitens der Fremdsprachendidaktiker bei der Textauswahl und Arbeit mit literarischen Texten hervorgehen sollte. Das Vermittlungskonzept der interkulturellen Germanistik sucht dieser hermeneutischen Situation Rechnung zu tragen, indem es sie als eine kulturelle Überschneidungssituation auffasst. Deren Besonderheit besteht darin, dass beim Lesen und Verstehen fremdkultureller literarischer Texte die Zugehörigkeit von Text und Leser zu einer Traditionsgemeinschaft im Sinne Gadamers (1975) nicht mehr vorausgesetzt werden kann (Wierlacher 1990: 56). Die Interaktion¹ zwischen einem deutschsprachigen Text und einem fremdkulturellen Leser sowie zwischen eigen- und fremdkulturellen Lesern im Sinne eines Gesprächs über einen deutschsprachigen Text wird somit stets von den durch die (zusätzliche) kulturräumliche Distanz bedingten Fremdheitserfahrungen begleitet. Fremdheit wird hierbei nicht als eine Eigenschaft, sondern als »eine Frage der jeweiligen Konstellation« (Bausinger 1988: 947) und »Interpretament von Andersheit« (Weinrich 1990: 26) verstanden. Ein solcher Fremdheitsbegriff impliziert die Zusammengehörigkeit von Eigenem und Fremdem, welche die Grenzen des Fremdverständens und somit auch des Textverständens aufzeigt. Daher kann das Textverstehen im Sinne einer Horizontverschmelzung (Gadamer 1975) dem Text als Teil einer für den Rezipienten fremden Kultur nicht gerecht werden. Das Textverstehen wird in der interkulturellen Hermeneutik stattdessen als »das Vertrautwerden in der Distanz, die das Andere als das Andere und das Fremde zugleich sehen lässt« (Plessner 1953: 215), begriffen. Der dafür erforderliche Abstand zum Eigenen und Fremden, welcher zugleich die Annäherung an das Fremde voraussetzt, kann einerseits durch Offenheit und Empathie gegenüber der fremden Kultur als Voraussetzung zu Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel erreicht werden (vgl. Nünning 2000). Anderseits sind dafür »Anerkennung der Legitimität des anderen in seiner Andersartigkeit« (Fetscher 1990: 11) sowie die Hinterfragung und Reflexion der eigenen kulturellen Vorver-

¹ Der Vermittlungsbegriff der interkulturellen Germanistik korrespondiert mit den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, denen zufolge das Lesen literarischer Texte als »gelebtes Schaffen« (Sartre 1950) erfolgt, indem dem Leser eine mitkonstitutive Rolle bei der Realisierung der Textbedeutung zukommt. Der Leser wird als Mitspieler begriffen, der mit dem Autor bzw. dem Werk intensiv interagiert (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 101ff.). Infolge dieser Auffassung des Leseprozesses wird der Leser in der Praxis der Literaturvermittlung vom Zwang der »richtigen« Interpretation befreit (vgl. Anz 2002: 38).

ständnisse über das Fremde (vgl. Wierlacher 1999: 166) unerlässlich. Wird dieser »der Verwirklichung eines Paradoxes gleich[e]« (Sundermeier 1996: 132) Zustand im Rahmen eines Dialogs erreicht, welcher sich durch »doppelte Optik« im Sinne des Komplements von kulturell differenten Außensichten und kulturellen Innen-deutungen sowie durch gegenseitige Beeinflussung und Veränderung kennzeichnet, erwächst aus einer kulturellen Überschneidungssituation eine kulturelle Zwischenposition (Wierlacher 1999: 169). Diese fungiert als das Hauptziel der interkulturellen Vermittlungspraxis. Aus dem dargestellten Vermittlungskonzept lassen sich folgende Lehrziele für die literarische Unterrichtspraxis ableiten: Bewusstmachung und Infragestellung eigener Deutungs- und Handlungsmuster, Fähigung zum Perspektivenwechsel, Fähigkeit, am Fremdheits-, Interkulturalitäts- und Toleranzdiskurs teilzunehmen und ihn mitzubestimmen, Entwicklung einer praktischen Dialog- und Kommunikationskompetenz sowie Verbesserung der Fähigkeit zum Kulturaustausch.

Im Ausgang von den obigen Ausführungen zum Vermittlungskonzept der interkulturellen Germanistik und den damit verbundenen Lehrzielen sollen im vorliegenden Beitrag mögliche Kategorien zur Analyse literarischer Texte in Hinblick auf ihr interkulturelles Potential bzw. Potential zur Initiierung von kulturellen Diskursen im Rahmen eines Lesergesprächs in multikulturellen Gruppen erarbeitet werden, die zugleich als Kriterien für die Exemplumwahl in der interkulturellen Vermittlungspraxis fungieren können. Dabei geht es um die vermittelungsrelevanten Aspekte literarischer Texte im Allgemeinen – hinsichtlich der Komplexität ihrer Referenzstruktur (Krusche 1994) – sowie im Besonderen – in Hinblick auf die inhaltliche und, da das Verstehen fremdkultureller Literatur auch das Erschließen ihres künstlerischen Wertes impliziert, die ästhetisch-strukturelle Ebene der Texte. Das Augenmerk soll in diesem Zusammenhang auf narrative Texte gelegt werden, welchen eine besondere »Eignung« zur Förderung des Fremdverständens (Nünning 2000: 112) attestiert wird, weil diese »anhand von konkreten Einzelschicksalen [...] lebensweltliche menschliche Erfahrungen [evozieren]« und somit über ein größeres »Identifikationspotential« für lesende Lerner verfügen (ebd.).

2. Zur Verstehensposition des fremdkulturellen Lesers und ihrer Rolle in der interkulturellen Literaturvermittlung

2.1 Nachteile und Vorteile des fremdsprachlichen Lesens

Die kulturräumliche Distanz, die dem Leser beim Verstehen fremdkultureller literarischer Texte begegnet, manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen des Textverständens und ist somit für die Art und Ausprägung der sprachlichen und der literarisch-ästhetischen Distanz konstitutiv. So kann die Fremdheit der deutschen Sprache, unabhängig von der Sprachbeherrschung der Lerner,

durch ein anderes Schriftbild, wie dies z. B. bei Bildschriften der Fall ist, verursacht werden. Die Intensität der empfundenen Fremdheit beim literarischen Lesen lässt sich jedoch durchaus mit der fremdsprachlichen, aber auch mit der literarischen Kompetenz der lernenden Leser in Zusammenhang bringen. Ob allerdings die Tatsache, dass ein Text bzw. Textabschnitt als fremd wahrgenommen wird, auf die kulturelle Geprägtheit des fremdkulturellen Lesers oder auf fehlendes Wissen zurückzuführen ist, ist nicht immer genau festzustellen.

Die beim Lesen fremdkultureller Literatur auftretenden Schwierigkeiten können mithin durch »Interferenzen bei visueller Analyse, geringere[n] und undifferenzierte[n] Wortschatz, fehlendes Vorwissen, andere Schemakenntnisse« (Esselborn 2010: 95) sowie durch den literarischen Werken inhärente »Mehrdeutigkeit, Unberechenbarkeit, Konventionsbrüche, Autoreferenzialität, Erwartungstäuschungen, Unter- und Mehrfachdeterminierungen« (ebd.: 96) verursacht werden. Dabei sind jedoch auch die Interferenzen nicht zu unterschätzen, welche beim Versuch entstehen, fremdkulturelle Texte mit im eigenkulturellen Kontext erlernten Strategien zu erschließen und eigenkulturelle Referenzschemata darauf anzuwenden (Ehlers 2001: 1341 ff.). All dies führt zu einer Verlangsamung des Lesevorgangs und mehrmals wiederholendem Lesen, was bei durch Automatisierung und Selbstverständlichkeit geprägter muttersprachlicher Lektüre seltener der Fall ist.

Ungeachtet dessen

»ist der fremdsprachige Leseprozess nicht als defizientes muttersprachliches Lesen zu sehen, sondern hat seine eigene Gesetzmäßigkeit und Dynamik, mit eigenen (sprachspezifischen) Verarbeitungsstrategien, und könnte aus dem Zusammentreffen verschiedener Lesertraditionen und Leseperspektiven einen besonderen Bedeutungsreichtum entwickeln.« (Esselborn 2010: 95).

Dieser Bedeutungsreichtum kann Krusche zufolge (1985: 139) durch eine größere Risikobereitschaft der fremdkulturellen Leser sowohl bei der Verknüpfung des Gelesenen mit ihren Vorverständnissen als auch bei der »Realisierung des ästhetischen Wertes« insgesamt zustande kommen. Das Bewusstsein der potentiellen Fremdheit des literarischen Textes befreit sie von der Angst vor der Infragestellung ihrer sprachlich-ästhetischen Kompetenz und erhöht die Toleranz gegenüber dem Nicht-Verstehen, was zu einer gelasseneren Haltung im Vergleich zur eigenkulturellen Lektüre führt (vgl. ebd.). Die Vielfalt der dabei entstehenden Leserreaktionen wird durch häufig zu Unrecht als Handicap gesehenes verlangsamtes und wiederholendes Lesen begünstigt. Die intensive Lektüre kann im Vergleich zur routinierten muttersprachlichen ein differenzierteres Verstehen des Textes ermöglichen (vgl. Krusche 1989: 5), welches als Ergänzung und sogar Hinterfragung der binnenkulturellen Leseerfahrungen im Sinne der oben erwähnten »doppelten Optik« dienen kann.

Die Vorteile des fremdsprachlichen Lesens dürfen jedoch nicht überbewertet werden. Diese werden nicht nur von den oben genannten Schwierigkeiten beeinträchtigt, sondern auch von dem mit der weltweit zunehmenden Digitalisierung verbundenen Rückgang des für die Rezeption literarischer Texte ausschlaggebenden »tiefen« Lesens (vgl. Goos/Voigt 2014). Darüber hinaus kann in dieser Hinsicht auch der institutionelle Rahmen der Vermittlungspraxis hinderlich sein, der oft durch eine asymmetrische »Schüler-Lehrer-Beziehung«, selbst wenn diese nur in der Vorstellung der Adressaten existiert, geprägt ist. Um nicht destrotz die Entfaltung der positiven Eigenschaften des fremdsprachigen Lesens (zumindest ansatzweise) zu ermöglichen, müssen bei der Textauswahl in erster Linie die obengenannten Herausforderungen berücksichtigt werden. Als brauchbar erweisen sich dabei – neben den evidenten Kriterien wie sprachlicher Schwierigkeitsgrad, Textlänge etc. – auch die im Weiteren ausgeführten vermittlungsrelevanten Kategorien.

2.2 Kulturell bedingte Differenzen zwischen Leserpositionen

Kulturell geprägte Vorverständnisse der Rezipienten, die zur Konstitution unterschiedlicher Leserperspektiven beitragen und somit für die interkulturelle Vermittlungspraxis von besonderem Interesse sind, können sich nach Krusche (1985: 146) aus folgenden Differenzen zusammensetzen:

»Differenzen

- im kulturhistorischen, insbesondere im literarhistorischen Vorwissen
- infolge der Prägung durch verschiedene Sprachstrukturen
- infolge der Prägung durch verschiedene gesellschaftsgeschichtliche Entwicklungen samt den daraus erwachsenen aktuellen sozio-politischen Problemlagen
- infolge der Prägung durch verschiedene Kulturtraditionen (Religion, Kunstfunktion, philosophische Systeme)
- infolge der Prägung durch verschiedene Primär-Erfahrungen aus Klima, Landschaft, ›Natur‹ samt deren Folgen für das Vorstellungsrepertoire
- im Verhältnis zur Tradition überhaupt, der literarischen Tradition insbesondere, dem Begriff der Kontinuität der eigenen Geschichte, dem Bewußtsein mithin eigenkultureller Identität (hierbei spielt die Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit zu einer der Großkulturen außerhalb Europas, deren Unabhängigkeit/Abhängigkeit von Europa eine besondere Rolle).

Wie sich zeigen wird, sind bei den vorgestellten Beispielen die unter c), d) und f) aufgeführten Differenzen besonders folgenreich.«

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser »Differenz-Liste« keine kulturelle Determinierung innewohnt, i. e. kein essentialistischer Kulturbegriff zugrunde liegt, was von Kritikern (vgl. Riedner 2010: 1545) allerdings oft unterstellt wird. Kultur wird demgegenüber nicht als ein homogenes, geschlossenes Gebilde, sondern als ein dynamisches, durch Austausch geprägtes, vielschichtiges und offenes »Regel-, Hypothesen- und Geltungssys-

tem« (Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 221) aufgefasst, das von Menschen als deren »Reiter« und »Tragende« (Bausinger 2003: 274) mitkonstituiert wird. Dies macht auf der einen Seite das Modifikationspotential der obigen Liste in Bezug auf den jeweiligen kulturellen Kontext deutlich. Auf der anderen Seite wird dadurch die Problematik der Gewichtung der für die Konstitution der Leseerfahrung zuständigen individuellen und kulturell bedingten Faktoren, wie bspw. Sozialisation, institutioneller Rahmen der Literaturvermittlung, individueller Lebensstil etc., sichtbar. In diesem Zusammenhang gewinnen die in Kooperation mit regionalen Partnern durchgeführten Untersuchungen des Verstehensrahmens bestimmter Rezipientengruppen an Bedeutung (vgl. z. B. Müller-Peisert 2006), welche v. a. durch die Analyse der jeweiligen kulturell spezifischen Lehr- und Lernbedingungen unter Einbeziehung der oben angeführten Differenzen einen Aufschluss über die komplexe Zusammensetzung der Vorerfahrungen entsprechender Zielgruppen geben können. Die im Rahmen solcher Studien gewonnenen Erkenntnisse können selbstverständlich primär für die Exemplumwahl in Hinblick auf die jeweilige Zielgruppe produktiv gemacht werden. Bei der Textauswahl für Gruppen mit Teilnehmern unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds ist es – aus evidenten Gründen – nur bedingt möglich, solche Erkenntnisse zu berücksichtigen. Die ›Differenz-Liste‹ leistet dennoch auch in diesem Kontext bei die Auswahl literarischer Texte eine Hilfestellung, indem sie sich an den kulturthematischen Ansatz, welcher im Weiteren genauer erläutert wird (s. 3.2.), anknüpfen lässt und somit die Lektüre literarischer Texte und das sich daran anschließende Lesergespräch mit dem Referenzrahmen des fremdkulturellen Lesers verbindet.

3. Vermittlungsrelevante Aspekte literarischer Texte in Hinblick auf den fremdkulturellen Leser

3.1 Der »andere« Leser und die Referenzstruktur literarischer Texte

Die vorausgehenden Ausführungen explizieren die Problematik der Berücksichtigung von konkreten Leserpositionen bei der Auswahl literarischer Texte im interkulturellen Vermittlungskontext. Für die Entfaltung des Spielraums für kulturdifferentielle Lektüren gewinnt daher der literarische Text als Rezeptionsvorgabe im Sinne der Rezeptionsangebote, die unterschiedliche Wirkungen beim Leser auslösen können, an Bedeutung.

»An die Stelle des ›Textes an sich‹ als Erkenntnisgegenstand der Literaturwissenschaft rückt der ›gelesene Text‹. [...] Der ›gelesene Text‹ ist gerade nicht der ohne weiteres von allen potentiellen Deutern ›gleich gelesene Text‹, sondern der durch die je verschiedenen kulturhistorischen Bedingungen des Rezeptionsakts ›anders gelesene‹ Text. Wenn aber der eigene Leseprozess den Gegenstand wissenschaftlicher

Literaturdeutung mit-konstituiert, gilt es, das ›eigene‹ und das ›andere Lesen‹ zu unterscheiden, im Diskurs der Literatur mit dem ›anderen Leser‹ als einer nicht hintergehbaren Position zu rechnen. Der oben formulierten Problemkontur entsprechend wird diese Unterscheidung nicht von der Seite des je verschiedenen Lesers, sondern von der Seite zweier verschiedener Rezeptionsangebote der Texte her bearbeitet, die zugleich zwei Dimensionen ästhetischer Wirkung sind [...]« (Krusche 2003: 469).

Der »andere« Leser ist somit ein abstraktes Prinzip, das auf der Reflexion und Relativierung der eigenen Leseart basiert. Es handelt sich hierbei um das Bewusstsein der Vorprägung der eigenen Lektüre (siehe ›Differenz-Liste‹) und der Existenz anderer Rezeptionsmöglichkeiten. Je mehr vielseitige und lebhafte Reaktionen ein Text zulässt, je mehr Rezeptionsangebote dieser dem jeweiligen Rezipienten macht, desto größer ist die Chance für die Schaffung und Schärfung eines solchen Bewusstseins (vgl. ebd.: 472).

Die von Krusche (ebd.: 270) ausgearbeitete, auf der Sprachtheorie von K. Bühler beruhende methodische Vorgehensweise zur Analyse der Wirkungsfaktoren literarischer Texte (Zeigfeld und Symbolfeld), die die Unvermeidlichkeit der Lese-Differenz evident machen, ist allerdings für den Vermittlungskontext aufgrund ihres ausgesprochen textimmanenten Charakters weniger geeignet. Viel besser lässt sich in diesem Kontext, auch wenn nicht ohne weiteres, die wiederum von Krusche (1994) entwickelte Methode des disjungierenden Interpretierens anwenden. Dieser liegt die Erarbeitung der Referenzstruktur eines Textes zugrunde, die aus den Verbindungen und Übergängen zwischen »*Bereiche[n] außertextueller Wirklichkeit*« hervorgeht, »auf welche sich der Text bezieht, welche er anspricht, ›anspielt‹ [...], um dann aus diesen Bezugnahmen sein Bedeutungspotential erst zu erzeugen« (Krusche 1994: 418, Hervor. d. V.). Beim disjungierenden Interpretieren gilt es zwei komplementäre Leseraktivitäten zu sichern: auf der einen Seite die vom Text angespielten Bestimmtheiten – die innerhalb des Textes verwendeten Referenzbereiche (Referenzschemata) – und auf der anderen Seite die literarischen Unbestimmtheiten, welche beim Anschluss der einzelnen Referenzschemata Rezeptionsschwellen auslösen können (vgl. ebd.: 430 f.). Bei dem Begriff *literarische Unbestimmtheiten* geht es letztlich um nichts anderes als Leerstellen im Sinne der Text-Theorie Isers, welche durch das Aneinanderstoßen der »schematisierten Ansichten« entstehen und das Vorstellungsvermögen des Lesers in Hinblick auf die Konsistenzbildung besonders stark beanspruchen (Iser 1994: 231).

Ausgehend vom Komplexitätsgrad ihrer Referenzstruktur lassen sich literarische Texte Krusche zufolge (1994: 419–424, 426) in drei Gruppen einteilen: Texte mit einer komplexen Referenzstruktur (vgl. Goethes *Römische Elegien*), Texte mit einer geringeren Komplexität (vgl. Goethes »Willkommen und Abschied«) und Texte beinahe ohne Referenzstruktur (vgl. Brechts »Radwechsel«). Die Komplexität der Referenzschemastruktur bestimmt das für das Verstehen des Textes

benötigte Maß an Vorwissen und die Breite der dem Leser zur Verfügung stehenden Deutungsspielräume (vgl. ebd.: 424). Dies bedeutet dennoch nicht, dass bspw. das Gedicht »Radwechsel« von Brecht rezeptionstechnisch gesehen ein »einfacherer« Text ist im Vergleich zur fünften »Römischen Elegie« von J. W. Goethe, obwohl sich diese neben der komplexen Referenzstruktur durch eine größere sprachliche, poetische und zeitliche Distanz kennzeichnet. Die Möglichkeit der Sinnbildung hängt bei der fünften Elegie primär (jedoch nicht ausschließlich) von dem Wissen über die im Text angedeuteten Referenzbereiche und der Beherrschung der damaligen poetischen Sprache ab. Sind diese nicht vorhanden, ist das Scheitern der Lektüre nicht unwahrscheinlich. Im Falle des Brecht-Gedichts ist ein solches Vorwissen nicht nötig. Infolge des fehlenden Bezugs zu einem konkreten Bereich der außertextuellen Wirklichkeit und aufgrund der Mehrdeutigkeit des dritten und des vierten Verses sowie des als Frage formulierten fünften und sechsten Verses ist der Leser ausschließlich¹ auf sich selbst bzw. seine eigene Vorerfahrung angewiesen und muss beim Füllen der Unbestimmtheitsstellen (2. bis 6. Vers) eine große kognitive Leistung erbringen. Die Offenheit des Brecht-Textes regt den Leser dazu an, sich auf das Spiel mit dem Text einzulassen und verschiedene Deutungsmöglichkeiten auszuprobieren (vgl. Krusche 1985: 426 f.), was zur oben angesprochenen Schaffung des Bewusstseins der »anderen« Lesarten beitragen kann. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass die durch fast extreme Offenheit gekennzeichneten literarischen Texte, wie etwa das Gedicht von Brecht, eine besonders hohe Gefahr, in der Vermittlungspraxis vereinnahmt und als Gesprächsanlass missbraucht zu werden, in sich bergen. Daher soll der Arbeit mit solchen Texten im Unterricht eine genauere didaktische Überlegung vorausgehen.

Die auf der Analyse der Referenzstruktur literarischer Texte beruhende Methode des disjungierenden Interpretierens lässt sich im Grunde genommen auf den Großteil literarischer Texte anwenden und stellt somit ein wichtiges Instrument für die Exemplumwahl zur Verfügung. Gleichwohl berücksichtigt das davon abgeleitete Kriterium – Komplexitätsgrad der Referenzstruktur und Gehalt an Leer- bzw. Anschlussstellen – neben der »allgemeinen« Ebene der Text-Leser-Interaktion keine weiteren spezifischen vermittelungsrelevanten Textebenen. Daher ist eine Präzisierung dieser methodischen Vorgehensweise durch Wirkungsfaktoren auf der inhaltlichen und der ästhetisch-strukturellen Ebene notwendig.

¹ Dies trifft selbstverständlich nur auf den Rezeptionsvorgang und nicht auf die Arbeit mit dem Text im Unterricht zu. In der Vermittlungspraxis existieren durchaus Möglichkeiten, den Referenzrahmen für dieses Gedichts durch bestimmte Aufgabenstellungen, v. a. in Bezug auf die Autorenbiografie und den zeitgenössischen Hintergrund, zu konstruieren (vgl. Krusche 1985: 426 f.; Horch 1990: 74, zit. nach Müller-Peisert 2006: 288 f.).

3.2 Vermittlungsrelevanz auf der inhaltlichen Ebene

Hinsichtlich der inhaltlichen Ebene der vermittlungsrelevanten Eigenschaften literarischer Texte erscheint es sinnvoll, Krusches Begriff des Referenzbereichs, auch wenn er dessen Unterschied zu Thema, Motiv und Bedeutung (Krusche 1985: 418) ausdrücklich betont, durch das kulturthematische Konzept zu erweitern. Der dem Vermittlungskonzept der interkulturellen Germanistik zugrunde liegende sozialanthropologische Themenbegriff¹ ermöglicht es, bei der Auswahl literarischer Texte sowohl »der spezifischen hermeneutischen Situation der Vermittlung von Literatur über kulturelle Grenzen hinweg« (Repräsentativität) als auch der Rezeptionsposition des fremdkulturellen Lesers (Relevanz) in gleichem Maße Rechnung zu tragen (Hudson-Wiedenmann 2003: 448). Repräsentativität von Themen für die zu vermittelnde Kultur wird durch ihre diskursive Qualität bestimmt (Thum 1992: 22). Das Kriterium der Relevanz für lesende Lerner als Adressaten erfüllen v. a. Universalthemen² als »elementare Orientierungen der ganzen Menschheit« (ebd.: 21), beispielsweise Alter, Arbeit, Essen, Gesundheit, Fremdheit, Grenze, Toleranz etc., welche in jeder Kultur in ihrer je besonderen Ausformung auftreten (ebd.).

Bei der Textauswahl gilt es folglich den Themenvorrat des jeweiligen literarischen Textes in Bezug auf seine kulturübergreifende thematische Ausrichtung zu berücksichtigen. Dies kann dem fremdkulturellen Leser den Zugang zu den im Text ange spielten Bestimmtheiten erleichtern und so auch diskussionsfördernd hinsichtlich der spezifischen Ausprägung des jeweiligen Themas in verschiedenen gesellschaftlichen (und literarischen) Diskursen beim Gespräch über Leer- bzw. An schlussstellen wirken. Dabei geht es allerdings nicht primär um die Bestimmung der im Text vorhandenen Kulturthemen, sondern um die Analyse ihrer Inszenierungsart und des damit verbundenen Ausmaßes der Abweichung der literarischen Sinnordnungen von denen der Alltagswirklichkeit. Die Divergenzen zwischen Fiktion und Alltagsrealität gelten zwar als Selbstverständlichkeit und die u. a. daraus resultierende Distanz erweist sich wie oben andeutet als konstitutiv und produktiv für die interkulturelle Literaturvermittlung. Der Grad der Befremdung soll grundsätzlich den-

¹ Der sozialanthropologische Themenbegriff geht auf den amerikanischen Anthropologen M. E. Opler zurück und wird wie folgt aufgefasst: Kulturthemen (»themes of culture«) sind in jeder Kultur vorhandene, verhaltensbestimmende, explizite oder implizite dynamische Einstellungen, die ihren Ausdruck u. a. in Handlungen, Empfehlungen, Redewendungen finden und als komplexe Formen der Selbstversicherung und Selbstverständigung von Kulturen zu bestimmten Zeitpunkten betrachtet werden. Mehrere Kulturthemen existieren gleichzeitig nebeneinander, wobei das einzelne Thema »einen Grundzug oder eine wesentliche Tendenz der Kultur« repräsentiert, treten immer in Relationsbeziehungen zu ihren Sub- und Gegenthemen auf und bilden ein Netz von Themen und Gegenthemen (»interrelation and balance of themes«) (Opler 1969: 609 ff.)

² Zur Bedeutung von Universalien für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft vgl. z. B. Antweiler (2007).

noch nicht allzu hoch sein, da in dem Fall eine besonders große Gefahr entweder der Normalisierung des Gelesenen¹ (z. B. bei grotesken, absurdem Erzählungen) oder des Lektüre-Abbruchs bzw. der Ablehnung des Textes – beides für die Vermittlungspraxis unerwünscht – besteht. Allerdings hängt dies wiederum vom zu behandelnden Thema ab. Beim Thema Zweiter Weltkrieg und Holocaust kann bspw. die Auseinandersetzung gerade mit der hermetischen Lyrik, die vor allem für den fremdkulturellen Leser oft verschlossen bleibt, die Unmöglichkeit der adäquaten literarischen Verarbeitung der Holocausterfahrung mithilfe der bewährten Lyrikformen verdeutlichen und somit die Annäherung an bestimmte Innenperspektiven (»[...] nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch [...]« (Adorno 1998: 674)) auf die Zeit nach 1945 ermöglichen.

3.3 Vermittlungsrelevanz auf der ästhetisch-strukturellen Ebene

Zu den vermittlungsrelevanten Aspekten auf der ästhetisch-strukturellen Ebene, welche das Verstehen des Rezipienten im Lesevorgang lenken und Möglichkeiten seiner Partizipation am Text erhöhen bzw. verringern, gehören u. a. erzählerische Gestaltung, rhetorische Textstrategien sowie sprachlich-stilistische Mittel.

Eine besondere Rolle für die Beteiligung des Rezipienten an der Interaktion mit narrativen Texten wird auf der formal-strukturellen Ebene den erzählerischen Mitteln (Hiergeist 2014, Barthel 2008, Nünning 2000) zugewiesen. Diese Beteiligung umfasst nicht nur eine kognitive, sondern auch eine emotionale und eine evaluative Dimension (vgl. Hiergeist 2014). Kognitionen, Emotionen und (ethisches) Urteil treten bei der Rezeption literarischer Texte meist simultan auf und lassen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen (Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 45 ff.), so kann beispielsweise allein das für das Verstehen des (gesamten) Textzusammenhangs unabdingbare Füllen von Leerstellen beim Rezipienten Irritationen und Ärger auslösen oder aber bei erfolgter Sinnbildung auch Freude und Zufriedenheit,

¹ Auf das Problem der Normalisierung des Gelesenen, die bei der Lektüre fremdkultureller Texte zur Einverleibung des Fremden führt, weist auch H. Steinmetz (2003) hin. Ihm zufolge ist die Assimilation des Fremden für die Textrezeption während der Privatlectüre durch einen naiven, »unschuldigen« Leser charakteristisch. Sobald dieser jedoch beginnt den eigenen Leseprozess zu reflektieren, indem er auf eine Distanz zum Gelesenen geht und die Unbestimmtheit nicht zu beseitigen sucht, befindet er sich auf dem Weg zur Interpretation. Diese setzt sich zum Ziel, ausgehend von wissenschaftlichen Fragestellungen eine kritische Text-Analyse durchzuführen (vgl. ebd.: 461 ff.). Auch wenn im Rahmen eines interkulturellen Leser-Gesprächs keine (wissenschaftliche) Interpretation angestrebt wird, lassen sich einige Merkmale des wissenschaftlichen Lesers, v. a. Fähigkeit zur Distanzierung und Selbstreflexion als Voraussetzung zur kooperativen gegenseitigen Aufklärung (Wierlacher 1999: 163), auf fremdkulturelle Leser im Kontext des Gesprächs über deren Leseerfahrungen übertragen.

was wiederum zur negativen bzw. positiven oder auch ambivalenten Wertung über das Werk beitragen kann. Nichtdestotrotz kann die Ausprägung der jeweiligen Partizipationsmöglichkeit von der Produktionsseite her durch den Einsatz bestimmter narrativer Techniken verstärkt bzw. reduziert werden (vgl. Hiergeist 2014).

Die Entfaltung eines Spielraums für die emotionale Beteiligung des Lesers besitzt ein besonders hohes Potential, zur Entwicklung der für den Perspektivenwechsel konstitutiven Empathiefähigkeit¹ beizutragen. Zu den erzählanalytischen Kategorien, die sich zur Bestimmung des empathielenkenden Potentials im Sinne des Begriffspaares Nähe-Distanz (vgl. Hiergeist 2014: 372) operationalisieren lassen, zählen in erster Linie folgende Strukturbegriffe nach Petersen (1993): Erzählformen (*Er-/Sie-, Ich-, Du-*-Form), Darbietungsformen (Erzählerbericht: Showing (kommentarlos) und Telling (durch Hinweise an den Leser oder Wertungen kommentiert), Figurenrede: direkte Rede, indirekte Rede, erlebte Rede, innerer Monolog), Erzählperspektiven (Innensicht und Außensicht), Erzählhaltung gegenüber den Figuren (kritisch, verständnisvoll, abwertend etc.) sowie Erzählverhalten (auktorial, personal, neutral). Es ist anzunehmen, dass solche narrativen Techniken, wie personale Ich-Erzählung, Figurenreden an sich, vor allem aber direkte Rede und innerer Monolog, Innensichtdarstellungen sowie verständnisvolle und einfühlsame Haltung des Erzählers gegenüber den Figuren, besonders für die Erfüllung der empathielenkenden Funktion im Text geeignet sind. So postuliert auch Barthel (2007: 54), dass die »interne Fokalisierung« (vgl. die drei Fokalisierungsarten nach G. Genette²), welche durch Innensicht und personale Ich-Erzählung charakterisiert ist, als eine wichtige Empathielenkungsstrategie fungieren kann.

»Hier verlagert sich die Erzählperspektive gleichsam in die Figur, die Erzählerstimme beschreibt die Welt durch ihre Augen. Zum einen ist damit der Wissensstand

¹ Empathie bzw. Einfühlung wird in dem Zusammenhang nicht mit Identifikation gleichgesetzt. »Einfühlung ist niemals restlose, selbstvergessene Identifikation; sie ist immer ein irgendwie gespaltener Bewußtseinszustand: Einerseits wird in der Phantasie die ›fremde‹ Erlebnisweise und Situation nachvollzogen, andererseits ein vergleichendes Mitwissen um die gewöhnliche eigene – wenigstens am Rande des Bewußtseins – aufrecht erhalten. Vergleichbar wäre das mit dem Verhalten eines Spiel-Teilnehmers, der sich bei der eifrigen Hingabe an die imaginäre ›Wirklichkeit‹ des Spielverlaufs mehr oder weniger der ›Künstlichkeit‹ des Unternehmens bewusst bleibt« (Eckmann 1985: 104). Auf die sowohl den literarischen Texten als auch den Nachahmungs- und Verwandlungsspielen als (fiktionalen) Modellen der Wirklichkeit inhärente Eigenschaft, beim Spieler bzw. Leser den ambivalenten Eindruck der gleichzeitigen Identifikation und Distanzierung zu erzeugen, weist auch J. Lotman (1973: 104) hin.

² Der Begriff *Fokalisierung* wurde in die Erzähltheorie von G. Genette eingeführt und beschreibt den Standpunkt des Erzählers bezüglich der Figuren: Nullfokalisierung (›Übersicht‹, Erzähler weiß mehr als irgendeine der Figuren), interne Fokalisierung (›Mitsicht‹, Erzähler sagt nicht mehr als die Figur weiß) und externe Fokalisierung (›Außensicht‹, Erzähler sagt weniger als die Figur weiß) (Martinez/Scheffel 2000: 63 f.).

der Erzählerstimme an diese Figur gebunden, zum anderen geht mit dieser perspektivischen Bindung an die Figur aber auch das Gewähren von Einblicken in das Innenleben der Figur einher. [...] Beide Merkmale dieser Fokalisierung [...] führen dazu, dass sich der mitverfolgende Blick des Rezipienten in die fokalisierende Figur hineinverlagert und er die Welt mit ihren Augen sieht.« (ebd.: 54 f.).

Die Wirkungsintensität der oben erwähnten narrativen Techniken hinsichtlich ihrer empathieerzeugenden Funktion hängt von deren konkreter Realisierung und der Konstellation innerhalb eines Textes ab. So können beispielsweise indirekte Innensichtvermittlung über die Darstellung bestimmter Körperzustände, Mimik und Gestik sowie direkte Innensichtvermittlung über emotionale Zustände der Figuren (Barthel 2007: 63) die emotionale Beteiligung des Lesers unterstützen, wertende Erzählerkommentare können entsprechend für seine evaluative Partizipation förderlich sein.

In Hinblick auf das Vermittlungskonzept der interkulturellen Germanistik erscheint es sinnvoll, bei der Exemplumwahl neben den Nähe erzeugenden narrativen Elementen auch solche zu berücksichtigen, die eine gewisse Distanz zur Erzählwelt vermitteln und deren Verfremdung verursachen können, wie z. B. auktoriales und personales Erzählverhalten, Außensicht, kritische Erzählhaltung, emotionsloser Bericht über »normalerweise« mit Emotionen verbundene Ereignisse (z. B. Krankheit, Tod). Dies kann zudem auch durch den Einsatz bestimmter Stilmittel wie Groteske, Sarkasmus, Ironie etc. geschehen.

Zu den weiteren narrativen Kategorien, die für das Wirkungspotential von Texten relevant sind, zählen die zeitliche Anordnung des Erzählten (lineares, nicht-lineares und paralleles Erzählen) sowie die Gestaltung der Zeit (Zeitdehnung, Zeitdeckung und Zeitraffung) (Petersen 1993). So fordern zeitliche Erzählsprünge, Analepsen und Prolepsen den Rezipienten womöglich dazu auf, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Handlungsabschnitten sowie den gesamten Handlungsaufbau zu reflektieren. Diese Funktion können auch die für die Konstitution der Leseerwartung verantwortlichen rhetorischen Textstrategien erfüllen, welche nicht direkt mit der zeitlichen Strukturierung des Geschehens verbunden sind. Der Titel und das Ende des Textes, Wiederholungen, durch Überraschungsmomente verursachten Erwartungsbrüche etc. steuern die Leseerwartung und verfügen über das Potential, dem Leser die Prozesshaftigkeit der eigenen Rezeption bewusst zu machen und ihn zu deren Reflexion anzuregen.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass es meistens – u. a. bedingt durch verschiedene Leseinteressen und -erwartungen – nicht vorhersehbar ist, inwiefern das Beteiligungspotential des jeweiligen Textes durch einen konkreten Leser realisiert werden kann; dies macht die Berücksichtigung entsprechender Textmerkmale bei der Exemplumwahl jedoch – vor allem in Hinblick auf das anschließende Lesers Gespräch und seine didaktische Gestaltung – keineswegs obsolet.

4. Analyse des interkulturellen Potentials der Kurzgeschichte »Streuselschnecke« von Julia Franck

Die Möglichkeiten der Anwendung der oben ausgeführten vermittlungsrelevanten Kategorien zur Bestimmung des interkulturellen Potentials eines literarischen Textes – Komplexitätsgrad der Referenzstruktur und Gehalt an Leer- bzw. Anschlusstellen, Themenhaushalt des Textes und Erzähl(er)- bzw. Figurenperspektive, rhetorische Textstrategien und sprachlich-stilistische Mittel – sollen im Folgenden am Beispiel der Kurzgeschichte »Streuselschnecke« von Julia Franck illustriert werden. Hierbei geht es in erster Linie darum, den Spielraum für kulturdifferente Deutungsmöglichkeiten aufzuzeigen, welche sich aus einer spezifischen Inszenierung des Themenhaushaltes des Textes mithilfe von ästhetischen Mitteln ergeben.

Die Kurzgeschichte stammt aus dem Sammelband *Bauchlandung: Geschichten zum Anfassen* (2000) und widmet sich, wie viele andere Werke der Autorin, zwischenmenschlichen, in diesem Fall familiären, Beziehungen.

Die explizite Erwähnung des Themas *Familie* am Anfang und am Ende der Geschichte erzeugt eine Rahmenkonstruktion, welche für die rezeptionsästhetische Wirkung des gesamten Textes ausschlaggebend ist. Zu Beginn der Geschichte erfährt der Leser, dass ein 14-jähriges Mädchen offenbar ein Trennungskind ist bzw. eine Zeitlang ohne Vater gelebt hat, da sie bei der Angabe der Tatsache, dass sie nicht mehr bei ihrer Mutter und ihren Schwestern, sondern bei ihren Freunden in Berlin wohnt, den Vater nicht erwähnt. Diesbezüglich stellt sich für den Leser womöglich auch die Frage, aus welchen Gründen ein 14-jähriges Mädchen nicht bei ihrer Familie, sondern bei ihren Freunden lebt, welche im Laufe der Geschichte nicht eindeutig beantwortet wird. An dieser Stelle öffnet sich infolge des universellen Charakters des Themas *Familie* eine Möglichkeit für fremdkulturelle Leser, an ihre u. a. auch kulturell vorgeprägten Erfahrungen hinsichtlich möglicher Familienkonstellationen sowie der besonderen Ausprägungen von familiären Verhältnissen anzuknüpfen. Im weiteren Verlauf der Geschichte werden die familiären Beziehungen nicht mehr direkt thematisiert. Stattdessen wird die Entwicklung einer Beziehung zwischen dem Mädchen und einem fremden Mann geschildert. Die Information zum Hintergrund dieses Verhältnisses bleibt dem Leser allerdings verborgen. Er erfährt lediglich, dass das Mädchen von dem Mann angerufen und zu einem Treffen eingeladen wird, weiß jedoch nicht warum. Dies löst beim Rezipienten eine starke Irritation aus und zwingt ihn dazu, sich mit dieser Leerstelle bis zum Schluss der Geschichte auseinanderzusetzen. Die Schilderung des Gefühlszustands des Mädchens vor dem ersten Treffen (Unsicherheitsgefühle, Unbehagen) sowie des Ablaufs von weiteren Treffen (Kino, Café, Restaurant, Vorstellung bei Freunden des Mannes, Besuch bei der Arbeit) lässt eine merkwürdige Liebesgeschichte zwischen einem jungen Mädchen und einem

älteren Mann vermuten, obwohl dies an keiner Stelle explizit angesprochen wird und nur aus dem Geschilderten folgen kann. Hiermit ergibt sich eine weitere mögliche Anknüpfungsstelle für fremdkulturelle Leser im Hinblick auf das Thema Liebe, genauer gesagt auf die konstitutiven Merkmale einer Liebesbeziehung sowie den Zusammenhang zwischen den Themen *Liebe* und *Alter*. Der weitere Handlungsverlauf lässt zunächst an der Hypothese über eine Liebesbeziehung zweifeln: Warum blieben sich das Mädchen und der Mann nach zwei Jahren immer noch fremd? Dies könnte allerdings die trockene, fast emotionslose Darstellung der vorausgehenden Beziehung aus der Perspektive des Mädchens erklären. Hinsichtlich ihrer Reaktion auf anschließende Ereignisse – als das Mädchen über die Krankheit und den baldigen Tod des Mannes erfährt, besucht sie ihn regelmäßig im Krankenhaus, kauft ihm Blumen und bäckt Streuselschnecken – sieht sich der Leser jedoch in seiner Vermutung über eine Liebesbeziehung bestätigt. Das Thema *Tod*, das an der Stelle in Verbindung mit dem Thema *Liebe* ins Spiel kommt, öffnet wiederum einen Deutungsspielraum, in den fremdkulturelle Leser ihre Vorverständnisse über den Umgang mit dem Thema *Tod* einbringen können, wozu die emotionslose Schilderung der gesamten Situation aus der Perspektive des Mädchens einlädt. Diese Emotionslosigkeit kann beim Leser eine starke Irritation verursachen, da Tod in vielen Kulturen mit Trauer und damit einhergehenden Emotionen und Reaktionen verbunden ist, auch wenn diese unterschiedlich ausgedrückt werden. Eine solche Haltung des Mädchens gegenüber der Krankheit und dem Tod des Mannes wirft Fragen auf und stellt insofern eine Leerstelle dar.

Am Ende der Geschichte gibt das Mädchen die Identität des Mannes, der sich als ihr Vater herausstellt, preis. Dies führt beim Leser zu einem Erwartungsbruch und fordert ihn dazu auf, seine im Lesevorgang erarbeiteten Deutungen zu revidieren, zu reflektieren und das Gelesene aus einer anderen Perspektive zu betrachten, unter Umständen den Text gar nochmals intensiver zu lesen. Die Geschichte erscheint plötzlich in einem anderen Licht: Es handelt sich nicht um eine seltsame Liebesgeschichte, womit sich einige während der Lektüre aufgeworfene Fragen erübrigen, sondern um eine dramatische Vater-Tochter-Beziehung. Das Kulturthema *Familie* steht somit im Vordergrund der Kurzgeschichte und konstituiert zusammen mit den Themen *Liebe*, *Fremdheit* und *Tod* den Themenhaushalt des Textes. Die Vater-Tochter-Beziehung ist vor der Erkrankung des Vaters in erster Linie durch Fremdheit zwischen den beiden geprägt, die auch nach zwei Jahren nicht komplett überwunden ist. Seitdem wird diese (zumindest teilweise) durch Vertrautheit und Zuwendung ersetzt. Davon zeugt bspw. die Tatsache, dass der Vater der Tochter seine Angst vor dem Tod eingestehst und dass er gerne mit ihr gelebt hätte. Auch die Tochter gesteht am Ende der Geschichte indirekt, dass sie ihren Vater liebt. Die Erfahrung des Todes führt womöglich zur Annäherung zwischen den beiden Protagonisten.

Für die nach der Lektüre ansteigende Dramatik der Geschichte, die dem Leser im Vergleich zur ersten Lektüre mehr Einfühlungsvermögen abverlangt und ihn zum Perspektivenwechsel auffordert, ist zwar das Spiel der Autorin mit den Erwartungen des Lesers ausschlaggebend. Dennoch tragen noch weitere narrative und ästhetische Mittel zur Erzeugung dieser rezeptionsästhetischen Wirkung bei. So verfügt die interne Fokalisierung, die mit der personalen Ich-Erzählung und der Innensicht einhergeht, was Einblicke in Gefühls- und Gedankenwelt des Mädchens erlaubt, über ein empathienkendes Potential und kann demzufolge eine gewisse Nähe zur Erzählwelt erzeugen. Zugleich wird aber sowohl durch die bis auf einige Ausnahmen emotionslose Schilderung der potentiell von starken Emotionen begleiteten Ereignisse als auch durch das Mittel der Zeitraffung und die Wiedergabe der Äußerungen des Vaters mithilfe der indirekten Rede eine Distanz zur Handlung hergestellt.

Die durch das Zusammenspiel zwischen Thematik, argumentativem Aufbau und narrativen Strategien des Textes erzeugte Spannung zwischen Nähe und Distanz provoziert den Leser, fordert ihn zur Reaktion auf das Dargestellte auf, wobei er seine Vorverständnisse bei der Realisierung der Textbedeutung ins Spiel bringen und diese reflektieren muss. Somit besitzt die Kurzgeschichte ein hohes Potential zur Initierung eines kulturellen Austauschs in der Praxis der interkulturellen Literaturvermittlung. Zudem weist sie eine Reihe von unterrichtspraktischen Vorteilen auf, wie einfache sprachliche Gestaltung, knapper Umfang und einfache Referenzstruktur.

Was die Arbeit mit dem Text im Unterricht angeht, erscheint es sinnvoll, die Geschichte gemeinsam abschnittsweise zu lesen und das Gelesene sowie die Erwartungen im Hinblick auf den weiteren Textverlauf zu besprechen, hier sei auf den »hermeneutische[n] Gewinn der Lese-Unterbrechung« (Krusche 1989: 31) hingewiesen. Nach der ersten Lektüre soll der Text nochmals gelesen und unter einem neuen, sich aus dem überraschenden Ende ergebenden Blickwinkel diskutiert werden. Dabei können die oben besprochenen Leer- und Anknüpfungsstellen sowie die erzählerischen Techniken in die Diskussion miteinbezogen werden.

5. Fazit

Eine entscheidende Rolle bei der Textauswahl für jede literarische Unterrichtspraxis spielen die jeweiligen didaktischen Zielsetzungen. Zu den Hauptlehrzielen der interkulturellen Literaturvermittlung zählen Fremdverstehen und Kulturvermittlung, auf deren Grundlage sich folgende Kriterien für die Exemplumwahl im interkulturellen Vermittlungskontext formulieren lassen: Komplexitätsgrad der Referenzstruktur und Gehalt an Leer- bzw. Anschlussstellen, Themenhaushalt des Textes sowie Erzähl(er)- bzw. Figurenperspektive, rhetorische Textstrategien und

sprachlich-stilistische Mittel. Diese stellen vermittelungsrelevante Kategorien auf verschiedenen Textebenen – der Ebene der »allgemeinen« Text-Leser-Interaktion, der inhaltlichen und der ästhetisch-strukturellen Ebene – dar und ermöglichen es in Hinblick auf den fremdkulturellen Leser, wie die exemplarische Analyse der Kurzgeschichte »Streuselschnecke« von Julia Franck verdeutlicht, das Potential eines literarischen Textes zur Initiierung von kulturellen Diskursen zu ermitteln. Die Ergebnisse einer solchen Analyse können, sollte der Text über ein hohes interkulturelles Potential verfügen, unmittelbar für die didaktische Gestaltung eines Leser-Gesprächs produktiv gemacht werden. Dabei wäre die Erwartung einer vollständigen Umsetzung des interkulturellen Potentials eines Textes infolge der teilweise unberechenbaren Leserreaktionen selbstverständlich illusorisch. Um dieses didaktische Ziel dennoch – zumindest teilweise – zu verwirklichen und unter Umständen andere Rezeptionsmöglichkeiten eines literarischen Textes zu entdecken, muss der Vermittler selbst im Sinne der anfangs zitierten Ratschläge von Hunfeld agieren können.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): »Erziehung nach Auschwitz«. In: Adorno, Theodor W.: *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte – Anhang. Gesammelte Schriften. Band 10.2.* Hrsg. von Rolf Tiedemann. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Antweiler, Christoph (2007): *Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen.* Darmstadt: WBG.
- Anz, Thomas (1998): *Literatur und Lust: Glück und Unglück beim Lesen.* München: dtv, 1998.
- Barthel, Verena (2008): *Empathie, Mitleid, Sympathie: Rezeptionslenkende Strukturen mittelalterlicher Texte in Bearbeitung des Willehalm-Stoffs.* Berlin: De Gruyter (Quellen und Forschungen zur Literatur- und Kulturgeschichte).
- Bausinger, Hermann (1988): »Das Bild der Fremde in der Alltagskultur«. In: *Universitas* 43, 2, H. 9, 946–955.
- Bausinger, Hermann (2003): »Kultur«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.), 271–276.
- Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch.* Tübingen: Gunter Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Ehlers, Swantje (2001): »Literarische Texte in Deutschunterricht«. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), 1334–1346.
- Ekmann, Bjørn (1985): »Einfühlung und Verfremdung im aristotelischen Drama«. In: *Text und Kontext* 13,1, 104–118.
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis.* München: iudicium.
- Fetscher, Iring (1990): *Toleranz: Von der Unentbehrlichkeit einer kleinen Tugend für die Demokratie. Historische Rückblicke und aktuelle Probleme.* Stuttgart: Radius.
- Franck, Julia (2010): »Streuselschnecke«. In: Franck, Julia: *Bauchlandung: Geschichten zum Anfassen.* 5. Aufl. München: dtv, 55–58.

- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Goos, Hauke; Voigt, Claudia (2014): »Lesen und lesen lassen«. In: *Der Spiegel* 50 (8.12.2014), 64–72.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19,1).
- Hiergeist, Teresa (2014): *Erlesene Erlebnisse: Formen der Partizipation an narrativen Texten*. Bielefeld: transcript.
- Horch, Hans Otto (1990): *Großstadt, Technik, Industrie in der deutschsprachigen Literatur der Moderne: Ein literaturhistorischer Längsschnitt vom Naturalismus bis zur Gegenwart am Leitfaden eines zentralen Motivfeldes*. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung). Kassel: vGHK.
- Hudson-Wiedenmann, Ursula (2003): »Kulturthematische Literaturwissenschaft«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.), 448–456.
- Hunfeld, Hans (1990): »Kriterien literarischer Wertung aus der Perspektive des Didaktikers«. In: Hunfeld, Hans (Hrsg.): *Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin: Langenscheidt, 92–103.
- Iser, Wolfgang (1994): »Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa«. In: Warning, Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink, 228–252.
- Krusche, Dietrich (1985): »Lese-Unterschiede: Zum interkulturellen Leser-Gespräch«. In: Krusche, Dietrich: *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München: iudicium, 139–160.
- Krusche, Dietrich (1989): *Aufschluss: Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil II: Erläuterungen und Materialien*. Bonn: Inter Nationes.
- Krusche, Dietrich (1994): »Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 413–433.
- Krusche, Dietrich (2003): »Lese-Differenz: Der andere Leser im Text«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.), 467–474.
- Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium.
- Lotman, Jurij M. (1973): *Die Struktur des künstlerischen Textes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael (2000): *Einführung in die Erzähltheorie*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Müller-Peisert, Gabriele (2006): *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur: Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*. Kassel: Kassel University Press.
- Nünning, Ansgar (2000): »Intermisunderstanding: Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme«. In: Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Josef; Nünning, Ansgar; Rösler, Dietmar: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 84–132 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Opler, Morris E. (1969): »Kulturthemen«. In: Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Enke, 609–611.
- Petersen, Jürgen H. (1993): *Erzählsysteme: Eine Poetik epischer Texte*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Plessner, Helmuth (1953): »Mit anderen Augen«. In: Plessner, Helmuth: *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*. Bern: A. Francke, 204–217.

- Riedner, Renate (2010): »Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1544–1553 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35,2).
- Sartre, Jean-Paul (1950): *Was ist Literatur? Ein Essay*. Übers. v. Hans Georg Brenner. Hamburg: Rowohlt.
- Steinmetz, Horst (2003): »Interkulturelle Rezeption und Interpretation«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.), 461–467.
- Sundermeier, Theo (1996): *Den Fremden verstehen: Eine praktische Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thum, Bernd (1992): »Kulturthemenorientierte Lehre im Rahmen einer interkulturellen Bildung«. In: Krause, Burkhard; Scheck, Ulrich; O'Neill, Patrick (Hrsg.): *Präludien: Kanadisch-deutsche Dialoge. Vorträge des I. Kingstoner Symposions zum Thema 'Interkulturelle Germanistik: The Canadian Context'*. München: iudicium, 1–27.
- Weinrich, Harald (1990): »Fremdsprachen als fremde Sprachen«. In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.), 24–47.
- Wierlacher, Alois (1990): »Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment: Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur«. In: Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.), 51–79.
- Wierlacher, Alois (1999): »Interkulturalität: Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft«. In: de Berg, Henk; Prangel, Matthias (Hrsg.): *Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz*. Heidelberg: Winter, 155–181.
- Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Wierlacher, Alois; Hudson-Wiedenmann, Ursula (2000): »Interkulturalität: Zur Konzeptualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation«. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Kulturthema Kommunikation: Konzepte, Inhalte, Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990–2000*. Möhnesee: Résidence, 219–232.

► *Liudmyla Schuster*

Studium der Germanistik/Deutsch als Fremdsprache und Anglistik (M. A.) an der Nationalen Taras-Schewtschenko-Universität Kyjiw sowie der Interkulturellen Germanistik (Deutsch als Fremdsprache) (M. A.) an der Universität Bayreuth. Seit 2011 Lehrassistentin am Lehrstuhl Interkulturelle Germanistik (Deutsch als Fremdsprache) der Universität Bayreuth. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Literaturvermittlung, Kulturtheorieforschung, Deutsch als Wissenschaftsfremdsprache.

DaF leicht

→ Leicht lernen und unterrichten:
das neue 6-bändige Lehrwerk von A1 bis B1

DAF LEICHT
B1.1 IST DA!



→ Selbstevaluation, Einstufungstests u.v.m.
unter www.klett-sprachen.de/dafleicht

→ Kopiervorlagen und Unterrichts-
ideen zu den Grammatik-Clips

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen für Leben!

Klett

RIITTA OITTINEN / BLANCA-ANA ROIG RECHOU (COORDS.)

A GREY BACKGROUND IN CHILDREN'S LITERATURE · LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CON FONDO GRIS

Death, Shipwreck, War, and Disasters · muerte, naufragios, guerras y desastres

2016, 327 Seiten, kt., 52,— EUR

ISBN: 978-3-86205-442-8



Este volumen abarca diecinueve trabajos sobre temas “difíciles” o tabú en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (la muerte, la guerra, y los peligros del mar) y también sobre el papel de la censura, que suele acompañarlos en mayor o menor medida. Las referencias a la muerte se censuraron durante muchos casos o se dulcificaron en mayor o menor medida hasta que en los últimos veinte o treinta años su inclusión en la literatura implicó una forma de ayudar a los destinatarios más jóvenes a enfrentarse a la pérdida de un ser querido. Las traumáticas consecuencias de la guerra en la sociedad se presentan en literatura como parte del proceso de maduración de niños y jóvenes a la vez que se subrayan valores sociales relativos a la paz. Como era de esperar, la censura ha acompañado siempre a estos temas “difíciles” e incluso en la actualidad se siguen planteando omisiones importantes a la hora de tratar estos temas. Este libro analiza también los peligros del mar, tan presente en guerras, naufragios y aventuras. En conclusión, esta obra demuestra la presencia cada vez mayor de estos temas en la LJ como ayuda imprescindible en la infancia y adolescencia para poder afrontarlos de forma madura y constructiva.

This monograph includes nineteen studies on ‘difficult’ or taboo topics in children’s literature (death, war, and the dangers of the sea), and their subsequent censorship. References to death have been censored or softened. However, in the last twenty or thirty years they were included in literature to guide young readers in the loss of a loved one. Traumatic effects of wars in society are seen as part of the growing up process and as a way to highlight social values concerning peace. As expected, censorship has been closely related to these difficult themes which nowadays are even commonly ignored. The role of sea in wars, shipwrecks and adventures is also discussed. To conclude, this volume proves that controversial topics in current literature enable children and young adults to face these issues in a mature and constructive way.



IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

BEATE LAUDENBERG

INTER-, TRANS- UND SYNKULTURALITÄT DEUTSCHSPRACHIGER MIGRATIONSLITERATUR UND IHRE DIDAKTIK

2016, 275 Seiten, geb., 39,— EUR
ISBN: 978-3-86205-446-6



Kultur entsteht und gedeiht durch zwischenmenschliche Kontakte. Beschränken sich die Beziehungen auf Universalien, sind sie transkulturell, tauschen sie sich dagegen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus, sind sie interkulturell. Um solche Kontakte über sprachliche und nationalstaatliche Grenzen hinweg von innerstaatlichen migrationsbedingten Berührungen zu unterscheiden, wird hier – in Analogie einerseits zur linguistischen Differenzierung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache sowie andererseits zur medienwissenschaftlichen Differenzierung von Inter- und Symmedialität – der Begriff *synkulturell* eingeführt.

Dieses in der Auseinandersetzung mit den *cultural turns* entwickelte Konzept erweist sich als tauglich, um mit dem komplementären Begriff der Synkulturalität die literar-ästhetischen Vernetzungen und kreativen Kultursynthesen der deutschsprachigen Migrationsliteratur zu beschreiben und in ihrer enormen Bandbreite zu erfassen. Daher werden neben Werken von einzelnen, sehr unterschiedlich tätigen Autoren und Autorinnen auch verschiedene Genres, insbesondere der Prosa und Lyrik, analysiert – auch unter Berücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur. Die somit auch unabhängig voneinander rezipierbaren Kapitel sind nicht nur konzeptionell, sondern auch durch die Beachtung von Peritextualität verbunden, wodurch außer einem Einblick in die Vermarktung und den Literaturbetrieb auch ein Überblick zu den Veränderungen des gesellschaftspolitischen Immigrationsdiskurses gegeben wird.

Von besonderem Interesse für Bildungsprozesse im Allgemeinen und die Literaturvermittlung im Besonderen sind darüber hinaus die dargestellten Defizite von fachwissenschaftlichen Lehrwerken, deutschdidaktischen Einführungen und Textsammlungen sowie von germanistischen und pädagogischen Lexika und Handbüchern, die die Notwendigkeit einer synkulturellen Ergänzung des inter- und transkulturellen Paradigmas unterstreichen.

Beate Laudenberg lehrt Literaturwissenschaft und -didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Die Privatdozentin ist stellvertretende Leiterin der dortigen Forschungsstelle zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literatur in nicht-deutschsprachigen Ländern sowie der Poetik-Dozentur für Kinder- und Jugendliteratur. Ihre Forschungstätigkeiten und Gastdozenturen an ausländischen Universitäten sowie ihre Publikationen fokussieren die Literatur der Goethe-Zeit und der Gegenwart, Intermedialität und Paratextualität sowie literarische Bildung und Begabungsförderung.



IUDICIUM Verlag GmbH
Dauthendeystr. 2 · D-81377 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

HAMDY OMAR

ZUR SPRACHLICHEN HÖFLICHKEIT BEIM ABLEHNNEN IM DEUTSCHEN UND ARABISCHEN

Eine kontrastive Studie

2016, 338 Seiten, kt., 78,— EUR

ISBN: 978-3-86205-447-3



Dieses Buch befasst sich mit der verbalen Höflichkeit beim „Ablehnen“ im Deutschen und im Ägyptisch-Arabischen. Hierbei wird geklärt, wie man Angebote, Einladungen, Bitten, Vorschläge und Ratschläge höflich ablehnt.

Ablehnen ist eine gesichtsbedrohende Handlung, daher zeigt die Untersuchung, wie man diese Gesichtsbedrohung sowohl im Deutschen als auch im Arabischen abschwächen kann. Die Arbeit verfolgt das Ziel, vor allem auf sprachwissenschaftlicher Grundlage die Vielfalt und Vielschichtigkeit verbaler Höflichkeit und Höflichkeitsformen beim Ablehnen aufzuzeigen sowie die Kulturspezifität und die interkulturellen Gemeinsamkeiten und Differenzen der verbalen Höflichkeit beim Ablehnen im kulturkontrastiven Vergleich Deutsch–Arabisch zu veranschaulichen.

Diese Arbeit gibt einen Überblick über das kulturhistorische Begriffsverständnis von Höflichkeit in diesen beiden Sprachen und leistet einen großen Beitrag, das höfliche Sprachverhalten beim Ablehnen sowie die dabei angewandten Strategien aufzuzeigen, mit denen man die verbundenen Konflikte und Missverständnisse vermeiden sowie jene Bedrohungen abschwächen kann, welche sich aus kulturspezifischen Unterschieden ergeben.

INHALT

Einleitung

Theoretischer Teil

1. Zum Höflichkeitsbegriff im Deutschen und im Arabischen
2. Sprachwissenschaftliche Höflichkeitskonzepte
3. Handlungsbereiche des Ablehnens
4. Forschungsmethode und Höflichkeitsstrategien des Ablehnens

Empirischer Teil

5. Höflichkeit beim Ablehnen eines Angebots
6. Höflichkeit beim Ablehnen einer Einladung
7. Höflichkeit beim Ablehnen einer Bitte
8. Höflichkeit beim Ablehnen eines Vorschlags
9. Höflichkeit beim Ablehnen eines Ratschlags
10. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

11. Literaturverzeichnis



IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

HEBA EMAM

EXZERPIEREN ALS WISSENSVERARBEITUNG VON WISSENSCHAFTLICHEN TEXTEN IN DER DEUTSCHEN UND ÄGYPTISCHEN UNIVERSITÄT

Eine linguistische Analyse aus funktional-pragmatischer Sicht

(Studien Deutsch, Band 43)

2016, 240 Seiten, kt., 32,— EUR

ISBN: 978-3-86205-242-4



Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Textart *Excerpt*, die anhand einer Analyse von Exzerten deutscher und ägyptischer Germanistikstudierender untersucht wird. Die Arbeit setzt sich zwei Ziele: Erstens soll aufgrund der Sichtung des empirischen Materials eine theoretische Bestimmung der Textart *Excerpt* im institutionellen Zusammenhang vorgenommen werden. Zweitens werden Exzerpte deutscher und ägyptischer Germanistikstudierender kontrastiert, um mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Wissensverarbeitung sowie der sprachlichen Realisierung herauszuarbeiten und systematisch zu beschreiben.

INHALT

- 0 Einleitung
- 1 Vom Common Sense zum ‚Excerpt‘
- 2 Institutioneller Stellenwert der Textart ‚Excerpt‘ im Germanistikstudium an der deutschen und ägyptischen Universität
- 3 Die universitäre Textart ‚Excerpt‘ – handlungstheoretische Bestimmungen
- 4 Universitäre Praxis des ‚textorientierten Exzerts‘ – Empirische vergleichende Analyse (I)
- 5 Universitäre Praxis des ‚textorientierten Exzerts‘ – Empirische vergleichende Analyse (II)
- 6 Universitäre Praxis des leserorientierten Exzerts
- 7 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung

Zitierte Bezugstexte

Literatur



IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de