

1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Literarische Texte haben eine lange Geschichte im Fremdsprachenunterricht, vor allem an den Gymnasien. Dort wurde literarische Bildung traditionell als Ausdruck und Ausweis von Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Eliten angesehen. Diese Funktion wird nicht erst seit dem Aufflammen der aktuellen Debatte um Kompetenzorientierung im Bildungswesen auf einen harten Prüfstand gestellt. Doch in der jüngsten Vergangenheit steht die fremdsprachliche Literatur als Unterrichtsbereich in neuer Weise unter besonderem Legitimationsdruck, indem sie ihr besonderes Potenzial in Bezug auf die Förderung bestimmter Kompetenzen herauszustellen aufgefordert ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 243). Die enge Verknüpfung, die immer wieder zwischen literarischem und inter-/transkulturellem Lernen hergestellt wird, wird in diesem Zusammenhang häufig und mit Nachdruck betont. Denn interkulturelle Kompetenz liest sich einerseits als ein großes Schlagwort in vielen bildungspolitisch motivierten Verlautbarungen. So setzt etwa der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (2001), der als umfangreiche Empfehlung für Fremdsprachenlernen und -lehren gilt, die Ausbildung einer *cultural awareness* als zentrales Ziel von Fremdspracherwerbsprozessen (vgl. GER 5.1.1.3). Andererseits ist die Diskussion um ihre gezielte Förderung im schulischen Kontext eine von Ratlosigkeit und Unsicherheiten geprägte. Diese lassen sich vor allem auf die Schwierigkeit der Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs zurückführen, die immer wieder als Ausdruck ihres Komplexitätsgrades verstanden wird. Literarische Texte werden als Anlass interkulturellen Lernens und einer Förderung von *cultural awareness* aus unterschiedlichen Gründen als besonders gewinnbringend angesehen und bieten der Literaturdidaktik damit ein starkes Argument. Der Literaturunterricht wird daher auch „als Ort des Dialogs und kulturellen Handelns“ (Freitag-Hild 2010: 83) angesehen. So kommt dem Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit Literatur und Kultur auch in dieser Arbeit ein nicht unbedeutender argumentativer Stellenwert zu.

Allerdings gibt es auch durchaus Stimmen in der literaturdidaktischen Diskussion, die dafür plädieren, dass bestimmte „Lehr- und Lernziele *nur* oder *insbesondere* mit literarischen Texten verfolgt werden können“ (Rössler 2010: 167, Herv. i. Orig.). So argumentiert Andrea Rössler beispielsweise, dass allein literarische

Texte über das Potenzial verfügen, ein Fiktionalitätsverständnis bei den Lernenden auszubilden (ebd.). In einem ersten Schritt wird dieser durchaus berechtigten Argumentationslinie nachgegangen, um anschließend zu prüfen, vor welchem Hintergrund sich ein derart gegenstandsfokussierter Blick rechtfertigen lässt, um dann seine Notwendigkeit bzw. seinen konzeptionellen Mehrwert zu bilanzieren.

1.1. Fiktionale Texte und Fiktionalitätskompetenz – eine kritische Annäherung an das didaktische Potenzial literarischer Texte

Andrea Rössler argumentiert, dass allein literarische Texte über das Potenzial verfügen, Fiktionalitätskompetenz bei den Lernenden auszubilden (ebd.). Rössler verweist bei der Definition von Fiktionalität auf Haller, der von dem Oppositivpaar „Fakta“ bzw. „faktisch“ und „Fikta“ bzw. „fiktiv“ ausgeht und zwischen „vollständigen“ und „unvollständigen“ Gegenständen unterscheidet (vgl. Haller 1986). Fakta sind damit nach Haller all jene „vollständigen Gegenstände“, deren Eigenschaften sich in einer „realen Welt“ nachprüfen lassen (als Beispiel werden hier die Eigenschaften eines Sportwagens angeführt), während es sich bei Fikta um unvollständige Gegenstände handelt, „deren Sosein nicht in jeder Hinsicht bestimmt ist“ (Haller 1986b: 75). Ein Merkmal „unvollständiger Gegenstände“ ist, dass sie sich in ihren Eigenschaften nicht vollständig beschreiben lassen. Haller weist darauf hin, dass faktisch-vollständige Gegenstände durchaus Einlass in fiktionale Texte haben können (beispielhaft werden in Romanen auftauchende historische Figuren bzw. geografische Orte genannt); er spricht hier von der „Fiktivisierung“ vollständiger Gegenstände (Haller 1986a: 44).

Andere Definitionsversuche von Fiktionalität kommen hingegen mit weniger starren Gegensätzlichkeiten aus. Weidacher, beispielsweise, erkennt das Phänomen der Fiktionalität als einer besonderen Kommunikationssituation eingeschrieben und sieht

fiktionale Kommunikation [...] erst dann wirklich als gelungen, wenn sowohl der Autor/Sender als auch Leser/Rezipient ein und demselben Text übereinstimmend Fiktionalität zuschreiben. Ansonsten muss die kommunikative Äquilibrierung zumindest in diesem Punkt als fehlgeschlagen und die Kommunikation im eigentlichen Sinne als gescheitert gelten (Weidacher 2007: 141).

Ein noch ausgeprägter diskursives Verständnis des Fiktionalitätsbegriffs bringt Zipfel ein, der Fiktionalität als eine „komplexe kulturelle Praxis“ ansieht, „die in einem stark konventionalisierten Fiktionsvertrag zwischen Autor und Rezipient besteht, der durch bestimmte Signale/Indizien in Kraft gesetzt wird.“ (Zipfel 2001: 283ff.)

In den unterschiedlichen Ausgestaltungsweisen der Begriffsbestimmungen spiegelt sich die Komplexität des Gegenstands. Rössler unternimmt dennoch den Versuch, von diesen Theoretisierungen ausgehend einen gemeinsamen Nenner einer „fiktionsadäquaten Rezeption“ zu formulieren, der sich grundsätzlich als ein Zusammenspiel von Involviertheit und Distanznahme fassen lasse (Rössler 2010: 171). So soll der Leser, und dies formuliert Rössler im Sinne einer Grundvoraussetzung,

in die Rolle des fiktiven Gegenparts schlüpfen und dessen als wahr behauptete Erzählung zeitweilig glauben, d.h. als faktuale lesen und sich darauf mit einem Minimum an Interesse am Fortgang der Erzählung einlassen. Der Rezipient darf allerdings nicht auf der Stufe des fiktiven Gegenparts des Erzählers stehenbleiben; er muss nach einer gewissen Zeit auch wieder aus diesem Spiel, aus seiner zeitweilig eingenommenen Rolle heraustreten und eine distante Position einnehmen, den fiktionalen Text mithin aus dem externen Kommunikationssystem heraus betrachten. (Rössler 2010: 171).

Nach wie vor taucht in dieser allgemeinen Definition eine grundlegend angenommene Trennung von Faktualität und Fiktionalität auf. Obwohl wiederholt auf fiktional-faktuale Hybridgenres hingewiesen wird (vgl. ebd. 172), scheint die Grundunterscheidung doch Konsens und damit auf wie auch immer geartete Weise festgeschrieben zu sein. Mit einer solchen Unterscheidung ist nicht nur eine deutliche Merkmalszuschreibung von „Fiktion“ und „Wirklichkeit“ verbunden, mit ihr wird zudem (wenn auch implizit) ein Wahrheitsbegriff vorausgesetzt. Geht man dagegen von einer konstruktivistisch-poststrukturalistischen Idee von Welt aus, die über Sprache und Zeichen zwingend konstruiert und repräsentiert, niemals aber faktisch wiederholbar ist, erscheint diese Trennung obsolet. Fiktionalität ist dann ein Phänomen, das sich nicht in der Opposition von Faktualität erschöpft. Eher lässt sich Fiktionalität als ein gesellschaftlich meta-kommunikatives Phänomen denken, wie es sich z.B. mit Zipfel (2001: 283ff.) als Fiktionalitätsvertrag zwischen den einzelnen Akteuren (Autorschaft / Verlagswesen / Leserschaft) fassen lässt.² Damit erscheint die Forderung nach Fiktionalitätskompetenz im Sinne Rösslers modifizierungsbedürftig, die sich u.a. darin äußert, dass die Lernenden in der Lage sind „zu wissen, dass die Geschehnisse in einem fik-

2 Dieses Vertragsverhältnis wird gerade in der (post-)modernen Literatur zum Anlass genommen, ein unendliches Versteckspiel der unterschiedlichen Instanzen zu spielen, denkt man etwa an Texte wie „Pierre Menard, Author of the Quixote“ (1944) von Jorge Luis Borges. Hier wird in einer fiktiven Rezension über das Werk eines ebenfalls fiktiven Autors, Pierre Menard, behauptet, es handele sich um eine Neufassung des spanischen Klassikers *Don Quixote*, wobei das Werk (des fiktiven Autors Menard) das Original von Miguel de Cervantes wortwörtlich wiederholt. Borges führt auf diese Weise das Moment der genuinen und verlässlichen Autorschaft *ad absurdum*.

tionalen Text sich nicht *wirklich* in der bestimmten Form zugetragen“ haben (Rössler 2010: 173; Herv. EB). Anstatt ein Wissen darüber auszubilden, bei welchen Texten es sich um „fiktive“ respektive „faktive“ handelt, sollte es vielmehr Ziel des (Literatur-)Unterrichts sein, bei den Lernenden ein Verständnis von dem Konstruktcharakter von Wirklichkeit und damit auch dem Symbolcharakter von Sprache als unserem Zugriffswerkzeug auf die Welt auszubilden. Ein solches Verständnis ermöglicht dann ein Nachdenken und Urteilen über Texte und Sprache überhaupt und das damit verbundene schier unendliche Verweis- und Diskurspotenzial, das unmöglich auf die Opposition von „Faktum“ und „Fiktum“ zu reduzieren ist.

Mit dieser Argumentation soll jedoch die Sinnhaftigkeit des Einsatzes literarischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht in keinem Fall herabgesetzt werden. Im Gegenteil bieten literarische Texte gerade aufgrund ihrer schier unendlichen Vielfalt an Themen und sprachlichen Formen ein großes Potenzial, eben dieses Nachdenken über Sprache und Welt anzustoßen, was sie wiederum zu wertvollen Gegenständen im Hinblick auf Spracherwerb und Persönlichkeitsbildung avancieren lässt (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 38). Die Forderung etwa von Nünning (2000: 85), die spezifischen Formen von Wirklichkeitsdarstellung in dieser Art von Texten stärker in den Blick zu nehmen, soll also keinesfalls angefochten werden. Wagt man jedoch den Versuch, Nicht-Faktivität als sinnvolles Merkmal literarischer Texte zu hinterfragen, wird sogar noch deutlicher, welche unersetzbare Rolle literarische Texte im Fremdsprachenunterricht spielen können und müssen. Der ihnen in der Vergangenheit häufig zugeschriebene Stellenwert als den gebildeten Schichten vorbehaltener Gegenstand ließe sich umso mehr entkräften. Denn literarische Texte gehen dann als *Teil* eines sprachlich-kulturellen Gewebes auf, welches sich etwa über die Metapher ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick 2006) fassen lässt und somit für einen Paradigmenwechsel steht, mit dem ein Neudeuten von Begrifflichkeiten wie Kultur, Text und Subjekt und ein neues Verständnis der Zusammenhänge zwischen diesen einhergeht (vgl. Hallet/Nünning 2007: 1). Auch im Hinblick auf die erwähnte bedrohte Daseinsberechtigung literarischer Texte, mitunter der bildungspolitisch vorangetriebenen Output-Orientierung geschuldet, geht es also nicht bloß um eine (Wieder-)Integration dieser Form der Texte, sondern um deren *Inklusion*. Ich verwende bewusst einen Begriff aus der inklusiven Pädagogik (u.a. Preuss-Lausitz 2001). Im Gegensatz zum Begriff der Integration, der impliziert, dass etwas Kleines in einen größeren (machtvolleren) Zusammenhang hineingetragen wird, betont das Inklusionskonzept die natürliche Gegebenheit von Unterschiedlichkeit. Dieses Prinzip wird an dieser Stelle metaphorisch aus dem pädagogischen Zusammenhang in den Textraum ‚Fremdsprachenunterricht‘ getragen. Mit Wolfgang Hallet stimme ich also darin überein, dass nur eine integrale Berück-

sichtigung literarischer Texte diese als „Normalfall der Sprachverwendung erscheinen lassen statt als reichlich lebensfernen Sonderfall“ (Hallet 2007: 41). Dieser ‚Normalfall‘ soll jedoch nicht im Sinne einer reduktionistischen Betrachtung von literarischen Texten verstanden werden, welche sie ihres subversiven und widerständigen Potenzials beraubt. Vielmehr soll dieses Moment als integraler Bestandteil des Gesamtdiskurses Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Welche unterschiedlichen Prozesse durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei Lernenden angestoßen werden können und in welchem wechselwirkenden Verhältnis sie zueinander stehen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.2. Literarisches Lernen und Fremdverstehen – eine vielsprechende Synergie

Dass literarische Texte über ein Potenzial verfügen, welches im fremdsprachlich-schulischen Kontext nicht zu unterschätzen ist, wurde oben hinlänglich betont. Wie sich nun dieses Potenzial im Rahmen eines Rezeptionsästhetischen Verständnisses von literarischer Bedeutsamkeit einerseits und eines grundlegenden Verständnisses von ‚Kultur als Text‘ andererseits fassen lässt, wird im Weiteren herausgearbeitet. Von beiden Annahmen aus gedacht bieten literarische Texte somit die Möglichkeit, Lernende hinsichtlich der dynamischen Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung zu sensibilisieren. Diese Sensibilisierung wiederum kann als zentrales Moment eines inter- bzw. transkulturellen Lernprozesses angesehen werden, was die enge Verzahnung von literarischer und kultureller Bildung umso deutlicher hervortreten lässt. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, dieses Verhältnis begrifflich näher zu fassen. Hierfür werden zunächst literaturdidaktische Überlegungen zum interkulturellen Lernen dargestellt, um diese dann mit kulturtheoretischen und -didaktischen Annahmen in Diskussion zu bringen. In einem ersten Schritt werden die immer wieder herausgestellte Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das sich daran anknüpfende Verständnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ in der literaturdidaktischen Diskussion in den Blick genommen.

Maßgeblich beteiligt an der theoretischen Ausdifferenzierung des Verhältnisses von literarischem und interkulturellem Lernen im fremdsprachendidaktischen Kontext war das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Ausgehend von der Feststellung, dass einerseits die Forderung nach der Ausbildung von Fremdverstehen im schulischen Rahmen bei fortschreitender Globalisierung und gesellschaftlicher Hybridisierung immer lauter wird und dies andererseits gerade im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht immer wieder

zu Verkürzungen und inflationärem Gebrauch dieses Konzepts geführt hat, setzte sich das Graduiertenkolleg zum Ziel, die vielfältig aufgeladene begriffliche Hülle auszuschcaffieren und mit konkreten Lerngegenständen des Fremdsprachenunterrichts zu verknüpfen (Bredella 2000). Fremdverstehen meint, so das von den Autorinnen und Autoren formulierte Grundverständnis, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ (Bredella 1992: 576f.), uns also darum bemühen, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen gewinnen“ (Bredella 2000: XIII). Die Beantwortung der Frage, auf welche Art und Weise sich eine solche Kompetenz lehren und lernen lässt, ist erklärtes Hauptziel des Graduiertenkollegs, wobei in diesem Kontext literarischen Texten eine maßgebliche Funktion zugeschrieben wird. Mit dieser Zuschreibung schließen sich die Autorinnen und Autoren, u.a. John Dewey an, vor allem damit, dass sie ihre Leserinnen und Leser auf ihre inneren Wertvorstellungen ansprechen und mit einer „besonderen Weltsicht konfrontieren“ (Bredella 2002: 13). Konstitutives Moment, welches sowohl in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten als auch in wie auch immer gearteten Situationen, die Fremdverstehen provozieren, gefordert wird, ist die Bereitschaft und Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der imaginierten Perspektivenübernahme. Um also einerseits mit einem literarischen Text rezeptive Bedeutsamkeit zu erzeugen, andererseits in einer interkulturellen Begegnungssituation dem Gegenüber ‚Verstehen‘ entgegenzubringen, ist es notwendig, Distanz zum eigenen Standpunkt zu entwickeln. Bredella formuliert gar, dass „es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster [bedarf]“ (Bredella et al. 2000: XIX). Diese Aussage erscheint insgesamt konsequent. Allerdings wird mit ihr über den hermetischen Ausdruck des „Suspendierens“ die Idee eines vollständigen Aus-sich-herausgehen-Könnens transportiert, welche vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen nicht ganz haltbar ist. Perspektivenübernahme im Kontext von literarischer, aber auch interkultureller Bildung kann ohne ein reflexives Moment nicht gedacht werden, wenn man davon ausgeht, dass neues Wissen stets mit vorhandenem Erfahrungswissen, mit Schemata, Emotionen und Empfindungen in Dialog gebracht wird (vgl. Siebert 2003: 35). Erkennt man dieses reflexive Moment in der Auseinandersetzung mit Fremdem als konstitutiv an, so lässt sich das dem Gießener Kolleg³ vorgeworfene dichotome Verständnis von Eigenem und Fremdem relativieren. Denn das Fremde kann als Fremdes dann gar nicht mehr gedacht werden, wenn es im Prozess der Auseinandersetzung zwingend mit subjektiven, *eigenen*

3 Christiane Fäcke etwa argumentiert, dass in der maßgeblich von den Gießener AutorInnen formulierten Fremdverstehens- und Literaturdidaktik „ein eher homogener, essenzialistischer Kulturbegriff [mitschwingt], der ein eher statisches und dichotomisierendes Denken zum Ausdruck bringt“ (Fäcke 2006: 38).

Welt- und Selbstvorstellungen in Dialog gebracht bzw. ‚assimiliert‘ (Piaget) wird. Das Fremde kann von daher nur vor dem Hintergrund des Eigenen gedacht werden, was das Begriffspaar nicht mehr dichotom, sondern komplementär erscheinen lässt. Denn die Herstellung des kategorialen Unterschieds zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ folgt zwingend aus der allfälligen Standortgebundenheit. Mit Alois Hahn (1994) lässt sich Fremdheit deshalb nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas Dynamisch-Prozesshaftes, Relationales und stets Modifizierbares denken. Fremdheit ist damit immer (sozial) konstruiert; ein Konstruktionsprozess, den Hahn anhand des Phänomens des Etikettierens beschreibt:

Immer handelt es sich bei der [...] Etikettierung um Operationen der Etikettierenden und nicht lediglich um Konstatierung von Gegebenheiten, die auch ohne solche Operationen vorhanden wären. Der Grund dafür liegt eben darin, dass die Etikettierungen mit Unterscheidungen arbeiten, deren Urheber sie selbst sind: [es gibt; EB] ohne die Definition eines Unterschiedes zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ keine Fremden. Damit ist selbstredend nicht gesagt, dass solche Identifikationen beliebig vorgenommen werden könnten. Sie müssen plausibel und ‚anschließbar‘ (Luhmann) sein. Die Plausibilitätsvoraussetzungen ergeben sich u.a. ganz wesentlich aus den Strukturen und aus den lebendigen Traditionen, der gemeinsamen Geschichte und aktuellen Krisen der beteiligten Gruppen. Gegeben ist stets eine Fülle von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten. Fremdheit im empathischen Sinne entspringt daraus, dass einige dieser Verschiedenheiten als Basis für Selbstidentifikation eines Systems genutzt werden, so dass die Gemeinsamkeiten, die es mit den Fremden teilt, auf sozial verbindliche Weise unerheblich werden, obwohl diese für viele Beteiligte viel gravierender sein mögen als die, die zur Definition des ‚Wir‘ gewählt wurden. (1994: 141)

Das Fremde wird über einer solchen Auffassung ent-fremdet (seine Fremdheit wird relativiert) und als integraler und dynamischer Bestandteil immer auch bereits in das Eigene verortet. Die Begrifflichkeit von Eigenem und Fremdem wird somit zwar als ordnendes, aber niemals fixes System erkannt, das dabei hilft, gesellschaftlich-politische Orientierung zu verschaffen und zu stabilisieren. Die Annahme, Fremdes sei und ereigne sich ‚anderswo‘, wird als Fiktion entlarvt und die Tatsache betont, dass Menschen einander und sogar sich selbst in unhintergehbare Weise fremd sind: „Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität. [...] Wenn wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, dass wir ihn selbst verabscheuen.“ (Kristeva 1990: 11) Ein solches Denken hat vor allem im schulisch-institutionellen Kontext die Konsequenz, dass von dem Bild einer homogenen Lerngruppe Abschied genommen wird. Das Fremde wird als integraler Bestandteil des Unterrichts, der Institution selbst, immer bereits mitgedacht. An dieser Stelle setzt Decke-Cornill ein wich-

tiges didaktisches Potenzial literarischer Texte an. Denn sie bieten in ihrer Auseinandersetzung die Möglichkeit, häufig und wiederholt geordnet-homogenisierte und als gegeben hingenommene gesellschaftliche Verhältnisse in der Spannung von Eigenem und Fremdem zu reflektieren. (Vgl. 2007: 239) Die hierfür geforderte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lässt sich dann kaum als eine Fähigkeit zur „Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster“ (Bredella et al. 2000: XIX) darstellen, wie dies u.a. von den Autorinnen und Autoren des Gießener Graduiertenkollegs gefasst wurde. Die Fähigkeit, sich in andere und damit auch in literarische Figuren und deren Denkweisen und Verhältnisse hineinzusetzen, bildet sich also immer vor dem Hintergrund des und in Abgleich mit dem Eigenen heraus, das sich seinerseits in der Interaktion mit dem Anderen konstituiert.

Ein solches Verständnis unterstreicht das Potenzial literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht einmal mehr. Ausgehend davon, dass Lesarten immer individuell und sozial, nämlich vor dem Hintergrund der eigenen Sicht auf die Welt und das Selbst konstruiert werden, wird die Heterogenität der Lerngruppen als unhintergebares Phänomen anerkannt und ernst genommen. An diese Überlegungen anknüpfend bietet der Literaturunterricht dann z.B. im interaktiven Setting der Anschlusskommunikation die Möglichkeit, die Lernenden zur Explikation und „Verteidigung der Tragfähigkeit der *eigenen* Interpretationen“ aufzufordern (Decke-Cornill 2010: 13, Hervorhebung EB). Der Literaturunterricht kann somit zu einem Ort avancieren, an dem die bereits angesprochene geregelte Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar gemacht und der Blick auf Widersprüchliches und Uneindeutiges geschärft werden kann (vgl. Decke-Cornill et al. 2008: 266). In diesem Zusammenhang weist Decke-Cornill gezielt auf die „im Kräftefeld der Literatur [wirkenden] Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei“ hin und betont, dass sie damit eine „Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen“ darstellen (Decke-Cornill 2007: 245). Gerade auch vor dem Hintergrund eines rezeptionsästhetischen Verständnisses literarischer Bedeutsamkeit lässt sich also durch die Thematisierung divergenter Lesarten der Blick auf die Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung bei den Lernenden schulen, der einem homogenen und vereindeutigenden Bild von Welt zuwiderläuft. Dies entkräftet auch den Vorwurf von Fäcke, der rezeptionsästhetische Verstehensbegriff, der ja in der Interaktion von Text und Leser verortet ist, setze „ein essenzialistisches Verständnis von Welt bzw. Wirklichkeit voraus sowie die ‚Wahrheit‘ dessen, ‚was da steht‘“ (Fäcke 2008: 37).

Im Gegenteil lässt sich (fremdsprachlicher) Literaturunterricht vor dem Hintergrund solcher Überlegungen – zumal im Setting der Anschlusskommunikation – als „dritter Ort“ (vgl. Kramsch 1995) denken; ein Ort, an dem kulturel-

ler Diskurs stattfindet und gerade auch die relationale Beschaffenheit des Wahrheitsbegriffs immer wieder neu verhandelt werden kann. Das wechselseitige Verhältnis von literarischer und kultureller Bildung erscheint auf der Grundlage einer solchen Auffassung weiter gefestigt. Die Autorinnen und Autoren des Gießener Kollegs haben in der fremdsprachendidaktischen Diskussion einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, die beiden ausgeführten Dimensionen zusammenzudenken. Allerdings bleiben sie in ihren Begriffen von Eigenem und Fremdem und in dem sich daran anknüpfenden Verständnis von Kultur und (inter-)kulturellen Verstehensprozessen zu einem gewissen Grad dichotom.

1.2.1 Literatur – Kultur – Fremdsprache: Fremdsprachenunterricht auf allen Ebenen

Andere Positionen in der Literaturdidaktik versuchen, diese Strukturen theoretisch aufzubrechen, indem sie sich darum bemühen, Konzepte von Fremdheit und Kultur aus der Statik und Dichotomie zu befreien. Dazu bedienen sie sich mitunter der Überlegungen aus der – vornehmlich kulturwissenschaftlichen – Postmoderne und versuchen deren Konzepte im didaktischen Kontext fruchtbar zu machen. Von zentralem Interesse sind in diesem Zusammenhang die bereits angesprochenen Konzepte von ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick), das *Third Domain*-Konzept (Homi Bhabha; Claire Kramsch) sowie das Transkulturalitätskonzept (Wolfgang Welsch). Eine Verzahnung literarischen und interkulturellen Lernens wird über diese Ansätze sogar noch weiter vorangetrieben.

Wolfgang Hallet (2002) argumentiert etwa aus der Sicht einer intertextuell und diskursiv ausgerichteten Literatur- und Kulturdidaktik, die auf gesellschaftliche Realitäten im Zeichen von Individualisierung, Globalisierung und Digitalisierung reagiert. Er geht unter Rückbezug auf den postmodernen Theoretiker Francois Lyotard (1984) davon aus, dass eine Didaktik, die sich den Gegebenheiten postmoderner Gesellschaften stellt, die Legitimationskraft der Meta-Erzählungen, „also großer weltanschaulicher Gebäude mit Wahrheitsanspruch, Religionen und Ideologien“, in Frage stellen muss (Hallet 2002: 3). Nicht zuletzt durch die rasante Entwicklung der Kommunikationstechnologien und der modernen globalen Infrastruktur existiert ein potenziell unerschöpfliches Kontingent an Möglichkeiten und Angeboten, an dem sich der Einzelne orientieren kann bzw. angesichts dessen er nicht umhinkommt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diesem Kontingent ist eine Vielstimmigkeit von Haltungen, Denkweisen und Weltvorstellungen inhärent. Für den Einzelnen bestehen die zentralen Herausforderungen darin, für sich aus all den Möglichkeiten und Angeboten heraus eine sich stets im Wandel befindende, stimmige Konstruktion des Selbst- und Weltverhältnisses (Marotzki) zu erschaffen, was Hallet unter dem Schlag-

wort „Individualisierung“ (ebd.) zusammenfasst. Ein derartiges postmodernes Denken von Gesellschaft und von Identität geht mit einem paradigmatisch-radikalen Neudenken des Wissensbegriffs einher, das sich mit Lyotard als Abschied von den „Meta-Erzählungen“ fassen lässt. Dieser Wissensbegriff kann nicht mehr von einem festgesetzten und zuversichtlich tradierbaren Wissenskorporus ausgehen, sondern muss die Konzepte des Pluralen, Hybriden, Uneindeutigen und Unabschließbaren integrieren. Wissen ist nicht mehr statisch, sondern prozesshaft, transformatorisch, individuell und sozial konstituiert. Lyotard begreift diese Neukonzeption des Wissensbegriffs, deren Konsequenzen ich im Rahmen der fachdidaktischen Diskussion für beachtlich halte, folgendermaßen:

The nature of knowledge cannot survive unchanged within this context of general transformation. It can fit into new channels, and become operational, only if learning is translated into quantities of information. [...] The ‚producers‘ and users of knowledge must now, and will have to, possess the means of translating into thorough exteriorization of knowledge with respect to the ‚knower‘, at whatever point he or she may occupy in the knowledge process. The old principle that the acquisition of knowledge from the training of minds, or even of individuals, is becoming obsolete and will become ever more so. (Lyotard 1984: 4)

In den schulisch-didaktischen Kontext hineingetragen, geht mit einer solchen Konzeption des Wissensbegriffs ein Neudenken des institutionellen Bildungsgefüges (bzw. die Notwendigkeit zu solchem Neu-Überdenken) auf mehreren Ebenen einher. Wie bereits erwähnt, kann nicht mehr von einem wie auch immer gearteten Bildungs- und Wissensmonopol ausgegangen werden, über dessen Vermittlungshoheit einige wenige (Lehrende) verfügen. Für die Literaturdidaktik bedeutet dies eine Absage an eine im curricularen Kanon eingeschriebene „Verbindlichkeit der exklusiven Textauswahl“ (Harth 1996: 324f.) zugunsten einer „Textselektion nach den Prinzipien der Perspektivenvielfalt“ (Surkamp 2010: 140). Auch bedeutet es die Absage an eine – traditionell durch die Lehrkraft repräsentierte – Deutungs- und Interpretationshoheit. Von daher ist sowohl die Ebene des Nachdenkens über den Lerngegenstand, konkret die (literarischen) Texte, als auch das Nachdenken über die Ebene der Akteurinnen und Akteure dem postmodernen Paradigmenwechsel unterworfen. In diesem Sinne ist das dieser Arbeit zugrunde liegende rezeptionsästhetische Verständnis literarischer Bedeutsamkeit anschlussfähig an postmodern-kulturwissenschaftlich orientierte Haltungen. Denn mithilfe des Modells der Text-Leser-Interaktion wird das Herstellen von literarischer Bedeutsamkeit und das Wissen darüber weder im Text noch in einer Expertenfigur, sondern primär in den Rezeptionsprozess jedes Einzelnen verortet. Es ist mit dieser Annahme folglich eine potenziell große Vielfalt an unterschiedlichen Lesarten denkbar, die wiederum die Pluralität,

Fremdsprachliche Literaturdidaktik
Plädoyer für die Realisierung bildender
Erfahrungsräume im Unterricht

Bracker, E.

2015, IX, 251 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09633-5