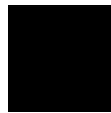


kassel
university



press

Zum Verstehen fremdkultureller Literatur

Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten
am Beispiel Deutschland und China

Gabriele Müller-Peisert

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Neuner, Universität Kassel

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Achim Barsch, Universität Kassel

Dritter Gutachter: Prof. Dr. Lutz Bieg, Universität zu Köln

Tag der mündlichen Prüfung

12. Juli 2005

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2005

ISBN 3-89958-163-6

URN urn:nbn:de:0002-1639

© 2006, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: 5 Büro für Gestaltung, Kassel

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Lesen und Verstehen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik	11
2.1	Lerner und Leser	11
2.2	Text und Leser im Prozess des Verstehens	13
2.2.1	Orientierung an der Rezeptionsästhetik	20
2.2.2	Orientierung an kognitionspsychologischen Theorien	22
2.2.3	Zusammenfassung	27
2.3	Lesen und Verstehen fremdkultureller Literatur	30
2.3.1	Unterschiede zwischen muttersprachigem und fremdsprachigem Lesen	30
2.3.2	Wahrnehmen und Verstehen des Fremden/Fremdkulturellen	36
2.3.2.1	Hermeneutik der Distanz	39
2.3.2.2	Relation von fremd und eigen	43
2.3.2.3	Kultur als Kategorie der Differenz	47
2.3.2.4	Individuelle oder kulturelle Lesedifferenzen	50
2.3.2.5	Kulturanthropologische Invarianz und Vergleich der Invarianzen	52
2.3.3	Die Erkenntnisfunktion der Literatur	56
2.3.4	Resümee	58
2.4	Chinesische Leser und deutschsprachige Literatur	60
2.4.1	Politisch und didaktisch orientierte Rezeption	62
2.4.2	Deutschsprachige Literatur in der germanistischen Lehre	69
2.4.3	Resümee	78
3	Lesen und Verstehen fremdkultureller literarischer Texte als literarisches Handeln	83
3.1	Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft	83
3.2	Literarisches Lesen als kognitiver und kommunikativer Prozess	89
3.2.1	Leser und Text: Literarisches Lesen	89
3.2.2	Kognitive und kommunikative Prozesse des Lesens und Verstehens	92
3.3	Konventionen beim literarischen Umgang mit Texten	99
3.3.1	Makrokonventionen im Umgang mit Literatur	100
3.3.2	Funktionserwartungen beim Umgang mit Literatur	106
3.3.3	Konventionen und kognitive Schemata	108
3.3.4	Kulturelle Unterschiede	116
3.4	Literarische Sozialisation	121
3.4.1	Inhalte der literarischen Sozialisation	124
3.4.2	Vermittlungsformen in der schulischen Literatursozialisation	128

3.5.	Lernen und Lehren: Die Rezeption konstruktivistischer Theorien in der Fremdsprachen-Didaktik	132
3.6	Resümee	142
4	Chinesische Voraussetzungen für das Verstehen deutschsprachiger Literatur	149
4.1	Die Vier Modernisierungen	150
4.2	Moderne und Tradition: Die Kultur-Debatte	152
4.3	Veränderungen im Erziehungssystem	160
4.3.1	Reformen im Bildungssystem	160
4.3.2	Kontrollierte Autonomie der Universität	162
4.3.3	Die Studierenden: Studieren zwischen kontrollierender Fürsorge und Individualisierung	168
4.3.4	Lehr- und Lernkonventionen	173
4.4	Veränderungen im Literatursystem	181
4.4.1	Literarische Produktion: Die Literatur der achtziger und neunziger Jahre	183
4.4.2	Vermittlung von Literatur: Das Buch- und Verlagswesen	187
4.4.3	Rezeption und Verarbeitung von Literatur	189
4.5	Zusammenfassung und Resümee	194
5	Vergleich literarischer Konventionen in Deutschland und China anhand von Curricula und Lehrmaterialien	199
5.1	Untersuchung deutscher Curricula und Leselehrwerke	202
5.1.1	Rahmenlehrpläne für Deutsch (Sekundarstufe 1)	202
5.1.1.1	Funktionserwartungen	202
5.1.1.2	Referenzmodalitäten	203
5.1.1.3	Kommunikation des Literatursystems	208
5.1.1.4	Entwicklungspsychologische Kriterien	209
5.1.1.5	Andere Medien	210
5.1.2	Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe (1984)	210
5.1.2.1	Funktionserwartungen	211
5.1.2.2	Referenzmodalitäten	212
5.1.2.3	Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien	214
5.1.2.4	Entwicklungspsychologische Kriterien	215
5.1.3	Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe (1998) - Vergleich mit den Kursstrukturplänen (1984)	215
5.1.3.1	Funktionserwartungen	216
5.1.3.2	Referenzmodalitäten	216
5.1.3.3	Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien	220
5.1.3.4	Entwicklungspsychologische Kriterien	220
5.1.4	Lesebuch "Unterwegs" für die Sekundarstufe I	221
5.1.4.1	Funktionserwartungen	222

5.1.4.2	Referenzmodalitäten	223
5.1.4.3	Kommunikation des Literatursystems	227
5.1.4.4	Entwicklungspsychologische Kriterien	228
5.1.4.5	Andere Medien	228
5.1.5	Lehrbuch "deutsch:ideen", Text- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II	229
5.1.5.1	Funktionserwartungen	230
5.1.5.2	Referenzmodalitäten	231
5.1.5.3	Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien	232
5.1.6	Zusammenfassung: Literarische Konventionen in deutschen Lehrplänen und Lehrmaterialien	237
5.2	Untersuchung chinesischer Lehr- und Prüfungsmaterialien	240
5.2.1	Lehrbuch für Chinesisch für die Oberstufe an Mittelschulen	241
5.2.1.1	Funktionserwartungen	245
5.2.1.2	Exkurs: Gattungsbegriffe und Gattungskonventionen in der Tradition	248
5.2.1.3	Referenzmodalitäten	252
5.2.1.4	Kommunikation des Literatursystems	254
5.2.2	Beobachtungen bei der Hospitation	257
5.2.3	Universitäts-Aufnahmeprüfung	259
5.2.4	Curriculum für das Deutschstudium an chinesischen Hochschulen	261
5.2.5	Zusammenfassung: Literarische Konventionen in chinesischen Lehr- und Prüfungsmaterialien	263
5.3	Zusammenfassender Vergleich der literarischen Konventionen in Deutschland und China	266
6	Schluss: Ergebnisse und Konsequenzen für die fremdsprachliche Literaturdidaktik	273
6.1	Verstehen von Literatur	273
6.2	Verstehen fremdkultureller Literatur	276
6.3	Unterschiede der literarischen Konventionen	279
6.4	Überlegungen zur Praxis der Literaturvermittlung	282
6.4.1	Problem- und Interferenzfelder	282
6.4.2	Ziele, Prinzipien und Verfahren	284
6.4.3	Zwei Beispiele	288
6.5	Perspektiven	293
	Literaturverzeichnis	296
	Danksagung	328

1 Einleitung

„Interpretieren ähnelt spanischen Dorfgasthäusern, wo man nur findet, was man selber mitbringt.“ (André Maurois)¹

André Maurois betont in diesem Bild indirekt die Aktivität des Lesers, den Einsatz seines Wissens, wodurch die Interpretation oder die Lesart eines literarischen Textes entsteht. Abhängig von der Art und vom Umfang des eingesetzten Wissens variiert das Leseergebnis. Wenn nun der Leser von sehr weit herkommt, bringt er ein ganz anderes Wissen und andere Erfahrungen mit als derjenige aus der Nähe und erwartet möglicherweise etwas ganz anderes. Der Text selbst scheint dabei keine oder keine große Rolle zu spielen, zumindest ist sie hier nicht angesprochen.

Mit diesen Überlegungen sind bereits zentrale Themen und Fragen der vorliegenden Arbeit angesprochen: Das Verhältnis von Text und Leser im Lese- und Verstehensprozess, der Deutungsspielraum des Lesers, kulturell variierendes Wissen einschließlich der Konventionen im Umgang mit Literatur sowie erkenntnistheoretische Prämissen des Fremd- und Literaturverstehens sind Themenkomplexe, die zu klären zur Entwicklung eines Konzepts zum Verstehen fremdkultureller Literatur im Bemühen dieser Arbeit liegen. Die theoretische Auseinandersetzung als ein Arbeitsschwerpunkt dieser Arbeit (Kap. 2 und 3) ist durch diese Fragen perspektiviert und als Beitrag zur Theoriebildung in den Bereich der interkulturellen Germanistik und fremdsprachlichen Literaturdidaktik einzuordnen.

In den Konzepten der interkulturellen Germanistik und fremdsprachlichen Literaturdidaktik, die sich größtenteils auf die Rezeptionsästhetik berufen, ist die Aktivität des Lesers im Lese- und Verstehensprozess unumstritten (vgl. Glaab/Rück 2003:133), die Subjektabhängigkeit und Polyvalenz der Leseresultate werden grundsätzlich anerkannt. Dazu disparat steht allerdings das Festhalten am ontologischen Status des literarischen Textes und seiner Struktur, wenn es um die Maßstäbe für „angemessenes“ Verstehen geht. Im Bemühen, Willkür und Beliebigkeit von Lesarten auszuschließen, kommt der Text als „Autorität“ und damit sein ontologischer Status wieder ins Spiel (vgl. Kap. 2.2).

Dagegen wird hier ein Konzept von Verstehen vorgestellt, in dem der Umgang mit Literatur individuell *und* sozial/kulturell bestimmt ist, wodurch die Maßstäbe auf der Seite des Lesers belassen bleiben (Kap. 3). Dahinter steht ein Verständnis von Literatur primär als sozialem Handlungsbereich, in dem es besondere Handlungsregulative gibt (vgl. Schmidt 1991:12), die sich in kulturspezifischen Rezeptionsgemeinschaften unterscheiden. In der Empirischen

¹ zitiert in Nayhaus 1993:11

Literaturwissenschaft mit ihrer interdisziplinären Ausrichtung und der radikalkonstruktivistischen Erkenntnisbasis, an die ich hier anknüpfe, wird Wirklichkeit als Erfahrungswirklichkeit vorausgesetzt. Folglich gelten Wahrnehmen, Erkennen und Wissen nicht als abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten. Ein Text kann demnach nicht unabhängig vom Leser betrachtet werden, sondern nur als Funktion des Lesens und Verstehens. Zu Intersubjektivität, d.h. zu einer partiellen Angleichung der Lesearten kommt es durch Bewährung in der Kommunikation, die von konventionellen Regularien bestimmt ist.

Die weit verbreitete Meinung, dass vor dem Hintergrund konstruktivistisch beeinflusster Konzepte jegliches Textverstehen richtig sei und eine Regulierung subjektabhängiger Resultate unterbleibe, damit auch eine Unterscheidung zwischen „angemessenem“ und „unangemessenem“ Verstehen (vgl. Glaap/Rück 2003:133), beruht darauf, nur eine Hälfte der Theorie zu sehen und eben die partielle soziale Parallelisierung kognitiver Leistungen auf der Ebene der Kommunikation zu ignorieren (vgl. Kap. 3.5).

Allgemeiner Konsens besteht in der Fachdiskussion darüber, dass literarisches Verstehen durch Konventionen gesteuert ist, diese sich kulturell unterscheiden und Probleme und Interferenzen beim Verstehen fremdkultureller Literatur bewirken (vgl. Ehlers 1994:305). Bisher liegen meines Wissens jedoch kaum konkrete Untersuchungen zum kulturspezifischen Umgang mit Literatur vor.¹ In Lesematerialien ist eigenkulturelles Literaturwissen des fremdsprachigen Lesers wenig bis gar nicht explizit einbezogen (vgl. Altmayer 1997:202). Auch in chinesischen Curricula der Germanistik bleiben kulturelle Unterschiede des Umgangs ausgeblendet. Diese Lücke in Theorie und Praxis ein Stück weit zu schließen ist ein weiteres Anliegen dieser Arbeit. Ein zweiter Schwerpunkt liegt daher in der Konkretisierung der Verschiedenheit kulturellen Wissens zum Lesen und Verstehen von Literatur, die als Quelle von Problemen und Interferenzen fremdkulturellen Literaturverstehens gilt. Unter der erkenntnisleitenden Frage „Was und wie lernt man, wenn man lernt mit Literatur umzugehen?“ werden Konventionen im schulischen Umgang mit Literatur in Deutschland und China verglichen (Kap. 5.), um damit einen Ausschnitt literarischer Sozialisation sowie der eigenkulturellen Voraussetzungen chinesischer Leser und Lerner im Kontrast zu deutschen Bedingungen zu erhellen.

Der Konventionsvergleich erfolgt methodisch in Form einer explorativ-interpretierenden Analyse ausgewählter Auszüge aus Lehrplänen, Lehr- und Prüfmaterialien des je muttersprachlichen Literaturunterrichts. Die Dokumente geben Auskunft über das in einer Gesellschaft als notwendig erachtete literarische Wissen, also über Ansprüche an das literarische Lesen.

¹ 1992 fand eine Untersuchung zum „Pluralismus kulturdifferenter Lektüren“ statt am Beispiel der Novelle G. Kellers, *Pankraz der Schmoller*. Das Ergebnis zeigte eher alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede. Vgl. Altmayer 1997:201. Bereits 1982 verglichen Heuermann und Hühn Rezeptionsergebnisse von englischen, amerikanischen und deutschen Lesern am Beispiel englischsprachiger Texte. Vgl. Kap. 3.3.4.

Literarisches Lesen und Verstehen im schulischen Bereich ist nicht nur von literarischen Konventionen bestimmt, sondern auch von den spezifischen Bedingungen des Erziehungssystems. Unter dem Aspekt der aktuellen Veränderungen werden die chinesischen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens sowie des Umgangs mit Literatur in Kapitel 4 beschrieben.

Mit der theoretischen Klärung des Verstehens und den Ergebnissen des Konventionsvergleichs verbindet sich das Ziel begründeter Praxisempfehlungen für die Literaturvermittlung der chinesischen Auslandsgermanistik einschließlich der Lehreraus- und -fortbildung (Kap. 6). Hintergrund aller theoretischen und praktischen Überlegungen ist die Perspektive chinesischer Lerner in der Germanistik, also Studierender des Germanistik-Studiengangs und des Magister-Aufbaustudiums. Die Perspektive des Lehrers bleibt weitgehend ausgeklammert. Chinesische Dozenten und Dozentinnen der Germanistik, die auch deutschsprachige Literatur vermitteln, sind hier den Lernenden zugerechnet, denn eine literaturdidaktische Ausbildung im Bereich der chinesischen Germanistik existiert nicht.

Die Thematik der Arbeit greift in viele Disziplinen und Teilgebiete: Deutsch als Fremdsprache, Literaturwissenschaft, (fremdsprachliche) Literaturdidaktik, Sinologie mit ihren je eigenen Bezugswissenschaften, die von der Philosophie über die Sozial- und Erziehungswissenschaften bis hin zur Kognitionsbiologie reichen. Die Vielfältigkeit und Interdisziplinarität versprechen nicht nur neue Zusammenhänge, sondern bergen auch die Gefahr eines zu breiten Rahmens, der auf Kosten von Genauigkeit des Einzelnen gehen kann. Hier eine Balance zu finden, war eine Herausforderung für die Arbeit.

Über China zu schreiben, bedeutet augenblicklich im Wettlauf mit den Veränderungen zu schreiben, die sich in atemberaubender Geschwindigkeit vollziehen. Nachrichten und Berichte überbieten sich mit Superlativen zur Dynamik der Wirtschaft und Bildern des Umbruchs in allen Lebensbereichen. Doch neben neu entstehenden Freiräumen des Einzelnen existieren die alten Strukturen weiter, wodurch es zu unaufhebbareren Widersprüchen kommt. Die Liberalisierung des Marktes bringt neue Disparitäten und Disproportionen mit sich (vgl. Kap. 4). Im Bereich schulischer und universitärer Ausbildung verschieben sich infolge der stärkeren Ausrichtung an berufsbezogenen Motiven die fachlichen Prioritäten. Die pragmatische Leseausrichtung im Chinesisch-Unterricht der Mittelschule zeigt sich im überarbeiteten und neu herausgegebenen Lehrwerk *Yu Wen* auch in der Reduzierung der fiktionalen Texte. Im Germanistik-Studium zählen Fachsprachen, interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft oder der Umgang mit neuen Medien zu den dominanten Themen. Der Bereich der Literatur gerät dabei - sehr zum Leidwesen chinesischer Germanisten -

an den Rand (vgl. Hernig 2000:484). Die Randstellung der Literatur ist bei allen Unterschieden eine Gemeinsamkeit zwischen Deutschland und China. Denn auch in der Fachdiskussion der Fremdsprachendidaktik wird mittlerweile vor der Vernachlässigung literarisch-ästhetischer Kompetenzen gewarnt (vgl. Königs 2004:524).

Ich möchte mich dem Appell für die Literatur anschließen: Den literarischen Kompetenzen der Reflexion, (Selbst-)beobachtung und Kreativität den Raum zu nehmen, hieße auch auf eine notwendige Gegenwelt zu alltäglichen Routinen, zu Beschleunigung und Zweckdienlichkeit zu verzichten.

Abschließend zwei Bemerkungen zum Sprachgebrauch:

Bei den chinesischen Namen folgt die Schreibweise der chinesischen Gepflogenheit, zuerst den Familiennamen, dann den Vornamen zu nennen. Aufgrund zunehmender interkultureller Verflechtung/Beziehungen kann ich nicht ausschließen, dass Chinesen und Chinesinnen - dem westlichen Brauch folgend - die Reihenfolge selbst umgestellt haben. Da Vor- und Familiennamen von Ausländern oft nicht eindeutig zu identifizieren sind, können Fehler bei den Namen nicht ausgeschlossen werden.

An manchen Stellen dieser Arbeit wird nur die maskuline Form von Personen benutzt, z.B. wenn vom Leser oder Lerner die Rede ist. Im Sinne eines unbeeinträchtigten Leseflusses habe ich mich bewusst für die Auslassung der femininen Form entschieden.

2 Lesen und Verstehen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik

2. Lerner und Leser

Während der letzten 25 Jahre hat sich in der Fremdsprachendidaktik die Bewertung der Rolle des Lernalers im Lehr- und Lernprozess radikal geändert. Der Umschwung trat mit der „kommunikativen Wende“ ein: Nicht mehr als Empfänger des neu zu Lernenden, als reagierendes Objekt, – wie noch in der audiolingualen Methode¹ –, sondern als Subjekt, das aktiv den Lernprozess gestaltet, wird der Lerner nun konzipiert (vgl. Neuner/Hunfeld 1990:89f.). Statt auf den Lerngegenstand richtet sich das Augenmerk stärker auf den Lernenden und die soziokulturellen Faktoren, die seine Lerntradition, sein Lernverhalten und Vorwissen sowie seine Motivation prägen. Leitbegriffe wie Lernerperspektive, Lernerautonomie, selbstentdeckendes Lernen, Lernen lernen, kreative und produktionsorientierte Unterrichtsmethoden bestimmen mehr und mehr die Konzepte. Ausgangspunkt für methodische Überlegungen ist die Lerngruppe und zunehmend der einzelne Lerner (vgl. Nodari 1996:4). Danach richtet sich die Auswahl der Unterrichtsinhalte und -methoden, wozu ebenfalls der Lehr- und Lernprozess selbst zählt (vgl. Neuner/Hunfeld 1990:115).

Das Verständnis von Lernen beruht nicht mehr auf der Basis des behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas, sondern basiert zunehmend auf konstruktivistisch orientierten Kognitionskonzepten, die ihren Ursprung in der Theorie Piagets haben (vgl. Müller 1996b:71). Danach ist Lernen eine aktive konstruktive Tätigkeit, bei der Neues aufgrund des vorhandenen Wissens interpretiert und fortlaufend in die vorhandene Wissensstruktur integriert wird. Dieser Prozess ist nicht als Addition zu sehen, sondern als ständige Neu- und Umbildung des vorhandenen Wissens (vgl. Ehlers 2001:1335). In Verbindung mit der Orientierung an konstruktivistischen Erkenntnistheorien (vgl. Wolf 1994; Wendt 2001; Müller 1996) wird Lernen in den neunziger Jahren selbst zum Thema des Lernprozesses. Die didaktische Zielvorstellung der „Lernerorientierung“ oder „Lernerautonomie“ soll z.B. durch das Training von Strategien und durch die Reflexion des Lernprozesses einschließlich kulturell bedingter Normen (Metakognition) umgesetzt werden (vgl. Nodari 1996; Rampillon 1997). In Kapitel 3.5 wird die Orientierung der Fremdsprachendidaktik am Konstruktivismus vertiefend dargestellt.

Die Berücksichtigung der „Bedingungen des Verstehens aus der Perspektive fremdkultureller Traditionen“ (Neuner/Hunfeld 1990:93) ist Schwerpunkt der interkulturellen Ausrichtung der kommunikativen Didaktik seit Mitte der achtziger Jahre. Gerade in Zielsprachenfernen Ländern, wo die Fremdsprache nicht als lingua franca Anwendung finden kann und Alltagssituationen in Form von Dialogen kein Planungskriterium sein können, werden

¹ Zu den drei großen methodischen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts – Grammatik-Übersetzungsmethode, audiolinguale Methode und kommunikative Didaktik vgl. Neuner/ Hunfeld 1993 (1990).

Themen und Inhalte wichtiger, um dem Lernenden Eindrücke von der ihm unbekanntem Kultur zu vermitteln. In diesem Zusammenhang spielen Texte – auch literarische – eine Rolle. Lesestrategien (Hypothesenbildung, Weglassen, Ergänzen, Schlussfolgern) und Leseformen (kursorisches, selegierendes, orientierendes und totales Lesen) nehmen im Rahmen einer Verstehensdidaktik entsprechend breiten Raum ein. Die stärkere Leseorientierung lässt sich als Teilaspekt der Lernerorientierung verstehen. Formulierungen wie „der lesende Lerner und der lernende Leser“ (Wierlacher 1983:7) und „den Lerner als Leser ins Spiel bringen“ (Krusche 1993:397) verweisen auf diese Verbindung. Ab Mitte der achtziger Jahre mehren sich Publikationen zur fremdsprachlichen Lesedidaktik (Karcher 1985 u. 1989, Westhoff 1987, Heringer 1987, Stiefenhöfer 1986) sowie Lehrbücher zum Training von Leseverstehen („Schritte“ 1986, „Lesekurs Deutsch“ 1987, „Lesen, na und?“ 1987).

Schon 1980 stellte A. Wierlacher, der Begründer der Interkulturellen Germanistik, in den von ihm edierten Sammelbänden „Deutsch als Fremdsprache“ die Literatur-Komponente für Deutsch als Fremdsprache heraus, besonders in ihrer Bedeutung für die Entwicklung eines kulturellen Verständnisses im Ausland (vgl. Wierlacher 1980, Bd.1: 91ff). Mitte der achtziger Jahre – mit der Gründung der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 1984 – wächst dieses Programm einer „kontrastiven Kulturwissenschaft“ (Wierlacher 1985:95) zu einer Germanistik-Konzeption, die sowohl Deutsch als Fremdsprache, die Auslandsgermanistik als auch die Germanistik deutschsprachiger Länder einbezieht und die auf die Erforschung und Vermittlung deutscher Kultur, Literatur und Sprache unter den Bedingungen und aus der Perspektive der Fremdheit zielt (vgl. Zimmermann 1989:13ff).

Durch Ergänzung der philosophischen Hermeneutik eine spezifisch fremdkulturelle Hermeneutik zu entwickeln, betrachten die Vertreter dieser Richtung als eine vordringliche Aufgabe (vgl. Abschn. 2.3.2.1 dieser Arbeit).

Die zunehmende Berücksichtigung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht wird mit der hierzu notwendigen bzw. möglichen Aktivität und Kreativität des Lesers und der möglichen Konzentration auf die (Lese-) Erfahrungen des Lerners begründet (vgl. Neuner 1986:13; Bredella 1985:363; Kast 1988:39; Krusche 1993:396). Literarische Texte und ihre Lesarten gelten als Anlass „echter“ Kommunikation in der Unterrichtssituation.

Parallel zur Betonung der Perspektive und Aktivität des *Lerners* konzentriert sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik zunehmend auf die Aktivität des *Lesers* bei der Sinnkonstitution sowie seine subjektiven Lesarten. Methodisch werden in diesem Zusammenhang handlungs- und produktionsorientierte Verfahren aus der muttersprachlichen Literaturdidaktik und der kreativen Schreibbewegung (vgl. von Werder 1996) empfohlen, wie z.B. das

Verändern und Fortsetzen des Textes. Das gestaltende Eingreifen soll dem Leser dazu verhelfen, zu einer eigenen Deutung zu finden (vgl. Mummert 1989)¹.

Die meisten Konzepte der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sind mehr oder weniger ausdrücklich auf die Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule bezogen (Ehlers 1992a: 34; Hunfeld 1990:62, 73, 99, 118; Kast 1988 (1985):10; Krusche 1985:141 u. 186, 1993:393; Bredella auf Stanley Fish 1985:355), einige zusätzlich auf kognitionspsychologische Text-Leser-Interaktionsmodelle (Bredella auf die Rolle des Vorwissens und Geschichten-Schemata 1985:369; Ehlers 1992b:5, 1994:304; Krusche 1985:369). In beiden Bezugstheorien wird Verstehen vom Leser her konzipiert.

Einige Modelle der DaF- bzw. Fremdsprachen-Literaturdidaktik sollen nun genauer auf ihre Verstehenskonzeption hin gelesen werden, und zwar konzentriert auf die Text-Leser-Relation im Verstehensprozess sowie die Kriterien für *adäquates* Verstehen.

Ein separater Abschnitt wird sich dann der Frage widmen, welche besonderen Bedingungen für das Lesen und Verstehen fremdkultureller Literatur angenommen werden.

Die Auswahl der Konzepte für die folgende Betrachtung orientierte sich an der didaktischen Schwerpunktsetzung. Stärkere Beachtung finden diejenigen Konzepte, die vornehmlich auf die Vermittlung von Literatur – etwa im Rahmen der Auslandsgermanistik – ausgerichtet sind (Bredella, Ehlers, Krusche, Steinmetz), da sich in diesem Zusammenhang literaturwissenschaftliche Fragen nach ästhetischen Maßstäben, wie z.B. dem Problem des adäquaten Verstehens, zwingender stellen als im Falle des Einsatzes von literarischen Texten zum Zwecke der kommunikativen Sprachlehre (z.B. Hunfeld, Kast).

2.2 Text und Leser im Prozess des Verstehens

Alle betrachteten Konzepte der fremdsprachlichen bzw. Deutsch-als-Fremdsprache-Literaturdidaktik heben die Aktivität des Lesers im Prozess des Lesens und Verstehens hervor und machen die Rezeption zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Als Ziel des Leseprozesses bzw. der Leseaktivität gilt die Herstellung von Kohärenz (vgl. Ehlers 1994:304), die Konkretisierung (vgl. Krusche 1985:187) bzw. Konstituierung des Textes (vgl. Kast 1988:10) oder – etwas vorsichtiger formuliert – die Beteiligung an der Sinnkonstitution (vgl. Krusche 1985:451).

Die Leseaktivitäten – Hypothesenbildung, Herstellen von Zusammenhängen durch Einsatz von Wissen, Schlussfolgerungen (vgl. Ehlers 1994:304, 1992a:15, 1998:51ff) – werden in Abhängigkeit von persönlichen Erfahrungen und emotionalen Faktoren des Lesers gesehen und

¹ 1994 erschien das Sprachlehrwerk für Anfänger „Die Suche“. Es enthält eine Detektivgeschichte, die sich in Fortsetzungen durch die Lektionen zieht. Die Aufgaben dazu sollen Erwartungen wecken und entdeckendes Lernen fördern.

damit als Bedingung für die Pluralität von Seh- und Deutungsweisen angenommen (vgl. Ehlers 1986:3, 1994:314; Krusche 1985:451; Kast 1988 (1985):10; Steinmetz 1993:84).

So weit herrscht Übereinstimmung unter den Theoretikern. Einig ist man sich auch in der Einsicht, Literatur während des Leseprozesses zu kontextualisieren (vgl. Kast 1988:32; Ehlers 1992a:21; Steinmetz 1993) und den Leseprozess selbst im Unterricht zu thematisieren (vgl. Ehlers 1994:320; Bredella 1994:96). Graduell unterschiedlich aber wird die Rolle des Textes beurteilt und – aus dieser Beurteilung resultierend – die Rolle der subjektiven Deutungen im Unterrichtsgeschehen. Versuchte man die Einschätzungen der Relation von Text und Leser auf einem Maßband mit den äußeren Enden Text und Leser einzuordnen, ergäbe sich eine gestreute Verteilung, allerdings überproportional dem Text zuneigend.

In seiner Abhandlung über Jugendliteratur definiert **Bernd Kast** den Text als „Produkt des Zusammentreffens von Text und Leser“ (1988:31), als etwas Dynamisches und Offenes, geht dabei aber doch von einem verbindlichen Inhalt aus (vgl. Kast 1988:49), wobei die Kriterien unausgesprochen bleiben. Die Wirkung des Gelesenen im Zusammenhang eines auszubildenden geschichtlichen Bewusstseins will er in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken.

Swantje Ehlers, deren Anliegen das Lernen des Lesens und Deutens von Literatur (vgl. Ehlers 1994:305) ist, wendet sich gegen die Verschiebung der Text-Leser-Interaktion zugunsten der Rezeption sowie gegen die Art des Deutens, die sich auf „subjektive Beliebigkeit“ reduziert, und kritisiert dies an den Ansätzen von Kast und Bredella (vgl. Ehlers 1984:1, 1988/1989:172). Sie zweifelt daran, dass sich durch Verändern und Umgestalten von Texten Verstehen einstellt (vgl. Ehlers 2001:1337). Literarische Texte lesen zu lernen, erläutert sie als das Erkennen von Strukturen, Strategien und Signalen in literarischen Texten, die Wahrnehmung und Rezeption des Lesers steuern (vgl. Ehlers 1992b:8). Textmerkmale wie Blickpunktverschiebungen oder Erzählerperspektive steuern die Wahrnehmung und Rezeption (vgl. Ehlers 1992a:31, 34). Ihre Aufmerksamkeit bleibt beim Text und seiner Machart; ihn macht sie zum Maßstab einer angemessenen Deutung. „In dem, was die Texte bei einem Leser voraussetzen, um sinnvolle Zusammenhänge bilden zu können, entwerfen sie 'ihren' Leser.“ (Ehlers 1994:304). Mit Anlehnung an den „impliziten Leser“ von Wolfgang Iser und der auffälligen Personalisierung des Textes weist sie den Text als etwas Substantielles, als etwas vom Leser unabhängig Existierendes aus: Der Text lenke den Leser, steuere die Rezeption (vgl. Ehlers 1992b:34), er enthalte eine Verstehenslehre (ebd.:4), eine Intention und Autorenabsicht (ebd.:7). Sein Stil und Aufbau lenkten – neben dem Wissen des Lesers – die Kontextualisierung (vgl. Ehlers 1986b:3), bestimmten „die thematischen und interpretatorischen Relevanzen“ (Ehlers 1994:310), die der Leser in seiner Deutung verfehlen kann, indem er ausschließlich aus seiner Perspektive liest. Eine aktualisierende Lesart oder eine kulturell bedingte Sichtweise kann demnach leicht zum Manko werden. Als Beispiel für „Verschie-

bungen gegenüber den thematischen und interpretatorischen Relevanzen eines Textes“ (ebd.) führt Ehlers amerikanische Deutungen und eine chinesische Lesart zu Kellers Novelle *Pankraz, der Schmoller* an: Während für Amerikaner „relevante“ Themen wie Arbeit dominieren, stellt der chinesische Interpret, im Erkennen eines vertrauten Musters traditioneller chinesischer Erzählungen – so Ehlers – die Liebesgeschichte in den Vordergrund (vgl. Ehlers 1994:310) und verfehlt damit laut Ehlers die Relevanz des Textes.

Zweifellos muss das Ziel auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts über eine rein persönliche und eigenkulturelle Sichtweise hinausgehen, indem andere Perspektiven – etwa durch Einsatz literaturhistorischer Informationen – eingenommen werden. Doch eine Verstehenskonzeption, die Sinn- und Verstehensebenen als im Text enthalten (vgl. Ehlers 1992a:14) und nicht als vom Leser mehr oder weniger bewusst angelegt sieht, die also festhält am hermeneutischen Paradigma, die Textstruktur ins Zentrum zu rücken und zum 'objektiven' Maßstab für die Deutung zu machen, unterläuft die vorausgesetzte Aktivität des Lesers und die daraus resultierende (subjektive) Lesart. In der Unterrichtspraxis führt dies meines Erachtens zu einem Dilemma: Zwar wird der Lerner/Leser aufgefordert, *seine* Sichtweise mitzuteilen, aber die „Autorität des Textes“ – im Unterrichtsprozess vertreten durch die Autorität des Lehrenden – bestimmt über die Angemessenheit seines Verstehens.

Entscheidet Ehlers in ihren früheren Schriften das Text-Leser-Verhältnis im Verstehens- und Unterrichtsprozess ausdrücklich zugunsten des Textes, zeigt es sich bei **Hans Hunfeld** als etwas in sich Gegensätzliches: Dezidiert verneint er die „Rekonstruktion des gültigen Sinns“ (Hunfeld 1990:121) als Ziel des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, da der Text keine Gewissheit über die zutreffende Lesart gebe (vgl. Hunfeld 1990:118). Aber seine Befürchtung, die Eigentätigkeit des Lesers berge doch auch die „Gefahr, den literarischen Text in seinem spezifischen Appell (...) zu unterschätzen“ (ebd.:85), legt nahe, dass auch er im Text einen leserunabhängigen Maßstab sieht. 1996 erscheint der von ihm erarbeitete dritte Band des Lehrwerkes „Elemente“¹, der eine Sammlung von literarischen Texten beinhaltet. Die Texte – Lyrik und Prosa – sind thematisch den vier Elementen – Luft, Wasser, Erde und Feuer – zugeordnet und sind nicht mit Fragen oder Aufgaben versehen, die das Lesen steuern. Der Spielraum des Lesens wird nicht eingeschränkt, der Leser/Lerner erhält aber auch keine Unterstützung. Durch den „Dialog der Texte“ (Hunfeld 1996:2) soll ein vergleichendes Lesen initiiert werden.

¹ „Elemente“, hrsg. von H. Hunfeld u. H. E. Piepho

Dietrich Krusche, dem es um Prozesse und Bedingungen des Lesens geht (vgl. Krusche 1985:9), beschreibt als Ziel des Literaturunterrichts, Leseunterschiede im Unterrichtsgeschehen bewusst zu machen. Er unterscheidet zwischen *primärem* Verstehen aufgrund der unmittelbaren Leseerfahrung und *reflektiertem* Verstehen im Gespräch (vgl. auch Hermanns 1987:147f). Methodisch empfiehlt Krusche zwei Vorgehensweisen für die Annäherung an den Text, nämlich einerseits die Elemente des Textes, „die zu einer *Vereindeutigung* auffordern, ausfindig zu machen und mit der erforderlichen oder möglichen Bestimmtheit zu füllen“ (Krusche 1985:183), andererseits die Stellen „zu bezeichnen, die im Text als *Leerstellen* gesetzt sind“ und der „Auffüllung durch den Leser“ bedürfen (ebd.). Diese zwei Schritte entsprechen zwei unterschiedlichen Rezeptionsstufen: der spontanen Rezeption, in der die Leerstellen dem Vorverständnis entsprechend gefüllt werden, und der reflektierten Rezeption im Gespräch, die die spontane Deutung erweitert und möglicherweise verändert. Wie sich hierfür die Kriterien bestimmen, wird nicht erläutert.

Grundsätzlich vertritt Krusche die Meinung, dass sich „der Zwang zur richtigen Deutung“ (Krusche 1987:79) gelockert habe. Doch obwohl nicht ausdrücklich formuliert, vermittelt er über das Vokabular der Rezeptionsästhetik den Eindruck, dass die Textstruktur die Aktivität des Lesers bestimmt und einschränkt bzw. eingrenzt. Als vom Leser isolierte Instanz – so lässt sich ergänzen – entscheidet sie letztendlich über angemessenes Verstehen.

Dies zeigt sich auch an anderer Stelle seiner Ausführungen, wo er sich im Zusammenhang seiner Überlegungen zur Textauswahl über die Rolle des Textes bzw. über das Verhältnis von Text und Leser äußert. Der Appellcharakter des Textes – auch als dialektisches Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit erklärt – bewirke die Leseraktivität, wodurch sich der Text erst konkretisiere (vgl. Krusche 1985:187). Die Beteiligung des Lesers werde aber erst dann bewirkt, wenn der Leser relativ sicher sei, dass sein „Zugriff auf das vom Text als Bestimmtheit Eingeführte angemessen ist“ (ebd.), wenn er seinen Erfahrungshorizont – d.h. die ihm bekannten Referenzbereiche – als Referenzschemata, „als auch dem Text eingezeichnet wiederfinden“ (ebd.) könne. Hier wird von Angemessenheit der Lesart im Kontext einer möglichen Hemmung gesprochen, die eine befürchtete Differenz zum im „Text intendierten Leser“ (ebd.) auslösen kann. Abgesehen davon, dass Krusche selbst an anderer Stelle (1985:139) beschreibt, dass ein Leser bei der Lektüre fremdsprachiger Literatur unbefangener Vorurteile ins Spiel bringt, wären solche Hemmungen – vorausgesetzt, man trennt konsequent zwischen primärem und reflektiertem Verstehen im Gespräch – wohl nicht beim primären Verstehen anzusiedeln. Ein deutschsprachiger Leser wird beispielsweise bei der privaten Lektüre eines übersetzten japanischen Romans solche Ängste nicht empfinden, wohl aber im reflektierten Gespräch darüber, zumal mit einem Muttersprachler,

und sicher in einer schulischen oder universitären Situation, in der eigene Maßstäbe und Diskursregeln gelten.

Ausdrücklich zugunsten der Rolle des Lesers entscheidet **Lothar Bredella** 1985 das Verhältnis Text-Leser im Leseprozess¹. Unter Berufung auf die response theory von Stanley Fish versteht er den Text nicht als etwas Objektives – als „Behälter“ –, dem man als Leser die Bedeutung entnimmt –, sondern die Bedeutung und der Text als Text würden erst durch die Aktivitäten des Lesers – Einsatz von Wissen, Affekte, Beziehungen und Erwartungen – geschaffen (vgl. Bredella 1985:354, 355, 1994:92). Dementsprechend will Bredella das Unterrichtsgeschehen auf die Leserreaktion als Teil der Textbedeutung konzentrieren (vgl. Bredella 1985:360). Mit Hilfe vorverständnisaktivierender Methoden sollen „responses“ gefördert, in weiteren Schritten die Leseerfahrungen thematisiert und in kreative Aufgaben umgesetzt werden. Diese Methoden, die subjektive Lesarten fördern, sollen allerdings die Textanalyse nicht ersetzen, sondern ergänzen (vgl. Bredella 1985:391). Denn erst in der Reflexion könne man trennen zwischen Text und Leserreaktionen. Die Struktur des Textes und stilistische Merkmale stehen für ihn nicht an erster Stelle, sondern sind aus den Leserreaktionen und ihrer Analyse zu ermitteln (vgl. Bredella 1985:361, 1996a:38). Wenn dieser Satz die entschiedene Vorrangigkeit der Leserseite nicht wieder einschränken soll zugunsten einer Autorität der Textstruktur – Skepsis ist angebracht bei der Formulierung von der „Intention des Textes“ (Bredella 1985:386) – und es mit dem Austausch subjektiver Lesarten nicht sein Bewenden haben soll (Beliebigkeit), bleibt in diesem Konzept offen, welche Bedingungen zu parallelen Lesarten führen und wie sich Kriterien für angemessenes Verstehen entwickeln lassen, ohne auf die Struktur des Textes als etwas „Objektives“ zurückzugreifen.

1996 äußert Bredella sich genauer zur „angemessenen Rezeptionsweise für literarische Texte“ (Bredella 1996a:128). Er beschreibt ästhetisches Lesen als Möglichkeit der Reflexion und Metakognition und in Anlehnung an V. Šklovskij als „Sehen statt Wiedererkennung“ (ebd.:131). Damit benennt er meines Erachtens Erwartungen, die sich in unserer Region mit dem Lesen von Literatur verbinden. Ästhetisches Lesen als erschwerte Wahrnehmung – so Bredella – vermittelt zwischen dem Objektivismus, der Erfahrungen des Lesers entwertet, und dem Subjektivismus, „der unsere Erfahrung verabsolviert“ (ebd.:137). Die subjektive Lesart soll im „Rückgriff auf den Text“ (ebd.) korrigiert oder differenziert werden, indem die Aufmerksamkeit auf die Ausdrucksseite von Zeichen – Stilfiguren wie Rhythmus, Metaphern, Parallelismus etc. – gelenkt wird. Denn die Darstellungsform eines literarischen Werks schaffe Bedeutung über das Begriffliche hinaus und habe eine Lenkungsfunktion für den Leser (vgl. Bredella 1996a:150).

¹ 2004 hat Bredella eine veränderte Sichtweise. Vgl. hierzu Kap. 3.5

Die Entschlüsselung des poetischen Codes ließe sich jedoch nicht auf die bloße Anwendung von Regeln reduzieren und brauche die Schlussfolgerung des Lesers. Dieser Mittelweg zwischen Subjektivismus und Objektivismus setzt einen Leser mit bestimmten Fähigkeiten voraus, die auch als Ziele für die Literaturdidaktik zu verstehen sind.

Der Leser benötigt neben lebensweltlichen Erfahrungen Sensibilität für die sprachliche Seite¹, was die Wahrnehmung der Wirkung auf sich selbst einschließt (vgl. Bredella 1996a:142f). Die „Beteiligung an der Sinnbildung“ (ebd.:144) erfordert zudem einen Leser, der bereit ist, seine Lesart in die Kommunikation einzubringen.

Entschieden gegen ein Konzept der „richtigen“ bzw. „adäquaten“ Interpretation literarischer Texte spricht sich **Horst Steinmetz** (1993) aus. Das Kriterium der „authentischen Bedeutung“ als Ausdruck der Autorintention oder als dem Text eingezeichnete Bedeutung habe in der Interpretationsgeschichte Vielfalt und Widersprüchlichkeit, ja Willkür nicht verhindert. Verantwortlich dafür, dass Texte so verschieden 'sprechen' und offenbar immer das sagen, „was man sie sagen lassen will oder was sie sagen sollen“ (Steinmetz 1993:83), seien Kontexte und Referenzen, die der Leser mit dem Text verbindet und die ihm den Verstehensrahmen liefern: literarische Standpunkte, Perspektiven, Leseerwartungen, literaturwissenschaftliche Fragestellungen, Theorien ermöglichen Standpunkte, von denen aus die Bedeutung des Textes konstituiert wird (vgl. Steinmetz 1993:84). Als die Vermittlung von bestimmten Texten mit bestimmten Verstehensrahmen konzipiert Steinmetz in der Folge dieser Annahme das Verstehen bzw. Interpretieren von Texten und schließt eine Bedeutung von Texten unabhängig von Referenzen – und damit unabhängig vom Leser – klar aus. Dieses Konzept fundiert Steinmetz mit der Theorie Paul Ricoeurs, die – ausgehend von der Differenz zwischen mündlichen und schriftlichen Texten – den schriftlichen Text als dekontextualisierten ehemals mündlichen Diskurs begreift, der im Leseprozess zu rekontextualisieren ist. Gerade bei literarischen Texten fehlten die zum mündlichen Diskurs gehörigen pragmatischen, situationsgebundenen Verweise fast völlig; dies zwingt den Leser bzw. ermögliche es ihm, seine Kontexte anzulegen, was eben auch andere als die „originäre Kontextsituation“ eröffne und so die Deutungsvarianz bewirke.

Es ist anzunehmen, dass dieser Erklärung der Deutungsvarianz die bisher referierten Autoren nicht widersprechen würden, ebenfalls nicht Steinmetz' didaktischer Konsequenz, im Unterricht Kontexte für das Lesen von literarischen Texten anzubieten. Nicht vereinbaren jedoch lässt sich das substantielle Textverständnis Ehlers' mit der bewussten Entscheidung des Leseprozesses zugunsten der Aktivität des Lesers bei Steinmetz. Sieht Ehlers Sinn-

¹ Er muss z.B. zwischen Signifikat und Signifikant unterscheiden können, da jedes Signifikat wieder zum Signifikanten für ein neues Signifikat werden kann (z.B. eine Landschaftsbeschreibung als Ausdruck seelischer Verfassung oder als Beschreibung einer Atmosphäre). Vgl. Bredella 1996a:140.

und Verstehensebenen, die der Leser durchspielt, als im Text enthalten an (vgl. Ehlers 1992a:4), betrachtet Steinmetz den außertextlichen Standpunkt des Lesers als nicht durch den Text aufgerufen, sondern vom Leser an den Text herangetragen.

Klarer als alle hier bedachten Ansätze votiert Steinmetz nicht für den Text und seine Eigenschaften als Maßstab adäquaten Verstehens, sondern für den Leser, genauer für seine Wahl des angelegten Referenzrahmens. Nicht vor dem Text müsse sich eine Interpretation bewähren (vgl. Steinmetz 1993:88), sondern die Wahl des Referenzrahmens, die mehr oder weniger angemessen, schlecht oder gut, sogar falsch sein könne, entscheide über die Plausibilität einer Interpretation. Die Entscheidung für einen bestimmten Referenzrahmen hänge ab vom Wissen und der persönlichen Erfahrung des Lesers, die Zugehörigkeit zu einer sozialen/kulturellen Gemeinschaft schränke jedoch die Willkür bei der Wahl des Referenzrahmens ein und gewährleiste eine gewisse Repräsentativität bei der Deutung des Textes.

Vor diesem Hintergrund wird Interpretieren als Selbstdeutung und als sozialer Akt konzipiert. Wie Krusche und Bredella unterscheidet Steinmetz zwischen der Rezeption, in der spontan gebildete Referenzrahmen angelegt werden, also einem spontanen Verstehen, und der Interpretation im Sinne einer bewusst überlegten Entscheidung des Interpreten. Im Falle der Interpretation könne man den Einsatz des Referenzrahmens kritisch analysieren, z.B. evaluieren, ob der gewählte Referenzrahmen in 'richtiger' Weise eingesetzt wird, ob Deutung und Ausgangsposition korrespondieren (vgl. Steinmetz 1993:96, Anm. 9). Damit liegt der Maßstab außerhalb des Textes bei den Lesern.

Allen hier diskutierten Konzepten gemeinsam ist die Anerkennung der aktiven und konstruktiven Seite des Leseprozesses sowie der daraus resultierenden Pluralität von Lesarten. Kontradiktorisch zu dieser Anerkennung verhält sich bei einigen Autoren jedoch die letztendliche Perspektivierung des Leseprozesses in Richtung Text, der damit zu einer leserunabhängigen Größe und zum Maßstab für angemessenes Verstehen wird. Außer bei Steinmetz und mit gewissen Einschränkungen bei Bredella dominiert die Annahme, dass Texteigenschaften maßgeblich die Lesart bestimmen und regulieren. Um über persönliche Sichtweisen von Literatur hinaus Intersubjektivität im Leseprozess zu erreichen bzw. Beliebigkeit und Willkür bei der Interpretation einzuschränken, greift man auf die Textkategorie als Maß für angemessenes Verstehen zurück. Der Text und seine Ansprüche werden gegen die Subjektivität der Leser verteidigt. Diese Sichtweise bleibt der traditionellen Hermeneutik verbunden, der Leseraktivität allenfalls als *Rekonstruktion* eines Sinns gilt, eines Sinns, der schon im Text enthalten ist. Trotz Behauptung der Leseraktivität steht dieses Verständnis noch dem positivistisch-historischen Paradigma nahe, demzufolge das literari-

sche Werk als Dokument betrachtet wird (vgl. Groeben 1977:17). Die soziale Angleichung von Verstehen bleibt an die Textstruktur gebunden.

In Lehrmaterialien, die in den achtziger und neunziger Jahren zum Lesen von fremdsprachiger Literatur erschienen, finden sich überwiegend Aufgabenstellungen, die Freiraum für persönliche Wahrnehmungen, Deutungen und Urteile eröffnen sollen („Schritte“ 1992 (1986); „Lesespaß“ 1991; „Lesen, na und?“ 1990 (1987)), die aber auch „Einblicke in das Handwerk des Autors“ („Lesen, na und?“ 1990:5) geben. Der Text wird als Angebot verstanden (vgl. „Lesespaß“ 1991:5) für Bedeutungen „auf der Basis dessen, was er zuläßt“ (ebd.). Da es sich um literarische Materialien für die ersten Jahre Deutsch handelt und die Zielgruppe Jugendliche sind, wird die Offenheit und nicht die Angemessenheit des Verstehens betont.

Einen literaturhistorischen Überblick gibt der „Literaturkurs Deutsch“ (1987). Die Autoren verstehen ihr Lehrwerk als „Reise durch die deutschsprachige Literatur“ (ebd.:111) und Einladung zum Gespräch mit dem Text. Dem Leser bleibt die Freiheit der Auswahl. Zu jeder Epoche gibt es verschiedene Texte in 3 Schwierigkeitsgraden. Die Texte selbst sind mit Informationen zu Epoche, Gattung und Autor versehen, ergänzt mit Fragen und Aufgaben, die als Hilfe verstanden werden. Diese Fragen zielen sowohl auf die Erkenntnis sprachlicher Strukturen und inhaltlicher Zusammenhänge als auch auf Diskussion und Meinungsbildung.

Die Aufforderung zum Vergleich mit der eigenkulturellen Literaturerfahrung fehlt allerdings.

2.2.1 Orientierung an der Rezeptionsästhetik

Bredella kritisierte 1985 den Einfluss des positivistischen Erkenntnismodells. Es sei verantwortlich dafür, dass die Response Theorie Stanley Fishs, obwohl theoretisch akzeptiert, nicht in die Praxis des (fremdsprachlichen) Literaturunterrichts einfließe und dort weiterhin inhaltliche und formale Elemente des Textes dominieren. Sicherlich ist die Unterrichtspraxis nicht frei von Theorie-Praxis-Widersprüchen und die zeitliche Verzögerung, mit der praktisch auf theoretische Neuerungen reagiert wird, nicht zu unterschätzen. Doch weist meines Erachtens bereits die Theorie der Rezeptionsästhetik Inkonsistenzen auf, die sich in den meisten der hier vorgestellten didaktischen Konzepten fortsetzen.¹

Hervorzuheben ist, dass die Theorie der Konkretisation und der Annahme von Unbestimmtheitsstellen im literarischen Text, die der Leser aufzufüllen hat, für die literaturwissenschaftliche Diskussion des Verstehens eine Sichtweise eröffnete, die die Aktivität des Lesers in den Blick rückte. Bereits seit den fünfziger Jahren begann sich eine Textästhetik

¹ Im Rahmen dieser Arbeit kann die Theorie der Rezeptionsästhetik sowie ihre Rezeptionsgeschichte nicht in detail beschrieben werden. Zusammenfassende und kritische Darstellungen finden sich in: Groeben 1977; Viehoff 1988; Flacke 1994.

durchzusetzen – in Weiterentwicklung von Vorgängerpositionen wie dem Russischen Formalismus und dem Tschechischen Strukturalismus –, die den Pol des Rezipienten komplementär voraussetzt, womit die Toleranz zahlreicher möglicher Interpretationen, entweder als Nebeneinander oder als Nacheinander gleich gültiger Deutungen, einhergeht.¹

Doch regten diese Impulse in erster Linie Forschungen an, die die Strukturbedingungen des Textes – und nicht den Leser – in den Vordergrund stellten. Auch in der fremdsprachlichen Literaturforschung blieben Beschreibungen konkreter fremdsprachiger Leser und ihrer Voraussetzungen bisher eher blass und Untersuchungen zu empirischen Lesern gänzlich aus. Dies gilt ebenfalls für eine detaillierte Beschreibung der Lernbedingungen in bestimmten Regionen. Für den Bereich China erschienen erst in den neunziger Jahren zwei Untersuchungen, die sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen des Deutschlernens beschäftigen (vgl. Mitschian 1991 u. Hess 1992). Bis dahin erschienen überwiegend kontrastive linguistische Studien und vergleichende Untersuchungen zur Literatur (vgl. Kap. 2.4 dieser Arbeit).

Der „implizite Leser“ (Iser) und die Konzeption von Unbestimmtheitsstellen als Text-eigenschaften bleiben dem alten Paradigma der Werkimmanenz verhaftet. Denn der „implizite Leser“ als eine im Text enthaltene Norm für die adäquate Lesart schließt den Text gegen die systematische Berücksichtigung der bedeutungskonstitutiven Funktion des Lesers (wieder) ab (vgl. Groeben 1977:44)².

Das Votum für die Objektivierbarkeit des Textverstehens führt trotz der Berücksichtigung der Subjektseite zur Dominanz der Kategorien Zeichen, Text, Werk, und trotz der Anregung neuer Frageaspekte sind Zweifel angemessen, wenn im Zusammenhang der Rezeptionsästhetik von einem Paradigmawechsel, einem grundlegenden Wechsel in der Methodik, die Rede ist, wie dies bei Krusche (vgl. Krusche 1985:186) zu lesen ist.

Bredella, der sich auf Stanley Fish, Dewey, Iser, aber auch auf die Strukturalisten wie Mukàrovsky und Šklovskij (vgl. Bredella 1996a) bezieht, befürwortet das eigene Erleben und Selbstverständnis als maßgeblich für die Sinnbildung beim ästhetischen Lesen und wendet sich gegen den „unverbindlichen Relativismus“ (Bredella 1996a:136) einer „subjektivistischen Ästhetik“ (ebd.:137). Für die Angemessenheit empfiehlt er die Korrektur der subjektiven Deutung „im Rückgriff auf den Text“ (ebd.). Seiner Ansicht nach lenken poetische Stilmittel dabei die Wahrnehmung des Lesers (vgl. Bredella 1996a:150).

¹ Ein anderer Impuls in diesem Zusammenhang war Gadammers „subjektive Standortgebundenheit“ des Verstehens.

² Vgl. auch die Kritik Links an Iser, als Theoretiker akzentuiere Iser die Funktion, d.h. die Konstruktion des Lesers, als Interpret nur das im Text angelegte Bedeutungspotential. (Vgl. Link 1973:548)

Ehlers, die die Rezeptionsästhetik und die Dialoghermeneutik als anregend für die fremdsprachliche Literaturdidaktik erachtet (vgl. Ehlers 1994:304f), vermisst eine Beschreibung dessen, „was interpretatorisches Können ausmacht“ (ebd.:305).

Bredella beschreibt zwar Regeln des „symbolischen Lesens“ im Umgang mit poetischen Stilmitteln und im Entwerfen eines adäquaten Kontextes, bedenkt aber nicht, dass dieses Wissen Voraussetzung ist für die Anwendung auf Texte und nicht ohne weiteres aus dem Text herauszulesen ist.

Um „interpretatorisches Können“ zu beschreiben, müssen meines Erachtens die kultur- und zeitabhängigen Konventionen des Lesens und Interpretierens genauer betrachtet werden. Steinmetz' Konzept der Referenzrahmen-Wahl ist ein Ansatz dazu, da es statt eines substantiellen Textverständnisses die soziale Seite des Umgangs mit dem Text hervorhebt. Der Maßstab für angemessenes Verstehen kann nicht der Text als etwas vom Leser unabhängig Bedeutendes sein, wenn man davon ausgeht, dass Text bzw. Textsinn erst durch die Aktivität des Lesers entstehen. Eine Verstehenstheorie braucht an dieser Stelle Konsistenz.

2.2.2 Orientierung an kognitionspsychologischen Theorien

In diesem Abschnitt werde ich prüfen, ob sich Text-Leser-Interaktionsmodelle der kognitiven Psychologie besser als theoretisches Fundament eignen, um das Verhältnis von Text und Leser im Prozess des Verstehens widerspruchlos zu bestimmen, als das der Rückgriff auf rezeptionsästhetische Konzepte, die – wie dargestellt – eher zur prinzipiellen Textorientierung führen, gewährleistet. Die fremdsprachliche Lesetheorie, die die Bedingungen des fremdsprachlichen Lesens erforscht und didaktisch in erster Linie auf das Erlernen von Lesefertigkeiten und Lesestrategien ausgerichtet ist (vgl. Karcher 1985 u. 1988, Westhoff 1987, Stiefenhöfer 1986), schließt an kognitionspsychologische Modelle an, die sich im Unterschied zu literaturwissenschaftlichen Verstehenstheorien jeder Art von Texten widmen.¹ Ehlers wendet die Erkenntnisse der kognitionspsychologischen Forschung in ihrem Leitfaden „Literarische Texte lesen lernen“ auf literarische Texte an (1992b u. 1998).

In der kognitionspsychologischen Leseforschung wird Verstehen aufgefasst als zweiseitiger interaktiver Verarbeitungsprozess von Informationen, bei dem Ziele und Wissen aktiv eingesetzt werden, um den Textmerkmalen Sinn zu geben (top down geleitet). Der Prozess ist instruiert durch die materiale sprachliche Struktur der Textdaten (bottom up geleitet) (vgl. Ehlers 1992b:43). Die Rolle des zu verstehenden Textes im Verstehensprozess findet eine

¹ Ausführliche Darstellungen zur Verstehensforschung finden sich in Varela 1990; Groeben 1982, Schmidt 1992a; Viehoff 1988; Flacke 1994; Ehlers 1998.
Vgl. auch Kap. 3 dieser Arbeit.

graduell unterschiedliche Bewertung. Z.B. wird sie bei Ballstaedt (1990) in der Funktion der primären Steuerung gesehen: Wörter leiten die Aktivierung von Konzepten (Schemata), die syntaktisch organisierte Wortfolge bestimmt die Reihenfolge und Gewichtung vor dem Hintergrund einer parallelen Aktivierung von zahlreichen Wissensbeständen. In anderen Konzepten – z.B. bei Früh (1980) – sieht man den Verstehensprozess von Dispositionsfaktoren dominiert. (Vgl. Ehlers 1998:51ff) Die Theorien des fremdsprachlichen Lesens sind stark von den wissensgeleiteten Konzepten bestimmt (Westhoff 1987, Karcher 1989, vgl. dazu Ehlers 1998:19). Um die Rolle des Vorwissens im Verstehensprozess zu beschreiben, hat sich der Schema-Begriff durchgesetzt. In Schemata organisiertes Wissen¹ ermöglicht dem Leser, Erwartungen aufzubauen und Schlussfolgerungen zu ziehen. Schemata, „durch Erfahrung gebildete Auffassungen von erwartbaren Eigenschaften, Handlungen, Handlungsverläufen und Ereignissen in Situationen“ (Viehoff 1988:11), kurz: Interaktionsprogramme (vgl. Schmidt 1992a:299), schließen sowohl Wissen über sprachliche Strukturen, über die Welt als auch über Erzählstrukturen ein und werden strategisch, d.h. abhängig von Bedürfnissen und Interessen, eingesetzt. Die Frage nach der adäquaten Konkretisierung beantwortet sich hiernach relativ zur sprachlichen Vorlage und zum benutzten Schema, nämlich danach, inwieweit sie zum benutzten Schema erschöpfend ist. (Vgl. Viehoff 1988:15) Da Schemata in der Regel sozial hochkonsensuell sind, ist damit keinesfalls die Willkür verstehender Subjekte gemeint. Eine verbreitete Kritik an der Schema-Theorie betrifft die Einengung des Verstehensprozesses auf top-down-Prozesse sowie das enge Verständnis von Verstehen als das Einordnen in ein vorhandenes Schema (vgl. Flacke 1994:211). Verstehen als interaktiver Text-Leser-Vorgang könne sich eben nicht auf Schemaanwendung und Inferenzbildung (Schlussfolgerungen) beschränken. Auch die bottom-up-Prozesse müssten bedacht werden (vgl. Flacke 1994:215).

Mit den textgeleiteten Prozessen im Zusammenhang beider Verarbeitungsrichtungen (bottom up und top down) beschäftigt sich die Propositionsforschung (Kintsch/van Dijk 1983). Beim Verstehen von Texten, bei dem Propositionen – grob definiert als die Bedeutung einzelner Sätze – im Rahmen von top-down-Prozessen auf Kohärenz hin analysiert werden, können Schlussfolgerungen über den thematischen Zusammenhang der in der Textoberfläche repräsentierten Propositionen gezogen werden (vgl. Viehoff 1988:14). Des Weiteren können Elaborationen gebildet werden, also Schlussfolgerungen, die über die im Text gegebenen Propositionen weit hinausgehen (vgl. auch Flacke 1994:215). Am Ende dieses Prozesses „ist im Gedächtnis des Lesers eine mehr oder weniger kohärente Wissensstruktur aufgebaut“ (Mandl/Tergan/Ballstaedt nach Flacke 1994:216). Auch die Proposition gilt tendenziell als Konstruktion (vgl. Flacke 1994:216) – nicht als elementaristisches Aneinanderfügen von unabhängigen

¹ Auch frames oder Scripts genannt. Vgl. Viehoff 1988:10, Anm. 36

semantischen Einheiten –, die Textbasis ist definiert als „semantische Repräsentation des Textes im episodischen Gedächtnis“ (ebd.).

Die Kontroverse, ob Text- oder Dispositions- und Kontextfaktoren die entscheidende Rolle im Verstehensprozess spielen, bleibt unentschieden. Ergebnisse der experimentellen Forschung variieren je nach theoretischem Background (vgl. Ehlers 1998:58f). Jedoch lässt sich als Tendenz in der Kognitionstheorie eine Entwicklung hin zu holistischen und konstruktivistischen Verstehensmodellen beobachten (vgl. Schmidt 1994:122), die Verstehen als „Konstruktion einer sogenannten mentalen Repräsentation des Textinhaltes unter Verwendung von Textinformationen einerseits, von Vorwissen der Rezipienten andererseits“ (ebd.) begreift. Der Text fungiert dabei als Datenbasis für die Konstruktion. Die Auffassung vom Textverstehen als Bedeutungsentnahme aus einem Text und eine dominante Determinierung des Verstehensvorgangs durch den Text ist damit ausgeschlossen.

Zwei Hypothesen dominieren:

1. Verstehen resultiert aus der Interaktion von Leserwissen und Textinformation, ist also Austarieren von top-down (schemageleiteten) und bottom up (textgeleiteten) Operationen.
2. Verstehen wird als subjektzentrierter, strategiegeleiteter intentionaler und effizienzorientierter flexibler Prozess verstanden (vgl. Schmidt 1992a:295).¹

Karcher, der die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie und der Muttersprachenforschung auf den fremdsprachigen Leseprozess anwendet, konzipiert Textverständnis als „Konstruktion eines Leser-Bewußtseinsinhalts (einer Repräsentation des Texts in seinem Langzeitgedächtnis), die auf der Basis gewisser – vom Autoren ganz gezielt eingesetzter (...) – Textcharakteristika und Lesereigenschaften (linguistische und enzyklopädische Kenntnisse) erfolgt.“ (Karcher 1988:262)

„Im Verstehensprozeß werden Informationen einem Text nicht mehr *entnommen*, sondern *geschaffen*. (...) Weil also die Textbearbeitung keine automatische, sondern eine konstruktiv-perspektivistische Aktivität ist, in die neben den sprachlichen und enzyklopädischen Fähigkeiten des Lesers auch seine Einstellungen sowie seine momentane emotionale Stimmung mit einfließen, kann es die Textbedeutung bzw. den Textsinn gar nicht geben.“ (ebd.)

Den Leseprozess gliedert Karcher in die – nicht unbedingt nacheinander abfolgenden – Phasen Dekodierung (Wortebene), Bedeutungselaboration (Satzebene) und Sinnkonstruktion (Textebene), die er alle maßgeblich vom Hintergrundwissen des Lesers bestimmt sieht. Die didaktische Konsequenz dieser Konzeption ist die Förderung der Makrooperationen Weglassen, Selektion, Generalisieren und Bündelung. Eine „gewisse Bedeutungs- und

¹ Im Unterschied dazu sieht Heringer Verstehen nicht als Prozess, sondern als Resultat. (Vgl. Schmidt 1992a:325)

Sinnkonstanz des Texts“ sieht Karcher dadurch gewährleistet, „daß die Bedeutungen der einen Text konstituierenden Einzelsememe und die sie aufeinander beziehende Syntax sprachgesellschaftlich normiert sind.“ (ebd.:263)

Trotz Anklänge an die Vorstellung von der leserunabhängigen Textinformation in Formulierungen wie „Leerstellen im literarischen Text“ (ebd.:138) und der Text bringe ein Sinnpotential ein (vgl. Karcher 1988:262), die der Konstruktionsauffassung widersprechen, überwiegt bei Karcher der Dispositionsfaktor.

In seinen Schlussüberlegungen eröffnet Karcher vor dem Hintergrund seines Modells eine Perspektive für das Lesen literarischer Texte. Das Lesen literarischer Texte unterscheide sich durch eine unterschiedliche Lesehaltung, die durch die Anwendung von „verstehensstrategischen Konventionen“ (Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention) bestimmt sei (vgl. Karcher 1989:301). Damit nähert sich Karcher einem Verständnis von Literatur, das sich nicht auf Texteigenschaften beruft, sondern auf die Art des Lesens.

Ehlers dagegen rezipiert die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie 1992 (vgl. Ehlers 1992b:42f) im Sinne eines eher ontologischen Textverständnisses. Zwar favorisiert sie für den Lernprozess des Lesens Makrooperationen (Einsatz von Wissen) wie Selegieren und Antizipieren, wofür sie sinnvolle Übungsaufgaben entwickelt, hypostasiert jedoch die Textinformation an sich, ablesbar an der Formulierung von der Bedeutungsentnahme aus dem Text (vgl. Ehlers 1992b:8) und der Steuerung durch den Text (vgl. Ehlers 1992b:5). Folglich bleibt auch ihre Unterscheidung von Sachtext und literarischem Text vorrangig an Textmerkmale geknüpft (vgl. Ehlers 1992b:41f). Während Ehlers betont, dass literarische Texte „ihre eigenen Spielregeln“ (Ehlers 1992a:5) besitzen, hebt Karcher die Leserperspektive hervor und spricht von den „Spielregeln des Lesens“ (Karcher 1988:138).

Im Zusammenhang ihrer umfangreichen Untersuchung zur Lesetheorie und Leseforschung (1998) kritisiert Ehlers, dass in der fremdsprachlichen Lesedidaktik das sprachliche Wissen zugunsten des Weltwissens unterbewertet werde. Die Verstehensprozesse „jenseits der Wortgrenze“ (Ehlers 1998:73) – elaborierte Inferenzen –, bei denen wissensgeleitete Schlussfolgerungen und Hypothesen ins Spiel kommen, hingen von den „zeichenbasierten Grundfertigkeiten“ (ebd.) ab. Die Worterkennung – eine automatische Inferenz – sei undurchdringlich gegenüber externem Wissen, Glauben und Erwartungen des Lesers. Für die Wissensaktivierung und eine weitergehende Interpretation sei die Textinformation, die strikt datengeleitet (bottom up) aufgebaut werde, Basis und Begrenzung. Die kulturelle Tradition hinter einem Wort bestimme eine zu respektierende Grenze (vgl. Ehlers 1998:75). Bei den aufgelisteten allgemeinen Lesezielen finden sich neben den inferentiellen Aktivitäten auch sprachbezogene Fertigkeiten, wie „Aufbau eines Wortschatzes“ und „Automatisierung von grundlegenden Lesefertigkeiten, um die Aufmerksamkeit zu entlasten“ (ebd.:186).

Während bei erwachsenen muttersprachigen Lesern die Probleme eher bei den höherrangigen kognitiven Funktionen liegen, wie dem Inferieren auf der Textebene, sind bei fremdsprachigen Lesern auch auf höherem Profizienzniveau noch sprachbezogene Probleme zu beobachten. Weitere empirische Studien zum Zusammenwirken von sprachbezogenen und kognitiven Prozessen beim fremdsprachigen Lesen stehen noch aus (vgl. Ehlers 1998:179f). Studien ergaben allerdings, dass sprachliche Mängel durch den Einsatz an Wissen kompensiert werden können und dass fehlendes thematisches Wissen eher dazu führt, textnahe Repräsentationen aufzubauen (vgl. Ehlers 1998:183).

Ein Modell für das Lesen und Verstehen erzählender Literatur entwickelt Ehlers (1998) in Verbindung mit einem systematischen Strategietraining. Danach soll der fremdsprachige Leser kognitive und metakognitive Lesestrategien¹ trainieren, die es ermöglichen, „Bedeutungen zu konstruieren und das Wissen, das wiederum für das Verstehen gebraucht wird, zusammensetzen“ (Ehlers 1998:185). Metakognition wird verstanden als das Wissen über das eigene Wissen und die Bewusstheit des eigenen Tuns (awareness). Metakognitive Strategien dienen der Reflexion des Leseverstehens. Sich selbst beobachtend prüft der Leser, ob er die Leseaufgabe versteht, und überlegt, wie er im Falle eines Problems reagieren kann. (Vgl. Ehlers 1998:108) Durch die Bewusstheit des eigenen Leseprozesses wird die Lesefähigkeit verbessert und die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Lesers gefördert (vgl. Ehlers 1998:159). Ein gezieltes Training von Lesestrategien ist zweifellos hilfreich und empfehlenswert für das Lesen in der Fremdsprache. Doch müsste hierbei stärker nach Textgattungen differenziert werden. Textverstehen in Abhängigkeit von Textsorten ist in der Fremdsprachenforschung ein unbearbeitetes Feld, wie Ehlers anmerkt (vgl. Ehlers 1998:187).² Welche Textmerkmale die Bedeutungskonstruktion auslösen und beeinflussen, wurde noch nicht untersucht. (Vgl. dazu Kap. 3.2.2 dieser Arbeit.) Allerdings sind die meisten der von Ehlers vorgeschlagenen kognitiven und metakognitiven Strategien im Umgang mit erzählenden Texten auch nicht speziell auf literarische Texte gerichtet. Identifizierung von Wichtigem (metakognitiv), Nutzen des Titels (Vorhersagen), Wortbedeutung aus dem Kontext, Gliedern, Selegieren, Bewerten, Inferieren (vgl. Ehlers 1998:259ff) sind auf alle Arten von Texten zu beziehen. Erst ab Punkt 18 von insgesamt 23 Paragraphen geht es um die Aktivierung speziell literarischen Wissens (Erzähltechnik, innerer Monolog (vgl. Ehlers 1998:266)). Die spezifische Situation des fremdkulturellen Lesens findet in den „Lehr/Lerndesigns“ (Ehlers 1998:259) explizit keine Berücksichtigung, obwohl Ehlers von einem kulturell bestimmten

¹ Der Begriff der Strategie wird von Theoretikern unterschiedlich verwendet. In Abgrenzung zur Taktik/Technik (z.B. Unterstreichen), verwendet Ehlers ihn im Sinne einer hierarchiehöheren und flexiblen Aktivität, um eine Leseaufgabe zu lösen, z.B. Bildvorstellungen zu entwickeln oder von konkreten Details zu abstrahieren. (Vgl. Ehlers 1998:79) Rampillon/Zimmermann definieren Strategien als Plan/Programm, das auf interne Planungs- und Informationsvorgänge bezogen ist. (Vgl. Rampillon/Zimmermann 1997:100)

² Fremdsprachen-Theoretikern, wie z.B. Westhoff, Lutjeharms, Karcher, ging es bisher stärker um grundlegende Lesefertigkeiten, die sich auf Sachtexte bzw. Fachtexte (Stiefenhöfer) beziehen. (Vgl. Ehlers 1998:187)

„narrativen Kode“ (ebd.:210) (Wissen über Form und Aufbau von Geschichten) ausgeht und kulturelles Wissen bereitzustellen fordert. Die Metakommunikation kulturell bedingter Unterschiede beim Lesen und Verstehen von Literatur müsste in die Vorschläge einbezogen werden.

Denn erwachsene fremdsprachige Leser verfügen über eigenkulturelle Verstehensmuster (Schemata) für den Umgang mit literarischen Texten¹, die man nicht ignorieren kann. Erzählen als Universales hat kulturspezifische Inhalte, Funktionen und Formen, die sich nicht ohne bereitzustellendes Wissen aus den Oberflächensignalen eines Textes erschließen lassen.

Die Orientierung an der kognitionspsychologischen Leseforschung führt zur Fokussierung und Differenzierung der Leseoperationen im Prozess des Verstehens und Lernens und damit zu hilfreichen Lesetrainingsaufgaben. In Verbindung mit Strategien wird die Aktivität des Lesers in Abhängigkeit seiner Bedingungen betont. Doch bleibt das Verhältnis zwischen subjektabhängiger Leseraktivität und intersubjektiver Bedeutung literarischer Texte nicht frei von Widerspruch, wenn der Maßstab dafür, wie bei Ehlers, weiterhin im Text selbst gesehen wird. Wenn Verstehensebenen (Inhalt, Textstruktur, Erzählperspektive) als im Text enthalten und nicht als vom Leser an den Text herangetragene Referenzrahmen angelegt sind, entsteht der Eindruck, als instruiere der Text an sich sein Verstehen und nicht der konventionell bestimmte Umgang eines Lesers. Generell unerforscht ist, welche Signale im Text einen bestimmten Umgang auslösen.

Die Theorie einer Narrativik, in der Konfliktsituationen als konstitutiv für den Aufbau und bestimmend für den Sinn einer Geschichte angenommen werden (vgl. Ehlers 1998:196), müsste entsprechend deutlicher als eine von außen angelegte Referenz konzipiert sein, deren kulturelle Normierung im Lehr-/Lernprozess metakognitiv bedacht werden muss.

2.2.3 Zusammenfassung

Unabhängig von der Referenztheorie – Rezeptionsästhetik oder Kognitionspsychologie – gehen alle Autoren der hier betrachteten Konzepte von der wissensgeleiteten Aktivität der Leser im Verstehensprozess und damit von subjektabhängigen und unterschiedlichen Leresultaten beim Lesen von Literatur aus. Didaktisch folgt daraus die Förderung eines subjektiven Zugangs zu einem literarischen Text. Umgesetzt werden soll dies durch Bezug auf „eigene Begriffe, Erfahrungen und Wertvorstellungen“ (Bredella in Schrader 1996:199) mit Hilfe von produktionsorientierten Verfahren wie z.B. Hypothesenbildung und gestaltendes

¹ Bredella verweist auf gattungsspezifische Schemata (vgl. Bredella 1990:564), Ehlers auf Geschichtenschemata (van Dijk) (vgl. Ehlers 1998:193).

Eingreifen in den Text. Vielfältig sind die Aufgabenstellungen in diesem Kontext. Antizipierendes Gestalten, Rekonstruktion (Leseprotokolle), Erweiterung (Illustration), Transfer in andere Gattungen (Inszenierung), Reduktion, Vergleich sind nur einige Beispiele.¹ Ehlers (1998), die bezweifelt, ob diese Verfahren Textverstehen auslösen, zielt auf stärker intersubjektive Bedeutungen, auf eine Verbindung subjektiver Aneignung und „objektiver Textanalyse“ (Ehlers 1992b:24). Sie plädiert daher für einen textnahen Umgang und entwickelt ein Programm für das Training von Strategien.

Wenn es um die Eingrenzung der subjektabhängigen Leseresultate zugunsten einer öffentlichen und intersubjektiven Bedeutung geht, wird die 'Interaktion zwischen Text und Leser' meistens zugunsten des Textes und seiner Struktur entschieden und die Bedeutung *im* Text als Maßstab gesetzt. Nur Steinmetz und Karcher belassen den Maßstab für angemessenes Verstehen auf der Lesenseite. Karcher, der allerdings das Thema Literaturverstehen nur am Rande streift und nicht weiter ausführt, verweist auf verstehensstrategische Konventionen, Steinmetz auf die Wahl von Referenzrahmen.

Die Kontradiktion von behaupteter Leseraktivität für die Sinnkonstruktion sowie daraus folgender Offenheit der Deutung einerseits und substantieller Textauffassung andererseits ist nicht nur eine theoretische Inkonsistenz, sondern zieht auch Widersprüchlichkeiten in der Praxis nach sich. Den Text mit persönlichem Interesse und Erfahrungen zu besetzen, also eine eigene Lesart zu entwickeln und ihn zugleich in Distanz zu sehen, wie es alle Autoren für den Unterricht vorsehen, entbehrt nicht eines gewissen double bind-Effekts (vgl. Eggert 1974:293). Die Vorstellung von der (angemessenen) Bedeutung *im* Text, d.h. von der Autorität des Textes, die der „Anpassung des Textsinns an die eigenen kognitiven Vorstellungen“ (Eggert et al.1974:284) Grenzen setzt, muss zur Mystifizierung der Kriterien und zur Entwertung spontaner Lesarten führen, die sich damit nicht decken.

Wenn aufgrund erkenntnistheoretischer und methodischer Inkonsistenz die Textstruktur als Kriterium für eine Parallelisierung und Repräsentativität der Lesarten und Interpretationen ausscheidet, muss der Maßstab konsequent auf der Lesenseite angesiedelt sein. Steinmetz betrachtet die Zugehörigkeit zu einer Community als maßgebend für die Repräsentativität einer Lesart. Er konzipiert Literaturverstehen als Diskurspraxis. Danach bestimmen vom Leser (mehr oder weniger bewusst) gewählte Kontexte und Referenzrahmen das Verstehen, und die Wahl des Referenzrahmens schlägt er als Kriterium für angemessenes Verstehen vor. Sind bei Ehlers Sinn- und Verstehensebenen dem Text zu entnehmen, also Texteigenschaften, betrachtet Steinmetz Fragestellungen und Perspektiven als Ergebnis der Wahl des Referenzrahmens durch den Leser, also als Resultat sozialen Agierens.

¹ Eine Systematik für Arbeitsformen im Umgang mit literarischen Texten versucht Schrader (1996:226f).

Auch Ehlers fasst Deuten als konventionsgesteuerten Akt auf (Ehlers 1994:305) und sieht die Aufgabe des Literaturunterrichts in der Vermittlung der kulturell bedingten Konventionen, doch dieser Auffassung entgegen steht meines Erachtens ihr ontologisches Textverständnis, das – wie dargelegt – Verstehensebenen als Texteigenschaften und nicht als von außen herangetragene Perspektiven konzipiert. Bei ihren praktischen Vorschlägen zum Training von Lesestrategien, das die Reflexion des eigenen Leseprozesses einschließt, spielt die Reflexion von kulturspezifischen Konventionen nur eine untergeordnete Rolle. Dominant sind textnahe Verfahren.

Die meisten Autoren differenzieren im Verstehensprozess zwischen primärem bzw. spontanem und reflektiertem Verstehen und halten diese Differenzierung auch in der Unterrichtspraxis für angebracht (Krusche, Steinmetz, Bredella, vgl. auch Mummert 1989: 33). Mit der Phase des reflektierten Verstehens, in der sich die Lesarten angleichen sollen, verbinden sich Ansprüche an eine durchdachte Interpretation bzw. Textanalyse,¹ wofür aber nur Ehlers konkrete Unterrichtsverfahren anbietet. Den Widerspruch zwischen „subjektiver“ und „objektiver Literaturdidaktik“ spricht auch Bredella (1996b:41) an, sieht aber keine Möglichkeit, die Spannung zwischen Normierung der Interpretation und der „Gefahr des Egozentrismus“ (ebd.) aufzuheben². Um der Widersprüchlichkeit von vorausgesetzter konstruktiver Lesertätigkeit und angenommener Instruktion durch den Text zu entgehen, müsste Literatur konsequent als konventionsbestimmter Umgang mit dem Text – und nicht als Textqualität – aufgefasst werden. In einer Verstehenstheorie müssen die Komponenten – nämlich subjektabhängige Konstruktion und intersubjektive Bedeutung, also die soziale bzw. kulturelle Angleichung des Verstehens – klarer austariert werden. Aufgaben für die theoretische Klärung in Kapitel 3 dieser Arbeit sind in diesem Zusammenhang die genauere Definition von Begrifflichkeiten, wie Sinnkonstruktion und Literaturverstehen sowie das Variieren der Text-Leser-Relation im Prozess des Verstehens. Ist es sinnvoll, bei vorausgesetzter Konstruktivität von der Interaktion zwischen Text und Leser zu sprechen? Eingehender zu betrachten ist der kulturelle Hintergrund des Lesens, d.h. die Konventionen, die im Umgang mit Literatur Anwendung finden. „Was lernt man, wenn man Deuten/Verstehen lernt?“ (Ehlers 1994:305) heißt die zentrale Frage, die im Zusammenhang erkenntnistheoretischer, literaturtheoretischer und didaktisch-methodischer Aspekte (vgl. Bredella 1985:359) in Kapitel 3 geklärt werden soll.

¹ Mummert macht mit einer leicht variierten Fragestellung den Unterschied deutlich: Am Beispiel von Märchen und Fabeln, die sie an einer Stelle abbricht, stellt sie die Frage „Wie muss die Handlung weitergehen“ oder „Wie könnte die Handlung weitergehen?“ Mit der ersten Frage führt die Fortsetzung zu konventionellen Mustern, mit der zweiten zu eher individuellen Möglichkeiten (vgl. Mummert 1989:69).

² Vgl. zu Bredellas Position auch Abschnitt 3.5., S. 145 ff.

2.3 Lesen und Verstehen fremdkultureller Literatur

Die bisher gemachten Aussagen und Überlegungen zum Lesen und Verstehen von Literatur sind insofern allgemein, als weitgehend gültig für die Rezeption sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache. In diesem Abschnitt soll die Spezifik des Lesens fremdsprachiger Literatur im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Die Bedingung, dass literarischer Text und Leser einem unterschiedlichen kulturellen Kontext entstammen, führt nach einhelliger Meinung der Theoretiker zu einer erschwerten hermeneutischen Situation (vgl. Krusche 1985:139ff; Hunfeld 1985:34; Ehlers 1994:305; Bredella 1996a:131), die der theoretischen Reflexion sowie praktischer Konsequenzen bedarf. Fremdkulturelle Literatur ist im Zusammenhang meiner Arbeit in erster Linie zugleich als fremdsprachige Literatur zu verstehen. Denn bei übersetzter Literatur kann man unterstellen, dass sie auf dem Weg der Übersetzung eine gewisse kulturelle Anpassung erfahren hat und damit das „Fremde“ bis zu einem gewissen Grad eingebüßt hat. Übersetzte Literatur ist eher als Nachdichtung zu verstehen (O. Pastior). Die folgende Betrachtung der Fachliteratur gliedert sich in zwei Themenkomplexe: 1. die Unterschiede zwischen muttersprachigem und fremdsprachigem Lesen, 2. das Verstehen des Fremdkulturellen, wie es im Rahmen interkulturell ausgerichteter Philologie thematisiert und wie es mit Literaturverstehen in Zusammenhang gebracht wird.

2.3.1 Unterschiede zwischen muttersprachigem und fremdsprachigem Lesen

Im Vergleich zum Lesen in der Muttersprache gilt fremdsprachiges Lesen als stärker textdenn wissensgeleitet (vgl. Ehlers 1992b:44f). Weil dem fremdsprachigen Leser Schemata nicht geläufig sind (sowohl auf der Buchstaben-, Wort-, Satz- als auch auf der Textebene) (vgl. Karcher 1988:159), was jedoch für Hypothesenbildung und Inferieren unerlässlich ist, stützt er sich stärker auf visuelle Informationen und setzt sein Wissen, z.B. über die Welt oder über Texte, weniger ein. Er liest daher langsamer, macht kürzere Sprünge pro Zeile und häufigere Fixationen. Da ihm die Bedeutungsvielfalt nicht bekannt ist und er den Kontext für die Bedeutungserschließung nicht wie ein Muttersprachler nutzen kann, liest er eher auf der Buchstabenebene, auf einzelne Wörter konzentriert. Die rein visuelle Analyse der Textdaten steht im Mittelpunkt. Übergreifende Sinnzusammenhänge kann er nicht einbringen, solange seine Aufmerksamkeit auf Details des Textes – Grapheme, Lexeme, Grammatik – und ihre Dekodierung gerichtet bleibt. Karcher spricht von einem „lesestrategischen Rückfall“ (ebd.:159). Die fehlende Funktionsreduktion durch die mangelnde Automatisierung der Lesefertigkeit auf der Ebene des sprachlichen Inferierens führt aufgrund der Limitierung

des Arbeitsgedächtnisses zu einer verzögerten Dekodierung: Bereits vollzogene Bedeutungen werden wieder vergessen (vgl. Karcher 1988:234; Ehlers 2001:1341)¹.

Die Kontroverse, ob die fremdsprachige Lesefähigkeit eine Funktion der Fremdsprachenkompetenz oder durch Transfer von Lesestrategien, die in der Muttersprache entwickelt wurden, bedingt ist, zeigt sich in den praktischen Konsequenzen. Während Ehlers die sprachlichen Probleme stark berücksichtigt und sie in ihr Programm des Strategietrainings (1998) mit einbezieht, verweisen Bredella (1985:367) und Westhoff (1987:82) auf die Kompensationsfunktion, die der Einsatz des Weltwissens haben kann, und empfehlen für die Praxis die Aktivierung bereits vorhandenen Wissens bzw. das Bereitstellen notwendigen Wissens (vgl. Bredella 1996a:145). Auch Wierlacher sieht die Schwierigkeiten fremdsprachiger Literaturrezipienten eher im kulturesemantischen Bereich als im sprachlich-grammatischen (vgl. Wierlacher 1980:147). Doderer führt die bisherige Lernerfahrung und persönliche Grundhaltung an (vgl. Doderer 1991:24).

In der Verlangsamung des Leseprozesses unter der Bedingung der Fremdsprachigkeit wird auch eine Chance zur Genauigkeit gesehen, die dem Lesen von Literatur entgegenkommt (vgl. Hunfeld 1985:35f).

Ein anderes Problem des fremdsprachigen Lesens ist das der Interferenzen. Die Anwendung eigenkultureller Schemata auf der Sprach- und der Wissensebene führt oft zu Leseergebnissen, die von denen eines Muttersprachlers abweichen. Zu einer differierenden Wortdekodierung kann es beispielsweise aufgrund unterschiedlicher denotativer und/oder konnotativer Bedeutung kommen, die dem Leser gar nicht bewusst ist. Ein Beispiel aus dem Englischen wären die Begriffe *liberty* und *freedom*, die dem deutschen Wort *Freiheit* gegenüberstehen. Die kulturellen Aspekte von Wortbedeutungen sind Thema der Didaktik der Wortschatzvermittlung. Vorstellungen hinter Konkreta und Abstrakta sind Studien zufolge keine abstrahierten Vorstellungen des Typischen, sondern eher konkrete Bilder. Beispielsweise dient der Unterbegriff ‚Spatz‘ in den USA als Kriterium dafür, was ein mehr und was ein weniger typischer Vogel ist (vgl. Müller 1992:30). Verschiedene Kulturen haben verschiedene Prototypen als Maßstab des Erkennens und Bewertens von Dingen und Handlungen herausgebildet, die historischem Wandel unterworfen sind². Diese konventionalisierten begrifflichen Kenntnisse als differenzierte Bedeutungssysteme muss ein Fremdsprachen-

¹ Heuermann/Hühn (1983) führen zu diesem Thema folgendes aus: „... das Wahrnehmen graphischer Zeichen (ist) weitgehend deren Wiedererkennen. Die Mühelosigkeit der Wahrnehmung wird erst dann gestört, wenn nicht-systemkonforme Elemente, z.B. morphologisch und semantisch ungewohnte Wörter 'aus dem Rahmen fallen' und der kognitiven Verarbeitung Widerstand entgegensetzen. In diesem Fall ist ein perzeptueller Kraftaufwand (ähnlich dem des Schulanfängers beim Entziffern eines Wortes) erforderlich, der die Aufmerksamkeit auf das störende Wort richtet und die Kognition über eine Entautomatisierung der Perzeption herzustellen sucht. Die Konzentration verlagert sich also zurück auf den eigentlichen Wahrnehmungsaspekt, bevor die Wahrnehmungsverarbeitung erfolgen kann.“ (ebd:11)

² Zum Beispiel kam 1970 ein Jeep dem Prototyp Auto nicht sehr nahe, während es heute eine stärkere Annäherung gibt. Vgl. Müller 1992:30.

Lerner erwerben. Der Abschied von der Vorstellung der begrifflichen Eins-zu-Eins-Entsprechung führt in die Nähe eines interpretativen Umgehens mit Bedeutungen. Die didaktische Konsequenz ist eine landeskundlich orientierte und kontrastive Wortschatzvermittlung, methodisch umgesetzt in Assoziogrammen und historischer Begriffsentwicklung, wovon man sich auch eine Schulung des Bewusstseins für mögliche Interferenzen und damit der Erfahrung des Anderen verspricht. (Vgl. Müller 1992:54ff)

Interferenzen sind auf allen Ebenen möglich. Beim Lesen literarischer Texte in der Fremdsprache kann ein unterschiedlicher Wissensinsatz auf der Ebene von Inhalten, Textsorten und Diskursstrukturen zu „inadäquaten“, d.h. vom Muttersprachler abweichenden Schlüssen und Folgerungen führen (vgl. Bredella 1990:564).

Leseunterschiede, hier Unterschiede in der Lesart von Literatur, zwischen einzelnen Lesern, natürlich auch die zwischen Lesern unterschiedlicher kultureller Herkunft, lassen sich laut Krusche nicht systematisch deduzieren, nicht theoretisch formulieren, sondern nur empirisch nachweisen (vgl. Krusche 1985:140). Daher sei in der Lehrpraxis immer mit Überraschungen zu rechnen. Abgesehen von der Sprachkompetenz listet Krusche eine Reihe von Differenzen zwischen muttersprachigen und nicht-muttersprachigen Lesern auf, von denen er vier als besonders folgenreich für die Leserposition erachtet:

1. die „Prägung durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen samt den daraus erwachsenen aktuellen sozio-politischen Problemlagen“ (Krusche 1985:146),
2. die „Prägung durch verschiedene Kulturtraditionen (Religion, Kunstfunktion, philosophische Systeme)“ (ebd.). Hier sind auch kultur- und literaturhistorisches Wissen und die Prägung durch verschiedene Sprachstrukturen mit einbezogen.
3. Differenzen „im Verhältnis zur Tradition überhaupt, der literarischen Tradition insbesondere, (...) dem Bewußtsein mithin eigenkultureller Identität“ (ebd.),
4. Prägung aufgrund verschiedener Primärerfahrungen durch Klima, Landschaft und Natur (vgl. Krusche 1985:146).

Am Beispiel von Kafkas „Urteil“ beschreibt Krusche Lesedifferenzen europäischer und nicht-europäischer Leser/innen. Die unterschiedliche Bewertung der Vater-Sohn-Beziehung, worauf sich die Fragestellung bezog, führt er auf unterschiedliche Bewertungen aufgrund unterschiedlicher Familienstrukturen, verschiedener Bilder der Vater-Rolle, verschiedener Konzepte von Individualität etc. zurück (vgl. Krusche 1985:151ff). Krusche dokumentiert damit, dass Leser den literarischen Text vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen rezipieren und bewerten.¹ Erfahrungen (Referenzbereiche), auf die bezogen Muttersprachler einen literarischen Text lesen, können dem Fremdsprachler völlig fehlen.

¹ Weitere Beispiele finden sich in Neuner 1986:28ff.

Dazu ein Beispiel aus meiner Praxis an der Universität in Shanghai: 1991 schrieb das Goethe-Institut Peking einen Übersetzungswettbewerb aus. Ein zur Auswahl stehender Text war ein Passus aus Botho Strauß „Paare, Passanten“ (Strauß 1994:21f), und ein junger chinesischer Lehrer der Deutsch-Abteilung hatte für seine Teilnahme diesen Text gewählt. Die ausgewählte Episode berichtet von einem Ehepaar aus der Vorstadt, das seinen allsamstäglichen Ausflug in die „scene“ unternimmt. In einer „scene“-Kneipe, unter „Tunten, Dealern, Flippis, Totalverfärbten“ (ebd.:22), berauschen beide sich an ihrer Außenseiterrolle, die ihnen in diesem Milieu zukommt: Alles, „was an ihnen Mitte, Mehrheit, Durchschnitt ist“ (ebd.), wirkt hier exotisch. Dem „perversen Schnüffeln an Bewegungen“ (ebd.) sind sie verfallen. Der chinesische Kollege brauchte Hilfe. Kein Wunder, gab es bis in die neunziger Jahre hinein in der chinesischen Tradition weder eine Kneipenkultur noch ein Konzept der Spießbürgerlichkeit und ihres Gegenpols origineller Individualität. Homosexualität war tabu und Sexualität nur in Verbindung mit Geburtenregelung und Gesundheitshygiene öffentliches Thema. Und was konnte ein junger Lehrer, der vier bis fünf Jahre Germanistik in China studiert hat, niemals in Deutschland war, nicht an aktuelle Literatur kam, lediglich formelle Kontakte zu Deutschen hatte, über Studenten-, Frauen-, Homosexuellen- und Jugendbewegung wissen, durch die in den letzten Jahrzehnten moralische Umbewertungen in der westlichen Welt stattfanden? Selbst wenn er dieses Wissen mit Hilfe schriftlicher und mündlicher Informationen auffüllte, bliebe die Differenz kulturbedingter Erfahrungen zwischen Muttersprachler und Fremdsprachler bestehen.¹

Krusches Erörterung der Leseunterschiede, die selbst auch Thema des Unterrichts sein sollen, rankt sich um den unterschiedlichen Erfahrungshintergrund von Lesern. Dabei bezieht er einen wesentlichen Punkt des unterschiedlichen Voraussetzungssystems bei Muttersprachlern und fremdsprachigen Lesern nicht mit ein, nämlich den Umgang mit Literatur. Fasst man Lesen und Deuten von Literatur als konventions-gesteuerten Prozess auf, als Kulturtechnik, die in der Sozialisation erlernt wird (vgl. Ehlers 1994:305, 2001:1341), muss der Vergleich und die Vermittlung der kulturspezifischen Konventionen im Umgang mit dem Text mehr Aufmerksamkeit in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik finden. Das schließt unterschiedliche Formen der Kommunikation über Literatur ein (vgl. Steinmann 1991:180ff).

Grundsätzlich geht Krusche von einer veränderten Leseerwartung aus, wenn es sich bei dem zu lesenden literarischen Text um einen fremdkulturellen Text handelt.

¹ Vieles hat sich seitdem in China verändert. Der Auslandsaufenthalt für Deutschlehrende ist selbstverständlicher geworden. In den Großstädten gibt es viele Kneipen für junge Leute. Tabus allerdings lockern sich nur langsam. Vgl. dazu Kap. 4.

Das Verstehensproblem, bedingt durch unterschiedliche Erfahrungen, kann nicht nur zwischen Menschen unterschiedlicher Kultur auftreten, sondern auch zwischen Menschen, die aus derselben Kultur kommen. Zur Einheitlichkeit einer Kultur vgl. Abschnitt 2.3.2.3.

„Nicht nur bei der Verknüpfung des Gelesenen mit eigener Lebenserfahrung, sondern auch bei der Realisierung des 'ästhetischen Wertes' insgesamt sei man zu größerem *Risiko* bereit; man erwartet weniger Bestätigung, dafür mehr *Überraschung*.“ (Krusche 1985:139)

Auch Scheffele sieht die Unbefangenheit des fremdsprachigen Lesers als Vorteil (vgl. Scheffele 1985:43). „Vorurteile“ würden leichter ins Spiel gebracht, die eigene Subjektivität werde vertrauensvoller in den Lesevorgang eingebracht, man sei der eigenen Inkompetenz gegenüber wesentlich gelassener, weil einem die Möglichkeit des „Mißverstehens“ hochgradig bewusst sei (vgl. Krusche 1985:140).¹ Diese Sichtweise, die eine positive Bewertung des Fremden voraussetzt, weicht ab von den Lesetheorien, in denen eher davon ausgegangen wird, dass ein fremdsprachiger Leser nur zögernd sein Vorwissen in den Lesevorgang investiert und im Lernprozess genau dazu geführt werden muss (Karcher, Bredella, Westhoff).

Nicht ohne weiteres ist z.B. bei Studierenden des Fachs Deutsch als Fremdsprache (im Inland wie im Ausland) ein Bewusstsein der Differenz vorauszusetzen. Von acht Studierenden, die „Unbestimmte Zahlwörter“ von R.O. Wiemers schriftlich interpretierten, versuchte nur eine Studentin mittels historischer Argumentation eine Deutung „aus der Perspektive der Zielkultur“ (Neuner 1986:29).

Auch H. Steinmetz (1996), der die Aneignung eines literarischen Textes als wechselseitigen Prozess der Anpassung beschreibt, weist darauf hin, dass Texte aus der Herkunftsperspektive gesehen zweifelhafte Umdeutungen erfahren, indem Fremdkulturelles als solches gar nicht wahrgenommen wird. Die Aneignung fremdkultureller Werke unterscheide sich prinzipiell nicht von der Aneignung eigenkultureller Werke. Das Fremde werde dem Bekannten angepasst. Das bedeutet, eine Aneignung im Sinne einer wechselhaften Beeinflussung gibt es nicht (vgl. Steinmetz 1996:447f).

Von mangelndem Differenzbewusstsein berichtet auch Ehlers (1994): Die unterschiedlichen Deutungen japanischer und deutscher Leser am Beispiel der Kurzgeschichte „Verjährt“ von Gabriele Wohmann verdeutlichen zunächst noch einmal den jeweils unterschiedlichen Erfahrungshintergrund. Trotz individueller Unterschiede deuteten Deutsche aufgrund weitgehend übereinstimmender Begriffskonzepte und Erwartungsnormen bezüglich Partnerbeziehungen die sprachlose Beziehung als problematisch. Dagegen sahen die Japaner im Schweigen kein Zeichen für einen ungelösten Konflikt. Der Pudel des Paares zusammen mit dem gleichförmigen Ablauf des Urlaubs belebt im deutschen Leser die eingespielte Vorstellung von Spießbürgerlichkeit als etwas Negativem, während der japanische Leser das Paar eher positiv als Vorbild (wie der Erzähler der Kurzgeschichte ironisch formuliert) wahrnimmt. Dieses Beispiel zeigt, dass der fremdsprachige Leser, dem seine unbefangene

¹ In einem gewissen Spannungsverhältnis stehen zu dieser Beschreibung Krusches die beobachteten Unterlegenheitsgefühle bei der Interpretation fremdkultureller Literatur gegenüber Muttersprachlern. Vgl. Krusche 1985:148.

Deutung kohärent erscheint, erst durch die Konfrontation mit der Lesart eines Muttersprachlers Differenzen erfährt, d.h. in der Kommunikation, in der kulturell mögliche Deutungen kontrastiert werden. So ist das Fremde *Resultat* von hermeneutischen und – ich ergänze – von kommunikativen Vorgängen. Erst in der Differenz wird Fremdes bewusst. (Vgl. Ehlers 1994:314) Ehlers' Schlussfolgerung, die Wahrnehmung des Fremden bzw. das Bewusstsein der Differenz zum Ziel der Literaturvermittlung zu machen, ist darum schlüssig und berechtigt.

Wichtig erscheint mir in diesem Kontext eine Differenzierung zwischen Rezipieren von Literatur und Interpretieren im schulischen/wissenschaftlichen Rahmen. Erst in einer zweiten Phase, in der Leseresultate zur Sprache kommen, kann Bewusstsein eines möglichen „Missverstehens“, damit auch das Bewusstsein des unterschiedlichen Vorwissens zwischen fremdsprachigem und muttersprachigem Leser, entwickelt werden.

Da offenbar die Erkenntnis des Fremden das Bewusstsein davon voraussetzt, erscheint es mir sinnvoll, nicht den Text als solchen als fremdkulturell zu verstehen, sondern den Umgang damit. Danach wäre „fremdkulturell“ eine bewusst angelegte Leseperspektive, die auf die Erkenntnis kultureller Unterschiede zielt.

Um diese fremdkulturelle Perspektive einnehmen zu können, braucht der fremdsprachige Leser Informationen über kulturspezifische Inhalte und Hinweise zum Umgang mit Literatur. Kulturell bedingte Differenzen beim Lesen von Literatur sind Resultat einer spezifischen Lesesozialisation. So kann beispielsweise die Erfahrung eines resultatsbezogenen Literaturunterrichts, in dem fertige Deutungen präsentiert werden (vgl. Kap. 2.4 und 5) das Einbringen subjektiver Erfahrungen und Deutungen, wie sie in der ersten Phase des Lesens von Literatur mit Hilfe von Leseprotokollen und gestaltenden Eingriffen in den Text vorgeschlagen werden (Bredella, Kast, Mummert), zu Problemen führen. Aufgabe einer interkulturellen Literaturvermittlung muss darum sein, in der zweiten Phase der Reflexion diese Konvention des subjektbezogenen Umgangs – etwa in historischer Perspektive – zu verdeutlichen.

Ob es sich bei den Lektüreunterschieden in erster Linie um kulturell bedingte Differenzen oder um individuelle Unterschiede handelt, ist sicher nicht ohne weiteres ersichtlich und nicht klar voneinander abzugrenzen. Die Einschätzung hängt vom zugrunde liegenden Kulturbegriff ab und dem vorausgesetzten Verhältnis von kulturellen und individuellen Faktoren (vgl. dazu Kap. 2.3.2.4 und Kap. 3.3.4).

Um dem Ziel einer intersubjektiven Bedeutung im Sinne der Zielkultur näher zu kommen, benötigt der fremdsprachige Literaturleser als Referenzrahmen (Steinmetz) und als Vergleichsrahmen literarisches Wissen über ästhetische Mittel sowie über Literatur- und Re-

zeptionsgeschichte, das ihm in Form von Sekundärliteratur zugänglich gemacht werden muss. Diese Informationen ermöglichen den Austausch über Voraussetzungen und Bedingungen des (eigenen) kulturabhängigen Verstehens. Methodische Umsetzungen dieser Thematik für die Auslandsgermanistik fehlen bisher.

Dass das Bereitstellen von Hintergrundwissen vor der Lektüre den Verstehensprozess determiniert, ist ein Einwand (vgl. Ehlers 2001:1337), der sich nicht entkräften lässt.

Jede Frage zu einem Text bedeutet bereits eine Beeinflussung des Lesens¹, indem die Konzentration auf bestimmte Phänomene gelenkt wird. Allein der Kontext von Schule oder Universität, der bestimmt ist von Leistungsanforderungen und Umgangsformen, wird das Lesen und Sprechen über Literatur beeinflussen. Aber selbst im privaten Zusammenhang ist die Lektüre nicht frei von Regulierung. Liest man z.B. eine Rezension zu einem neu erschienenen Roman, richtet sich die Aufmerksamkeit bei der Lektüre auf bestimmte in der Rezension angesprochene Aspekte. Eine intersubjektive Angleichung der Leseresultate ist nicht ohne Regulierung möglich. Um diese jedoch in Maßen zu halten und nicht zur Manipulation werden zu lassen, empfiehlt sich, die kulturell bedingten Konventionen für das Lesen und Deuten von Literatur explizit zu thematisieren.

2.3.2 Wahrnehmen und Verstehen des Fremden/Fremdkulturellen

Das Thema kulturellen Fremdverstehens ist eng verbunden mit erkenntnis- und lerntheoretischen Prämissen und besitzt elementares Gewicht für eine fremdsprachliche Literaturdidaktik. Seit den achtziger Jahren steht die Auseinandersetzung um eine interkulturelle Verstehenslehre im Mittelpunkt der Interkulturellen Germanistik, namentlich vor allem verbunden mit Alois Wierlacher, dem Begründer der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ (GIG). Umfangreiche Sammelbände dokumentieren die interdisziplinär geführte Diskussion (vgl. Wierlacher 1980, 1985, 1987a, 1993a, 2000; Zimmermann 1989; Ndong 1993). Der Komponente des Literaturverstehens wurde in diesem Zusammenhang von Anfang an große Bedeutung zugemessen.

Ein anderes Forum für das Thema 'interkulturelles Verstehen' bzw. 'Fremdverstehen' im Rahmen der Fremdsprachenphilologien ist in den neunziger Jahren im Umkreis des Gießener Wissenschaftskollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ entstanden. Die Beiträge sind in mehreren Sammelbänden veröffentlicht (vgl. Bredella et al. 1993, 1997, 1999, 2000).

In beiden Diskussionsforen werden zeitversetzt ähnliche Fragen gestellt und vielfältige Themenaspekte angegangen, z.B. die begriffliche Klärung von *interkulturell*, *fremd* und *Kultur*, die Bestimmung der Relation von *fremd* und *eigen* sowie Konzeptionen von Fremd-

¹ Fragen bzw. Aufgabenstellungen vor der Präsentation eines Textes werden als Unterstützung des fremdsprachigen Lesers empfohlen (vgl. Karcher 1989:236).

verstehen bzw. interkultureller Verständigung, die teilweise an ähnlichen Referenztheorien schliessen (philosophische Hermeneutik). Einheitlichkeit in den Konzepten und bei der Begriffsbildung gibt es nicht (vgl. Caspari 1997:55), und zwischen beiden Diskussionsforen scheint wenig Austausch zu bestehen. Eine Bezugnahme ist nach meinem Kenntnisstand eher die Ausnahme (vgl. Hu 1997).

Die Forschungsarbeiten des Gießener Kollegs sind stärker im Bereich der Lehr- und Lernforschung angesiedelt. Unterschiedliche Akzente ergeben sich auch durch den jeweils unterschiedlichen zeitpolitischen Hintergrund. Ist die Diskussion in der Interkulturellen Germanistik stark bestimmt von Überlegungen zum Verhältnis zwischen Industrieländern und Dritte-Welt-Ländern mit kolonialer Vergangenheit, zeigt sich in den Beiträgen des Kollegs eher der Hintergrund zunehmender Multikulturalität und wachsender Fremdenfeindlichkeit im Inland.¹ Aufgrund der politischen Bedeutung der Themen sind die Auseinandersetzungen oft von Idealen geleitet, von Emotionen begleitet und im Bereich der Interkulturellen Germanistik nicht frei von Polemik geblieben.²

Krumm (1995) systematisiert die Forschung zum Fremdverstehen innerhalb der Fremdsprachentheorien, indem er sie in drei Diskussionsstränge gliedert:

1. Konzepte der Ausländerpädagogik zum Lernen in der multikulturellen Gesellschaft,
2. Überlegungen aus der Landeskunde und zur allgemeinen Kommunikationsfähigkeit,
3. die Diskussion innerhalb der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik (vgl. Krumm in Caspari 1997:55).

Meine Perspektive auf diese Diskussionen, die hier in einigen Zügen nachgezeichnet werden sollen, wird durch folgende Fragestellungen bestimmt:

Wie wird Verstehen des Fremden/Fremdkulturellen konzipiert, z.B. als kognitives oder soziales Geschehen? Welche praktischen Konsequenzen für die Lehre von Literatur lassen sich daraus ableiten? In welchem Verhältnis werden individuelle und kulturelle Differenzen bei Leseunterschieden gesehen? Wie wird (kulturelle) Fremde bestimmt, vor allem im Umgang mit literarischen Texten? Wie wird das Verhältnis zwischen *fremd* und *eigen* konzipiert? Und wie wird im Hinblick auf Fremdverstehen die Funktion von Literatur begriffen?

¹ Interkulturelles Lernen, mittlerweile als schulisches Lernziel in die Lehrpläne eingeflossen (vgl. Caspari 1997:55), und Fremdheit sind auch Forschungsbereiche der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Die Ergebnisse bleiben in meiner Arbeit unberücksichtigt.

² Vor allem der Begriff der „Kulturpädagogik“ Wierlachers (1980:96ff) und die Funktionsbestimmung der Auslandsgermanistik im Sinne kultureller Orientierung erfahren scharfe Kritik. Die Kritiker verbinden damit eine anmaßende Haltung, da die Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung der Adressaten an die Erfahrung der Differenz zwischen eigener und deutscher Kultur geknüpft werde, und sprechen von Kulturkolonialismus (vgl. Zimmermann 1989:15; Ndong 1993:26ff). Die Kritik gipfelt im Vorwurf, die Adressaten einer solchen Konzeption säßen in den Schaltstellen der Wirtschafts- und Kulturpolitik, und eine solche Germanistik mache sich zur Hilfswissenschaft der Ökonomie (vgl. Zimmermann 1989:17, Ndong 1993:27).

Bereits im letzten Abschnitt wurde das hermeneutische Problem des Fremdverstehens angeschnitten: Die angeführten Beispiele von Ehlers und Neuner (vgl. Kap. 2.3.1) sprechen dafür, dass Fremdes nicht ohne das Bewusstsein des Fremden, d.h. ohne ein gewisses Vorwissen über mögliche Unterschiede, wahrgenommen wird. Ohne diese Voraussetzung sucht und findet man das Identische im Fremden. Erkennen hieße dann Wiedererkennen, das Einordnen in den Kontext vormaliger Erfahrung. Mit der Projektion des Eigenen auf das Fremde wird das Fremde als solches eliminiert, somit zum Eigenen. Beispiele dafür, dass das Fremde bzw. *die* Fremden im Spiegel des Eigenen gesehen werden, also in Abhängigkeit von Interessen, Vorwissen und Erwartungen, lassen sich zahlreiche finden in der europäischen Kulturgeschichte. J. Kristeva (1990) beschreibt in ihrer Kulturgeschichte des Umgangs mit Fremden Momente der abendländischen Geschichte, „in denen der Fremde gedacht, in denen er aufgenommen oder zurückgewiesen worden ist“ (ebd.:11)¹.

Kristeva zufolge ist Michel de Montaigne (1533 – 1592) der erste, der das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden nicht mehr als Verhältnis reiner Abgrenzung formulierte und könnte damit als der erste Protagonist interkulturellen Denkens gelten (vgl. Brenner 1989:37). Indem er die Erfahrungen der Entdeckungsreisen und die mitgebrachten Kenntnisse über andere Völker zur Kritik an der eigenen höfischen Gesellschaft nutzt, gibt er zwar den Glauben an die Überlegenheit des Eigenen auf, setzt sogar das Fremde als Ideal, aber mit der Funktionalisierung zur Kritik am Eigenen bleibt er dem Eigenen verhaftet. Denn er schreibt den Fremden Werte und Tugenden zu, die seinem eigenen Kulturkreis, nämlich der Antike, entnommen sind. „Die Idealisierung des Fremden ist eine bloße Umkehrung der Wertvorstellungen seiner zivilisierten Gesellschaft“ (Brenner 1989.:38). Der Gegenentwurf zur eigenen Gesellschaft mittels des Fremden weist dem Fremden das zu, was dem Eigenen fehlt, vereinnahmt es also im Interesse der Kritik an der eigenen Gesellschaft.

Anschauliche Beispiele für die Idealisierung und Dämonisierung des bzw. der Fremden liefert auch die Asien-Darstellung deutschsprachiger Dichter aus der Zeit der Jahrhundertwende (vgl. C. Günther 1988). Letzten Endes verraten ihre Berichte mehr über die Beobachter als über das Beobachtete, also mehr über das Eigene als über das Fremde.

Die Frage, ob und wie (adäquates) Verstehen des Fremden möglich ist, führt in der breiten Diskussion um die Konzeption einer interkulturellen Verstehenslehre zu verschiedenen Positionen. Die erste ist geprägt vom Optimismus, alles zu verstehen sei möglich, dies auch in gewisser Distanz zur eigenen Position und zur eigenen Kultur. Mit dem Verstehen des kulturell Fremden wird zugleich die Möglichkeit der Selbsterkenntnis und Selbstveränderung verbunden (vgl. Wierlacher 2000:276). Dagegen richten sich kritische Stimmen, die Ver-

¹ Stationen der Vergegenwärtigung sind die griechische und jüdische Geschichte, das frühe Christentum, die frühe Neuzeit mit Dante, Machiavelli, Montaigne, die Aufklärung und die Französische Revolution, die Romantik (Voltaire, Diderot, Kant, Hegel, Herder), Freuds Theorie des Unbewussten.

stehen des Fremden ohne Vorurteile als unmöglich erachten und vor der Vereinnahmung des Fremden warnen (vgl. Brenner 1989; Ndong 1993). Diese Position wiederum wird kritisiert mit dem Argument, die Angst vor der Vereinnahmung führe dazu, die Differenzen zwischen den Kulturen zu stark zu betonen und intrakulturelle Unterschiede auszublenden (vgl. Bredella 1997; Hu 1997). Im folgenden sollen einige Punkte dieser Diskussionen genauer betrachtet werden.

2.3.2.1 Hermeneutik der Distanz

Die Konzeption einer interkulturellen Hermeneutik nimmt ihren Ausgang von der philosophisch-philologischen Hermeneutik, deren Thema von Herder über Schleiermacher bis hin zu Dilthey das Verstehen historischer Ferne (in Form von Texten) ist, und das um räumlich-kulturspezifische Aspekte erweitert werden soll (vgl. Krusche 1985:162; Wierlacher 1985a:18). Das Ziel bzw. das Ideal ist der „kooperative(m) Wechseltausch kulturdifferenten Perspektiven“ (Wierlacher 2000:265).

Für das Lesen von fremdkultureller Literatur wird primär eine kulturspezifische Betrachtung der Literatur bzw. des Fremden empfohlen, der allerdings, wie in Abschnitt 2.2. dieser Arbeit dargelegt, die Nähe zum ontologischen Textverständnis oft widerspricht.¹

Die eigenkulturelle Deutung der Muttersprachengermanistik gilt lediglich als eine Variante im internationalen Bedeutungsspektrum, die fremdkulturelle Lesart als „Bereicherung des Sinnpotentials“ (vgl. Wierlacher 1985:IX; kritisch dazu Zimmermann 1989:20). Zugleich aber soll sich der Leser/Lerner verstehend auf das Fremde einlassen (vgl. Wierlacher 1985:5 u. 11f). Dieses Einlassen auf das Fremde schaffe – so Wierlacher – „Raum für eine Sicht auf das Eigene und hilft die Egologik individueller und kollektiver Ethnozentrismen abzustreifen, die eine offene wenngleich vorsichtige Einstellung zum Fremden und zum Eigenen oftmals erschwert“ (Wierlacher 1985:17). Damit werde das Fremde zum „Ferment der Entwicklung der je einzelnen Kultur“ und „eine Entwicklung zu differenzierterer Humanität überhaupt“ (Thum 1985:335) möglich.

Nicht die horizontverschmelzende Einheit des Einen und des Anderen (Gadamer) – also Identität, wie beim Verstehen historischer Fremde –, nicht die Vereinnahmung ist gefragt, sondern die Spannung zwischen dem Fremden und dem Eigenen soll erhalten bleiben. Die Verstehenslehre als „Hermeneutik der Distanz“ zielt auf die Erkenntnis des Fremden „in fremder und vereinigender Andersheit“ (Wierlacher 1985:11; vgl. auch 1993:50). Statt restloser Identifikation – „Vertrautwerden in der Distanz“ (Wierlacher 2000:279), so dass das Andere als Anderes/Fremdes erscheint. Im Rahmen kulturvergleichender Forschung sind kulturelle

¹ Ehlers' Frage, ob es sich bei der fremdkulturellen Interpretation um eine kulturelle Differenz oder um einen Mangel handle, zeigt die möglichen Betrachtungsformen. Vgl. Ehlers 1994:314.

Differenzen keine prinzipiellen Gegensätze, sondern als „kooperative Erkenntnisarbeit“ (ebd.:280) gedacht, die „kulturellen Pluralismus“ (ebd.) ermöglicht. Die Anerkennung des Fremden schließt das Wissen um wechselseitige Bedingtheiten des Einen durch das Andere ein. (Vgl. Wierlacher 2000:283f)

„Alterität“ (A. Schöne) charakterisiert in diesem Konzept nicht nur den Gegenstand des Verstehens, sondern auch die Haltung, die der Verstehende einnehmen soll (vgl. Wierlacher 1985a:20). Um das Fremde zu erfahren und zu verstehen, wird geraten, von der eigenen Perspektive abzusehen (vgl. Ehlers 1992a:62) und in verschiedene Verstehensrollen zu schlüpfen. Als „Toleranz“ im Sinne eines „hermeneutische(n) Akt(s) des multiperspektivischen Sehens und Verstehens“ (Wierlacher 2000:287) fasst Wierlacher das Verstehen des Fremden.

Vor allem Brenner (Brenner 1989:35ff) stellt in seiner überzeugenden Kritik an dieser Position heraus, dass es auch dort, wo die Andersheit anerkannt werden soll, zur Vereinnahmung des Anderen kommt. Auch im Denken der Aufklärung, wo Universalitätsanspruch (Fortschrittsidee) und Individualitätsprinzip, d.h. Anerkennung des Anderen in der fremden Kultur, kollidieren (Kant/Herder), werde das Fremde vereinnahmt (vgl. Brenner 1989:41). Denn da Verstehen immer die Existenz von Gemeinsamkeiten voraussetze, die gefunden oder konstruiert werden müssen, komme es immer wieder zur Konstruktion von Gemeinsamkeiten (vgl. Brenner 1989:40). Wenn sich Verstehen nur auf der Basis der Identität zwischen Subjekt und Objekt (Schleiermacher; vgl. Brenner 1989:44) einstelle, brauche jedes Verstehen von Fremdheit zur Grundlage Vertrautheit. Die stelle sich her über Traditionen, gemeinsame Lebenswelt und wirkungsgeschichtliche Zusammenhänge (Gadamer). Diese Bedingungen für innerkulturelles Verstehen sind aber für interkulturelle Hermeneutik nicht erfüllbar.

Die Theoriegeschichte der Interkulturalität – das zeigt Brenner auf – demonstriert: Die Grundlage ist stets ein Wertsystem, das den Grundlagen der eigenen Kultur und Tradition verhaftet bleibt. Selbst Verfahren des Einfühlens (Herder) können sich nicht befreien von Kategorien, „die die hermeneutische Erkenntnis präformieren und die Bedingungen der Möglichkeit festlegen, unter denen die vermeintlich individuellen Gegenstände der Geschichte oder der Kultur aufgefasst werden“ (Brenner 1989:43).

Auch Wierlacher setzt mit A. Schütz voraus, dass alles Verstehen auf Akten des Selbstverstehens beruht, betont jedoch die „doppelte Optik“ (Wierlacher 2000:267), die Selbstverstehen auf Akten des Fremdverstehens fußend begreift (vgl. Wierlacher 1993:63), und glaubt, damit und über die Haltung der „Alterität“ kulturelle Pluralität zu gewährleisten. Doch auch mit

Hilfe dieser Kategorie verlasse man nicht den Boden der „monokulturellen hermeneutischen Diskussion“ (Ndong 1993:43), heißt die Kritik.¹

Sicherlich kann durch die „Hermeneutik der Distanz“ die Nähe zum Eigenen nicht aufgehoben werden.² Eine Erkenntnis ohne Voraussetzung gibt es nicht. Der Umgang mit anderen Epochen und Kulturen bleibt an eigene Wertsysteme gebunden, an die Grundlagen der eigenen Kultur und Tradition. Da man aus den eigenkulturellen Voraussetzungen und lebenspraktischen Zusammenhängen nicht heraustreten kann, ist vorurteilsfreies bzw. adäquates Verstehen des Fremden nicht möglich (vgl. Brenner 1989:52).

Bleibt das Fremde also immer fremd bzw. wird es dem Eigenen immer einverleibt? Brenner antwortet darauf mit Ja. Vertrautheit, die Voraussetzung des Verstehens, könne „sich nicht einstellen, weil Lebensformen sich stets durch Abgrenzung und nicht durch Assimilation definieren“ (ebd.:45). Montaigne umging eine prinzipielle Abgrenzung von Kulturen oder Lebensformen, indem er Kategorien der eigenen Kultur in die Fremde projizierte. Auch die in der Ethnologie unterstellte Einheit der Menschen vermeidet die Abgrenzung. Es erscheint übertrieben, wie Duerr jeden Versuch des Verstehens als Versuch des Kulturimperialismus zu werten (vgl. Duerr nach Brenner 1989:46). Aber es ist einsichtig, dass Verstehen geschichtlich gesellschaftlich in der Lebenspraxis verwurzelt ist und dass voraussetzungsloses Wahrnehmen und Verstehen der fremden (und eigenen) Kultur nicht möglich ist. (Vgl. Mog 1994:14; Scheffele 1985:39) Im Sinne eines rationalen Vergleichs wird eine fremde Sprache und Kultur dem Eigenen nie wirklich „vergleichbar“ (vgl. Krusche 1985:164).

Die Kritiker (Brenner, Ndong, Ihekweazu), die vor der 'Vereinnahmung des Fremden' warnen, betonen das Eigene und stellen eine Symmetrie interkulturellen Verstehens in Frage. Sie tragen so zu einer Sensibilisierung gegenüber ethno- und eurozentristischen Sichtweisen sowie der Bedingtheit des eigenen Sehens und Verstehens bei. Ernst zu nehmen ist aber auch die Warnung vor einer „Ontologisierung des Fremden“ (Hu 1997:37) und damit einer Ausgrenzung des Anderen (vgl. Bredella et al. 1997:11), wenn das Augenmerk ausschließlich auf die Differenzen zwischen den Kulturen gelegt wird. Ziel des Fremdverstehens ist daher nicht nur das „Erkennen des Anderen in seiner Andersheit, sondern immer auch die Bedeutung dieser Andersheit für uns“ (Bredella 1997:39). Zur Einsicht in die Differenz muss also die Erkenntnis der Bedingtheit des eigenen Verstehens kommen.

¹ Wenn Wierlacher den sogenannten Entwicklungsländern in ihrem Industrialisierungsprozess Orientierungshilfen mittels entsprechender deutschsprachiger Literatur bieten will, zeigt sich seine eigenkulturelle Perspektive, nämlich die aus der erfolgten Industrialisierung, sehr deutlich.

² Den Anschluss an die 'traditionelle Hermeneutik' stellt A. Horstmann (1993) grundsätzlich in Frage, da sie Verstehen immer als Aufhebung des Abstands begreife und damit entweder das Eigene dem Fremden oder das Fremde dem Eigenen opfere. Für eine Konzeption von Verstehen des Fremden als Eigenes *und* Anderes, könne man darum von ihr keine „Theorie der Vermittlung von Distanzerfahrung“ (Horstmann 1993:405) verlangen.

In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag Brenners. Mit Habermas empfiehlt er, die eigene Vorurteilsstruktur zu reflektieren und bewusst zu machen. Denn „die transparent gemachte Vorurteilsstruktur kann nicht in der Art des Vorurteils fungieren“ (Habermas in Brenner 1989:52). Bewusst gemachte Vorurteile haben einen anderen Status als solche, „die nur auf unreflektierte Autoritäten oder Traditionen sich gründen“ (Brenner 1989:52). Gerade auch Lehrende sollten sich zur Unvermeidlichkeit der Eigenperspektive bekennen. Pädagogischer Idealismus kann leicht zur Unterschätzung existierender Komplikationen des Verhältnisses von *fremd* und *eigen* führen. Auch Versuche des Sich-Hineinversetzens haben mit unbewussten Vorgängen „wie Projektionen, Gegenübertragungen, Faszination, aber auch Angst dem Fremden gegenüber zu rechnen“ (Mog 1994:14).

Die Überlegungen zum Verstehen des Fremden auf das Verstehen fremdkultureller Literatur anzuwenden, führt zu folgenden Ergebnissen:

Beim Lesen und Verstehen fremdkultureller Literatur werden die Vorkenntnisse und Maßstäbe angelegt, die man im Umgang mit Literatur der eigenen Kultur gewonnen hat. Ohne entsprechende Vorkenntnisse kann das Fremde/Differente darum gar nicht als solches ins Bewusstsein treten. Dies wird erst möglich in kommunikativer Konfrontation mit Angehörigen oder Kennern der Fremdkultur bzw. in der Reflexion der Bedingtheiten des eigenkulturell gebundenen Verstehens.

Zum Verhältnis eigenkultureller Konventionen des Lesers und den Ansprüchen der Zielkultur an das Lesen eines literarischen Textes wird als Ideal eine Vermittlung zwischen beiden formuliert. Das Ziel, Literatur in Beziehung zur Kultur des Interpreten und zur Kultur des Werkes zu verstehen (vgl. Steinmetz 1996a:449), die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel also, korrespondiert mit der Definition des Fremdverstehens als „Fähigkeit zur kommunikativen Verständigung“ (Caspari 1997:56). Das Verstehen des Fremdkulturellen ist damit an eine bewusst eingenommene Perspektive und an Kommunikation gebunden, die auf Erkenntnis von Differenz zielt. Zu den nötigen Kompetenzen für das Lesen fremdkultureller Literatur zählt neben literarischem und lebensweltlichem Vorwissen, das zur Verfügung gestellt werden muss, Kommunikationsfähigkeit, die auch beinhaltet, sich auf Neues einzulassen und divergierende Standpunkte auszuhalten (vgl. Delanoy 1996a:54; Krumm 1995:158). Das Verstehen von fremdkultureller Literatur heißt damit Kommunikation über Literatur und über kulturell bedingte Verfahren.

Neben dem Aufbau subjektiver Verstehensresultate, dem man die 'Vereinnahmung des Differenten' unterstellen kann, sollen kulturbedingte Faktoren zur Sprache kommen. (Vgl. 2.3.4)

In diesem Sinn versucht Delanoy *Verstehen* und *Widerstehen* als komplementäre Komponenten der Literaturdidaktik miteinander zu verbinden (vgl. Delanoy 1996:56f). Die beiden Be-

griffe stammen aus der englischen Literaturdidaktik bzw. der amerikanischen radikalen Pädagogik. Mit *Widerstehen* ist eine gesellschaftskritische Lektüre literarischer Texte gemeint, während *Verstehen* die individuelle Verstehensleistung in Sinne des rezeptionsästhetischen Ansatzes bezeichnet.

„Während für hermeneutische, rezeptionsästhetische Ansätze die individuellen Verstehensleistungen von RezipientInnen im Vordergrund stehen, wird aus Position einer widerstehenden Literaturdidaktik aufzuzeigen versucht, dass individuelles Verstehen von kulturbedingten Faktoren (z.B. gesellschaftlichen Definitionen von Geschlechts-, Rassen-, Klassenzugehörigkeit, Alter etc.) beeinflusst bzw. gelenkt wird. Die RezipientInnen rücken demnach als kulturkonstruierte *Subjekte* (...) in den Vordergrund, deren Denken, Fühlen und Handeln im Kontext ihrer kulturellen Sozialisation zu verstehen ist.“ (ebd.:57)

In diesem Konzept werden die subjektive und die kulturbedingte bzw. soziale Seite des Verstehens von Literatur sinnvoll verbunden.

Die Forderung, das Fremde an Kultur und Literatur unvoreingenommen in seiner Differenz zu verstehen, kann sicher nicht eingelöst werden. Das bewusste Einnehmen verschiedener Beobachtungsperspektiven ermöglicht jedoch einen Vergleich verschiedener kulturell bedingter Phänomene, bei dem Kritik des Eigenen und Fremden nicht ausgeschlossen werden darf.

„Ein als Kritik angelegter Vergleich beinhaltet dementsprechend gegebenenfalls auch die Bereitschaft und den Mut zur Negation, zur Ablehnung von Nicht-Akzeptablem als dem Fremden, das mit dem Eigenen eben nicht vermittelbar ist.“ (Bolten 1990:85)¹

2.3.2.2 Relation von *fremd* und *eigen*

Die Kategorie *fremd* – synonym verwendet mit *anders* und *fern*, kontrastiert mit *vertraut*, *eigen*, *nah*, *identisch* – wird attributiv bezogen auf den Einzelnen, auf gesellschaftliche Gruppen, Nationen und Kulturräume. Diese Bedeutungsvielfalt deutet auf die Relativität und Relationalität der Kategorie (vgl. Krusche 1985:209; Wierlacher 2000:270; Caspari 1997:56).²

Die Relation von *eigen* und *fremd* ist komplementär. Was fremd ist oder als fremd empfunden wird, bestimmt sich durch das Eigene. Die Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem sind fließend, und mit einem starren konfrontativen Schema eigener und fremder Kultur läuft man Gefahr, statische Vorstellungen von Gesellschaft und Kultur zu verstärken (vgl. Riemer 1994:287). Die Fragen, ob die Literatur der Österreicherin Elfriede Jelinek für Deut-

¹ Bolten übernimmt die Kategorien „Divination“ (Empathie) und „Comparison“ (Vergleichung als Kritik) von Schleiermacher. Vgl. Bolten 1990:84.

² Innerhalb der Interkulturellen Germanistik gibt es zwar den Versuch der Klärung zentraler Kategorien, aber keine Angleichung der Begrifflichkeiten. Wierlacher bekennt sich zum Verzicht auf eine Metasprache im Sinne eines kritischen Pluralismus. Vgl. Wierlacher 1993:53; zum „Freihandel der Begriffe“ (Bornscheuer) auch Bornscheuer 1987:13ff und Steinmann 1991:80ff.

sche fremdkulturell ist oder ob die in China lange praktizierte marxistische Literaturbetrachtung für Chinesen eigenkulturell ist, weisen in die Richtung des Problems. Wo die Binnenperspektive endet und wo die Außenperspektive beginnt, dieser Grenzverlauf lässt sich, wenn überhaupt, nicht global bestimmen (vgl. Kreuzer 1989:27ff). Diese Perspektiven sind zudem flexibel. Durch zunehmende Erfahrungen mit einer fremden Kultur wird sich die Grenze zwischen *eigen* und *fremd* verschieben.

Je nach Betrachtung steht in den verschiedenen Konzepten entweder Konvergenz oder Kontrast zwischen *fremd* und *eigen* im Vordergrund. Im Sinne der Konvergenz-Annahme besteht eine Möglichkeit des interkulturellen Verstehens durch die sich immer stärker angleichende Welt als „Resultat aufklärerischen Fortschrittsoptimismus“ (Brenner 1989:48). Technologietransfer bewirkt demnach die Standardisierung der Ökonomie, gleicht Lebensformen einander an (Arbeitsformen, Auflösung familiärer Bindungen, ökologische Probleme etc.) und bringt die Fremde tendenziell zum Verschwinden. Die krasseste Version dieser Angleichung ist die der „one world“, die sich im Bereich der Medien vollzieht. Die weltumspannenden Aktivitäten des Medienzaren Rupert Murdoch, der Fernsehstationen, Zeitungen und Druckereien auf fünf Kontinenten besitzt, reichen längst bis nach China. Er, der in den neunziger Jahren über die Vorrechte für den Satelliten „Asia Sat 2“ verfügte, bot den chinesischen Zensoren ein „Subskriptions-Management“ an, mit dessen Hilfe alle vom Satelliten ausgestrahlten ausländischen Fernsehprogramme zunächst überprüft und im Falle der Missliebigkeit vor der Ausstrahlung ausgeblendet werden können. Murdoch stellt nicht nur Technologien zur Verfügung, sondern liefert auch Programme, die die Zuschauer weltweit gleichzuschalten drohen. Denn einzige Botschaft ist die westliche Konsumkultur (vgl. Krönig 1994:63). Auch dem Internet wird eine Angleichung der Welt nachgesagt, was sich in der Metapher vom „global village“ spiegelt.

Dass Internationalisierung „zwar auf der technologisch-zivilisatorischen, aber nicht auf der kulturellen Ebene (...) Uniformierungen mit sich bringt“ (Wierlacher 1993:48), wie Wierlacher annimmt, ist für mich nicht nachvollziehbar. Die Trennung zwischen Technik/Zivilisation und Kultur, die Wierlacher vornimmt, dekontextualisiert und idealisiert Kultur. Setzt man voraus, dass sich Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen durch neue Medien verändern¹ und durch ihre weltweite Verbreitung einander angleichen, kann man sich natürlich fragen, wie fremd fremde Augen überhaupt sehen (vgl. Bechthold/Schever 1987:316).

Andererseits lässt sich auch vermuten, dass sich technologische Veränderungen kulturspezifisch vollziehen, kulturelle Unterschiede möglicherweise weniger kontrastreich sind, auf den zweiten Blick aber nicht minder wirksam, wie man das beim Leben im europäischen Ausland bemerken kann. Wie sich die ökonomische Modernisierung auf Bildung und

¹ vgl. hierzu Abschn. 3.3.1 und 3.4.1 dieser Arbeit.

Ästhetik in China auswirkt, damit auch auf das Studium der Germanistik und das Verstehen deutschsprachiger Literatur, ist Gegenstand des 4. Kapitels.

Zu anderen Relationen zwischen *fremd* und *eigen* führt die Einteilung der Welt in wenige Kulturen/Zivilisationen (die westliche, die konfuzianische, die japanische, die islamische, die hinduistische, die slawisch-orthodoxe, die lateinamerikanische und die afrikanische Kultur), wie dies Samuel P. Huntington in seinem 1993 erschienenen und international diskutierten Buch „Kampf der Kulturen“ vornahm. Die Grenzen der Kulturräume werden hier betont, innerhalb der Kulturräume wird dagegen nicht differenziert. (Vgl. Huntington 1995) Offenbar wurde hier der alte Rassismus, der auf biologischer Argumentation beruhte, abgelöst durch die Argumentation der „Kulturunterschiede“, die an soziale Eigenschaften gebunden werden.

Wierlacher versteht das Eigene und das Fremde nicht als Opposition, sondern als etwas Verbindendes, kulturelle Differenzen als „kooperative Erkenntnisarbeit“ (Wierlacher 2000:280), bei der es um die Verständigung über die Verschiedenheiten geht. Handlungsleitendes Prinzip ist dabei der „Wechseltausch kulturdifferenter (Forschungs-) perspektiven“ (Wierlacher 2000:276), und gilt als A und O der Interkulturalität (vgl. auch Abschn. 2.3.2.3. dieser Arbeit).

Meiner Erfahrung nach ist für Lernende oft das Eigene (im Spiegel des Fremden) die interessantere Perspektive. Dies konnte ich in der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und in der Auslandsgermanistik feststellen. Ausländische Studierende am Studienkolleg, aber auch chinesische Studierende in China sind stärker motiviert, über ihre eigene Kultur zu lesen und zu sprechen sowie zu erfahren, was in anderen Kulturen darüber gedacht wird. Die Konsequenz dieser Beobachtung war eine chinesisch-deutsche Koproduktion eines Lehrwerks zum Lesen und Schreiben im Germanistikstudium, das ausschließlich Texte über China präsentiert.¹ Das größere Interesse am Eigenen lässt sich in diesem Zusammenhang vermutlich daraus erklären, dass die Studierenden relativ jung sind und für den Vergleich mit der fremden Kultur eben auch Informationen über die eigene Kultur benötigen.

Die positiv besetzte Spannung zwischen Fremdem und Eigenem, die das Fremde laut Wierlacher zum „Ferment“ der Kulturen macht, ist keine anthropologische Konstante. Die darin unterstellte Symmetrie zwischen *fremd* und *eigen* kann z.B. für die sogenannten Entwicklungsländer keine Gültigkeit besitzen. Denn ausgeblendet bleibt dabei die Realität der Kolonialisierung, die Eigenes systematisch abgewertet und zerstört hat oder aber „fortwäh-

¹ Zhu Xiaoxue et al.: Chinesische Kultur aus fremder Sicht, 45 Texte zur Textarbeit, Beijing 1992.

rend in Frage gestellt (hat) durch das Versprechen nachholender Entwicklung auf dem Wege der Anpassung an das erfolgreich vorausgeeilte Fremde“ (Kreuzer 1989:31).

Die Asymmetrie der Beziehung zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern bleibt nicht ohne Einfluss auf die Bewertung der fremden sowie der eigenen Kultur. In China zeigte er sich während der frühen neunziger Jahre in der Bewunderung des ökonomischen Erfolgs der BRD, sichtbar noch in der offiziellen Maxime für die Ökonomie: „Vom Westen lernen“. Beobachten ließ sich eine merkwürdige Mischung aus Unterlegenheitsgefühlen, die mit einem optimistischen Deutschlandbild korrespondierten, und Überlegenheitsgefühlen, die sich aus dem Stolz auf die eigene jahrtausendealte Kultur speisen. Von den Bildern, die die Sicht der Ausländer auf China formen, wird noch zu sprechen sein (vgl. Abschn. 2.4).

Damit ist ein anderer Aspekt des Fremdverstehens angesprochen: die Entstehung und Aneignung von Fremdbildern. In ihrer Landeskunde-Konzeption beschreiben Mog und Althaus (1994) die Entstehung von Fremdbildern als gleichermaßen beeinflusst von individualpsychologischen Prozessen und kollektiven Aspekten der Fremderfahrung. (Vgl. auch Bachmann-Medick 1987:68ff)

Ethnopschoanalytisch betrachtet, entscheidet der Abschied von den Eltern über die Disposition zum Fremden, also darüber, ob das Fremde als Bereicherung oder als Bedrohung erlebt wird („fremd ist, was Nicht-Mutter ist“ (Mario Erdheim) nach Mog 1994:22). Die Energie von Projektionen z.B. speist sich aus eigenen Wünschen und Gefühlen, die als Fremdes dem Ich gegenübertreten. Solche individuellen Dispositionen sind sozial und kulturell vermittelt: „Das Subjektive gewinnt erst Gestalt, indem es sich der vorgefundenen und vorgeformten Bildersprache des Fremden bedient“ (Mog 1994.:23). „Die Gesamtheit der potentiell abrufbaren Erfahrungssedimente, Mythen, Bild- und auch Wissensbestände“, gespeichert im „kollektiven und kulturellen Gedächtnis“ bzw. in einem „imaginären Archiv“ (ebd.), werden eben individuell unterschiedlich abgerufen, wobei auch eine Schichtspezifik anzunehmen ist. Mog nimmt an, dass nur in Krisenzeiten Fremdbilder einheitlich sind (vgl. Mog 1994:23). Wenn man voraussetzt, dass Wirklichkeit sich erst in der Erfahrung der Subjekte konstituiert, interessiert bei den Fremdbildern nicht, wie übereinstimmend Bild/Stereotyp und normativ gesetzte Wirklichkeit sind – dies ist das Thema der traditionellen Stereotypenforschung, die vom mangelnden Realitätsbezug ausgeht. Vielmehr interessiert die Bedeutung, die diese Bilder für die Einzelnen haben. Eine Differenzierung dieser Art kann einer Pauschalisierung kultureller Fremdbilder (kultureller Dispositionen) und damit einer starren Konfrontation von *fremd* und *eigen* zuvorkommen. Gerade am Beispiel China, dessen Grenzen dem Fremden gegenüber lange verschlossen waren, war man lange versucht, den Umgang mit dem Fremden pauschal aus der Tradition der Abschließung heraus zu interpretieren und darüber individuelle und gegenwärtige Faktoren zu vernachlässigen. (Vgl. Abschn. 2.4.)

2.3.2.3 Kultur als Kategorie der Differenz

Zumeist steht die Klärung der Begriffe *fremd* und *eigen* im Zusammenhang eines übergeordneten Konzepts der kulturellen Alterität (vgl. Wierlacher 1993:60). Kultur-, Sozial- und Sprachwissenschaften bieten dezidierte Begriffe von Kultur: hermeneutische, strukturalistische, semiotische, kognitive, analytische etc. Mit Kroeber und Kluckhohn sind bisher mindestens 150 verschiedene Definitionen von Kultur aufzulisten (vgl. Hernig 2000:3). Bei allen Unterschieden ist den meisten Konzepten gemeinsam, dass Kultur als „Menschenwerk“ verstanden wird, dass sie sich in Kommunikationen manifestiert bzw. dass sie Kommunikationen steuert, dass sie sich in Symbolen bzw. Symbolsystemen, in Werten und Überzeugungen „materialisiert“, die zum einen der Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaft dienen, zum anderen aber auch ihren Wandel herbeiführen. (Vgl. Schmidt 1992:426)

Vertreter der Interkulturellen Germanistik berufen sich in ihrem Verständnis von Kultur überwiegend auf den Volkskundler Hermann Bausinger (vgl. Wierlacher 1985a:8; Mayer 1980:9; Accardi 1987:6; Wierlacher 1993:46; Krusche 1993:399). Er vertritt einen erweiterten Kulturbegriff – erweitert auf alle Lebensbereiche –, der Verhalten der Menschen mit einbezieht, sich gegen die angenommene Einheit von Kultur und die Vorstellung homogener kultureller Erscheinungen (Spengler) sowie gegen eine dominante nationale Definition (Claessens) richtet.¹

Kultur gilt Bausinger als Struktur *und* Prozess; „Reiter und Tragende“ zugleich sind damit die an ihr Teilhabenden (vgl. Bausinger 1980:59). Mit Kluckhohn/Kelly teilt Bausinger das Verständnis von Kultur als einem „historisch abgeleiteten System von expliziten und impliziten Leitvorstellungen für das Leben“ (zitiert nach Bausinger 1980a:62).

Anders als Mog bezieht Bausinger aber stereotype Bilder einer anderen Kultur auf eine normative Wirklichkeit; so empfiehlt er als Ziel für die Landeskunde, die Wirklichkeit einer Kultur adäquat zu erkennen und zu verstehen (vgl. Bausinger 1988:164). Die dazu erforderliche Klärung des Maßstabs für die adäquate Erkenntnis und des zugrunde liegenden Wirklichkeitsmodells bleibt er schuldig.

Andere AutorInnen im Umkreis der Interkulturellen Germanistik orientieren sich bei der Konzeption des Kulturbegriffs an der Argumentation symbolischer Interaktionisten und Anthropologen (Cliffort Geertz, Victor W. Turner). Sie sehen Kultur als Modell für Verhalten, denken Kultur also nicht von kulturellen Phänomenen her, sondern konzipieren sie eher als Muster für Verhalten, als ein Programm, „dessen Anwendung unter jeweils konkreten so-

¹ Anm.: Claessens geht davon aus, dass in der Sozialisation zuerst die kulturelle, dann die soziale Rolle erlernt wird. Demnach wäre man zuerst Deutscher und dann Bauer. Vgl. Bausinger 1980a:61.

Die Orientierung an einem erweiterten Kulturbegriff führte bei den Goethe-Instituten zu einem Wandel bei den Themen der Programmarbeit zwischen 1965 und 1990. Vor allem Themen, die über Literatur und Kunst hinausgehen, nahmen zu. Vgl. Sommer: 1993:402ff

Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Germanistik vgl. auch Hernig 2000:2ff.

zio-historischen Bedingungen das hervorbringt, was Beobachter dann als 'kulturelle Phänomene' einschätzen.“ (Schmidt 1992:428) In Anlehnung an N. Luhmann spricht Wierlacher von Kulturen als Selektionssystemen (vgl. Wierlacher 2000:268).

Das Kulturelle einer Kommunikation bzw. die Begegnung verschiedener Kulturen liegt Bachmann-Medick zufolge „auf der Ebene kultureller Symbolisierungen, auf welcher der Prozeß der Herstellung kultureller Bedeutung noch im Gange ist“¹ (Bachmann-Medick 1987:67). Das Kulturelle einer Kommunikation ist damit nichts normativ Festgelegtes, sondern wird „im Prozeß der kommunikativen Aushandlung von Bedeutung hervorgebracht und damit reproduziert“ (Hinnenkamp 1994:11). Doch ist *kulturell/fremdkulturell* nicht als ausschließlich subjektive Größe zu verstehen (vgl. Wierlacher 1993:109), da Kultur als Ordnung symbolischer Ordnungen Kollektives einschließt. Literarische Texte gelten in diesem Zusammenhang als Teil kulturspezifischer Ausdrucks- und Darstellungsformen, die wie Feste und Rituale als „kulturelle Metakommentare“ teilhaben am Prozess der kulturellen Bedeutungsproduktion, also individueller und kultureller Text sind.²

Hernig fasst die Positionen der Interkulturellen Germanistik vereinfachend zusammen, indem er drei Komponenten des Kulturverständnisses auflistet:

- 1.) begriffliche Breite: Kultur wird nicht mehr verengt auf das rein Geistig-Künstlerische, sondern als umfassendes gesellschaftliches System aufgefasst, wie es dem französischen Begriff „civilisation“ entspricht. (Vgl. Hernig 2000:7)
- 2.) Dynamik: Kultur unterliegt sozialem Wandel
- 3.) Kommunikation: Kommunikationsprozesse ermöglichen Kultur als Ergebnis einer aktiven Verständigungshandlung. Erst in der Kommunikation treten besondere Merkmale, gemeinsame Normen und Verhaltensweisen hervor. (Vgl. Hernig 2000:8)

Im Verständnis von Kultur innerhalb der Interkulturellen Germanistik ist zudem das Kompositum *interkulturell* von Bedeutung. *Inter*, verstanden als *zwischen* und als *miteinander*, bezeichnet laut Wierlacher eine kulturelle Zwischenposition, die die „kooperative Selbstaufklärung der Kommunizierenden“ (Wierlacher 2000:278) beabsichtigt und ermöglicht. Interkulturalität als Relationsbegriff entspricht einem handlungsleitenden „Prinzip des Wechseltauschs“ (ebd.:276), aber auch dem „Modus kooperativer Selbstaufklärung, denn alle Selbstaufklärung lässt sich erst als Selbstdistanzierung im Prozess selbstbewusster Kenntnisaufnahme des Anderen begründen“ (ebd.).

„inter“ betont die Pluralität unterschiedlicher Kulturen als distinktiver Gruppen, nicht die Universalität einer Menschenkultur. Der interaktive/wechselseitige Austausch betrifft aber nicht nur Angehörige verschiedener Kulturen mit ihren geistigen und materiellen Werten, sondern auch intrakulturelle Gruppen (Subkulturen, Gegenkultur, Minoritäten). Der Eigen-

¹ Kultursemiotisch wird Kultur gesehen als „Gesamtheit von zeichenhaften Phänomenen (Bystrina), „symbolisches Universum“ (Cassirer), als „System von Zeichensystemen“ (Eco), als „ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen“ (Geertz). Vgl. Großklaus 1985:407, Bachmann-Medick 1987:113; Ndong 1993:111ff.

² Vgl. auch Abschnitt 3.3.3 zu Schemata und Konventionen.

kultur wird interkultureller Charakter zugesprochen, denn sie ist geprägt „durch einen langen und andauernden Prozess der interkulturellen Überlagerungen und Interaktion mit einer Vielzahl anderer Kulturen (...)“ (Thum in Hernig 2001:10).

Dass der anspruchsvolle „Wechseltausch“ der Perspektiven anfällig ist für Pauschalisierungen und Asymmetrien, ist bereits am Beispiel der Germanistik in Ländern mit kolonialer Vergangenheit thematisiert worden.

Ein wesentliches Element der Forschung und Lehre innerhalb der Interkulturellen Germanistik ist – neben interkultureller Kommunikation und Interdisziplinarität – der Kulturvergleich (vgl. Hernig 2000:19ff).

Das Spektrum der Untersuchungen zum Kulturvergleich, bei denen Differenzen und Parallelen zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur erfasst werden sollen, ist breit und durch den erweiterten Kulturbegriff begründet. Typische Beispiele für kontrastive Arbeiten sind der am linguistischen Strukturalismus orientierte Sprachvergleich sowie Arbeiten zur literaturwissenschaftlichen Komparatistik. Bei diesen Vergleichen spielt in der Regel der konkrete Austausch zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, wie er in Kontaktsituationen möglich ist, keine Rolle. Auch in Chinas Germanistik ist das Thema Interkulturalität von großem Interesse, konnte aber der Recherche Hernigs zufolge noch nicht strukturell umgesetzt werden (vgl. Hernig 2000: 484).

An der Universität Qingdao wird seit 1994 ein Projekt vom Land Bayern gefördert, das Konzepte der Interkulturellen Germanistik Bayreuther Prägung, vertreten durch A. Wierlacher in einer chinesischen Deutschabteilung umzusetzen versucht. Der Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich interkultureller Kommunikation (z. B. zur Höflichkeit) und im Bereich deutsch-chinesischer Wortschatzkommunikation (vgl. Hernig 2000:26), der im Rahmen der Wirtschaftsreformen ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

In den Lehrbüchern zur Sprachvermittlung, die den wesentlichen Teil der chinesischen Germanistik ausmacht, finden sich Vergleiche der deutschen und chinesischen Kultur (vgl. Hernig 2000: 145).

Kontrastive Vergleichsstudien zur Literatur liegen eher in der Initiative einzelner.

Es sind Vergleiche zu Dichtern und Werken, wie z.B. der Vergleich Ba Jin's mit Thomas Mann, die Gegenüberstellung der deutschen „Trümmerliteratur“ der fünfziger Jahre mit der chinesischen „Narbenliteratur“¹ der achtziger Jahre, oder Rezeptionsforschung im Sinne von Eigen- bzw. Fremdbildforschung, z.B. wie China in der deutschsprachigen Literatur dargestellt wird.

¹ Die „Narbenliteratur“ beschäftigt sich mit den Folgen der Kulturrevolution.

Wie bereits angesprochen, kann „Kultur“ als Kategorie der Differenz sehr grob wirken, als „Lupe“, die manches über alle Maßen vergrößert und anderes reduziert (vgl. Blommaert 1994:20). Beim Vergleich von Kulturen gerät auch leicht aus dem Blick, dass sie differenziert und gegensätzlich in sich sind (Subkulturen). Unterschiede in Verhalten und Kommunikation sowie Missverständnisse zwischen Menschen unterschiedlicher Kultur kann man immer auch anders deuten. Denn wann sind Probleme oder Differenzen in Kommunikation und Rezeption von Literatur eindeutig kulturell bedingt und nicht eine Frage der sozialen Differenz oder der Macht? Am Beispiel chinesischer Lerngewohnheiten und Lehrmethoden in der Betrachtung deutscher LektorInnen zeigt Hess (1992), dass die Blickrichtung des Kulturkontrasts leicht zur Neuauflage alter europäischer Vorurteile gegenüber China führt, in denen sich das Überlegenheitsgefühl der Moderne gegenüber der Tradition spiegelt. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn Probleme beim Einsatz moderner Sprachlehr- und -lernmethoden – beim Umgang mit der kommunikativen Didaktik etwa – mit der chinesischen Tradition – d.h. mit Konfuzius – versucht werden zu erklären und gegenwärtige Bedingungen außer acht bleiben (vgl. Abschnitt 2.4).

Aufgrund der Gefahr der Pauschalisierung empfiehlt Blommaert, die Beschreibungskategorie *kulturell/fremdkulturell* nur in einem genau festgelegten Kontext anzuwenden, nämlich wenn sie sich auf einzelne konkrete historische Gegebenheiten bezieht (vgl. Blommaert 1994:29).

Der Frage, ob verschiedene Lesarten kulturell bedingt sind, soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

2.3.2.4 Individuelle oder kulturelle Lesedifferenzen

Zur Frage, ob die Lesedifferenzen (in Sinne verschiedener Interpretationen) individueller oder kultureller Art sind, nimmt Krusche Stellung (vgl. Krusche 1985:143): Nicht nur Subjekthaf-tigkeit komme beim Lesen zur Sprache, sondern auch Individualität in ihrer sozio-historischen Bedingtheit. Gerade im Gespräch über das Lesen und Gelesene könne be-wusst werden, dass man Rollenträger ist, dass man einer bestimmten Gesellschaft, einem Kulturraum, einer Klasse, einer Bildungsschicht angehöre. Krusche berichtet in diesem Kontext von seiner Beobachtung, dass sich Leser im Seminargespräch „ihre soziokulturelle Prägung“ (ebd.) nicht eingeständen. Sie würden sich weigern, etwas als repräsentativ anzu-erkennen, als „typisch japanisch“ in diesem Fall, und beharrten auf der „individuellen Figur, die kulturell nicht repräsentativ“ sei (ebd.:144). Anlass für diese Einschätzung Krusches war ein Gespräch über Dauthendeys Erzählung „Den Abendschnee am Hirayama sehen“ in einer gemischten Gruppe, in der die Japaner in der Minderheit waren. Es drehte sich um das „europäische“ und das „japanische“ Liebesverständnis, und die japanischen Teilneh-

mer vertraten die Ansicht, dass das im Text dargestellte japanische Verständnis eben nicht „typisch japanisch“ sei, dass Liebe immer und überall jede Ausprägung annehmen könne. Als Abwehr wertet Krusche diese Tendenz, „die eigene Leserposition um die Konkretheit des 'sozio-historischen Apriori' (...) zu verkürzen, die eigene Rezeptionslage (...) (zu) enthistorisieren“ (ebd.:145). Abgesehen davon, dass Dauthendey's Darstellung der „japanischen“ Liebe ja eine „deutsche“ Fiktion, ein „deutsches“ Bild „japanischer“ Liebe ist – was Krusche selbst einräumt; durch diese Erkenntnis konnte sich das Gespräch entspannen – ist sie wohl in Deutschland und Japan historisch überlebt. Als Fiktion von Japan lebt sie offenbar fort. In Japan hat sich seit der Jahrhundertwende vieles im Zusammenleben der Menschen verändert, und vor dem Hintergrund des heutigen Verständnisses oder Ideals von Liebe in Japan lesen die japanischen Leser den Text (Applikation). Die „enthistorisierte Rezeptionslage“ kann also nur bedeuten, den Text zu aktualisieren und den historischen Hintergrund der Entstehungszeit nicht mit einzubeziehen.

Dieses Beispiel zeigt, wie heikel und anfällig für Verallgemeinerungen und wie nahe an Stereotypie ein interkulturelles Gespräch über Fremdbilder ist, wenn nicht deutlich zum Ausdruck kommt, dass es sich um „Bilder“ handelt. Leicht werden Individuen anderer Kultur dann zu Prototypen, zu „idealen Angehörigen einer Kultur“ (Blommaert 1994:26). Sicherlich ist jede Rezeption kulturspezifisch, also durch die jeweils kulturell gängigen Konventionen im Umgang mit Literatur bestimmt, doch scheint eine Verallgemeinerung als die japanische, deutsche etc. fragwürdig. Individuelle Eigenarten, d.h. die individuelle Auswahl aus den kulturell möglichen Optionen sowie unterschiedliches Vorwissen über die fremde Kultur, aber auch methodische Vorentscheidungen und wohl auch der Erwartungsdruck (Erwartung an „Modernität“), unter dem sich japanische Seminarteilnehmer in Deutschland sehen, beeinflussen das Lesen und dürften schwerer wiegen (vgl. Zimmermann 1989:20).

Dieses Beispiel veranschaulicht noch einmal, wie leicht die Blickrichtung der kulturellen Differenz zu Verkürzungen und Verallgemeinerungen führen kann.¹ Des Weiteren demonstriert das Beispiel, dass auch die Fremdbilder der Lehrenden von nicht geringem Einfluss sind, ein Aspekt, der in der Fachliteratur bisher wenig Beachtung findet.

Kulturelle Zugehörigkeit und Identität sind durch kulturellen Wandel und Binnendifferenzen bewegliche Bestimmungsgrößen, wodurch auch die Kulturspezifität verschiedener Lesarten eines Textes uneindeutig wird.

Bei dem Versuch, kulturspezifische Lektüren anhand der Keller-Novelle „Pankraz“ zu erzeugen, war die Kulturspezifität kaum nachzuweisen. Bei den Textinterpretationen der Leser

¹ Vgl. auch die Kritik an der Pauschalisierung von Kulturen bei Ndong 1993. Am Beispiel der ehemals kolonialisierten Länder weist er auf die unterschiedliche kulturelle Ausrichtung verschiedener Schichten hin, die noch an den Kolonialmächten oder an den Befreiungsbewegungen oder Volks- und Stammeskulturen orientiert sein können.

aus verschiedenen Ländern überwogen Parallelen in der Lesart oder aber individuelle und geschlechtsdifferente Merkmale gegenüber Unterschieden, die durch Gruppe und Kultur bedingt waren (vgl. Ehlers 2001:1339).

Um Lesarten fremdsprachiger Leser als kulturspezifisch identifizieren zu können, fordert Ehlers eine Klärung dessen, „was ein Element der jeweiligen Ausgangskultur ist und wie und nach welchen Kriterien es in Textdeutungen identifiziert werden kann, im Unterschied zu persönlich geprägten ...“ (ebd.).

Dies ist wohl eine schwer einlösbare Forderung. Die Kulturspezifität einer Lesart muss uneindeutig bleiben aufgrund der flexiblen Größe Kultur, die nicht normativ festgelegt ist, sondern im Einzelnen hervorgebracht wird. Bei der theoretischen Unterscheidung von Konventionen und Schemawissen in Abschnitt 3.3.3 komme ich auf diesen Punkt noch einmal zurück.

2.3.2.5 Kulturanthropologische Invarianz und Vergleich der Invarianzen

Einen – im Vergleich zur „Hermeneutik der Distanz“ – weniger idealistischen und stärker pragmatisch ausgerichteten Ansatz, der die Differenzen im Mittelpunkt sieht, stellt Götz Großklaus (1985) mit seinem kulturemiotischen Versuch vor. Er setzt eine nicht genau zu bestimmende Grenze des Fremdverstehens aufgrund des „differentielle(n) Abstand(s)“ (Levi Strauss) zwischen den Kulturen voraus (vgl. Großklaus 1985:409). Gerade das Bewusstsein und die Reflexion dieser Grenze leitet seiner Meinung nach die Reflexion der Bedingungen ein, „unter denen interkulturelle Flüsse möglich werden“ (ebd.:406).

Besonders die „kulturintimen Feinableitungen im Universum der Konnotationen sind in der Regel von außen nicht zu erfassen“ (ebd.:410). Als der eigentliche Ort kultureller Differenz und Varianz seien Konnotationen weder text-, sprach- noch zeichentheoretisch fassbar, sondern nur „in bezug auf die den Bewußtseins- und Sinngebungsprozeß insgesamt determinierenden Rahmen von elementaren Codes, die Bewußtseins- und Sinngebungsprozeß bestimmen“ (ebd.:398). Nur innerhalb von kulturellen Rahmen-Codes (Referenzen) erschließen sich der Bezugsarbeit konnotative Figuren und Gestalten, denn konnotative Codes organisieren zeichensprachlich die kollektive Gedächtnisarbeit (vgl. Großklaus 1985:403). Gegen kulturellen Transfer sperren sie sich. Großklaus führt das am Beispiel des Begriffs „Heimat“ in der Erzählung „Lenz“ von Büchner vor.

Sein Konzept sieht nun eine Metaebene der kultural-anthropologischen Invarianz (Universalien) vor, von der aus die Varianz kultureller Codes wahrgenommen und beschrieben werden könne. Durch kontrollierte Außenbetrachtung werde sich der Leser eigenkultureller Setzungen und möglicher Abweichungen davon bewusst.

Dem Konzept von Großklaus vergleichbar sind die Überlegungen zur fremdkulturellen Hermeneutik von Bachmann-Medick (1987). Sie knüpft am kulturanthropologischen Diskurs über kulturelle Differenzen an, schließt Verstehen auf der Ebene von Empathie aus und führt als Medium für Interkulturalität in der Terminologie der traditionellen Hermeneutik einen dritten Verstehenshorizont ein. Dieser ist nicht als der eigene und nicht als der fremde und keinesfalls im Sinne „einer Erhebung zu einer höheren Allgemeinheit“ (Gadamer zitiert nach Bachmann-Medick 1987:75) aufzufassen, sondern ist ausgestaltet als „ein Horizont kultureller Symbolik und Differenz“ (Bachmann-Medick 1987:75) und ermöglicht einen Austausch kulturellen Wissens.¹

Die Perspektive der Differenz bestimmt in diesen Ansätzen das Verstehen des Fremden. Code-Grenzen zwischen eigenen und fremden Räumen bestimmen sich relational zum Standort des Beobachters, von dem her außen und innen gesehen werden. Die Annahme kultureller Invarianten (Universalien) bei der symbolischen Herstellung von Sinn und Bedeutung ist die Perspektive eines außerirdischen Außenraums, die es erlaubt, die menschliche Kultur als ein einheitliches System zu sehen (vgl. Großklaus 1985:407). Die Universalität menschlicher Basisbedürfnisse ist nicht zu bestreiten, Optionen bestehen jedoch hinsichtlich des Wie, und dieses Wie macht eine Kulturspezifität aus. Als „historisch spezifische Ausprägungen von Universalien“ (Wierlacher 1993:48) erklärt auch Wierlacher kulturelle Unterschiede. Anthropologische Konstanten, wie z.B. Raum, Zeit, Arbeit, sehen viele als Schlüssel für die Herstellung von nötiger Vertrautheit zur Überwindung von Fremdheit sowie als methodisches Instrument der Themen- und Textauswahl im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (vgl. Thum 1985:XXXIII; Wierlacher 1983:10; Mecklenburg 1987:570; Neuner 1986:11ff).²

Brenner argumentiert dagegen, dass mit der Einführung von Universalthemen nichts gewonnen sei, da sie an sich ohne Erkenntniswert seien, denn zu einem hermeneutischen Problem würden sie erst in der empirisch und historisch konkretisierten Form, also dann, wenn sie nicht mehr als Konstanten, sondern als Kulturthemen auftreten (vgl. Brenner 1989:47). Dieser Einwand ist plausibel, denn nicht *dass* alle Menschen Sexualität leben, sondern *wie* sie sie leben, kann beispielsweise zum Verstehensproblem werden. Die Annahme Neuners, literarische Texte mit offener Referenzstruktur entsprächen solchen, die universelle Erfahrung thematisieren und seien darum verständlicher, das heißt offen für die eigenkulturelle Deutung (vgl. Neuner 1986:30), spricht für die Schwierigkeit, eben das Kulturspezifische zu verstehen.

¹ Vgl. Krusche 1980:47: Krusche vertritt die Ansicht, das vermeintliche Wiedererkennen eines Allgemeinen im Fremden unterlaufe die Distanzerfahrung.

² Systematisierungen elementarer menschlicher Lebenserfahrungen werden z.B. aus der Vergleichenden und Systematischen Anthropologie (Rudolph/Tschohl 1977) sowie aus der Sozialgeographie (Partzsch 1964; Bobek 1948) übernommen. Vgl. Neuner 1986:18ff.

Dennoch halte ich eine Metaebene kultureller Invarianz für sinnvoll, nicht um die Fremdheit zu überbrücken, sondern um ein Bewusstsein kultureller Varianz zu schärfen, das die Erwartungshaltung gegenüber einem fremdkulturellen Text und den Umgang damit leitet. Dabei wird natürlich grundsätzlich nicht die eigenkulturelle Erkenntnis-Voraussetzung außer Kraft gesetzt, da beim Vergleich von Kulturen diese niemals gleichwertig im Sinne einer Auswahl sind. Daher kann es auch nicht – wie Bausinger intendiert – darum gehen, „die Wirklichkeit einer Kultur“ (Bausinger 1988:164) adäquat zu erkennen und zu verstehen. Ebenso wenig löst sich über die Einführung einer Metaebene das Problem, dass beim (ersten) Lesen eines Textes mögliche Differenzen eingeebnet werden. Darum müsste meines Erachtens die Beobachtungsperspektive kultureller Invarianz deutlicher als soziale Seite des Verstehens, d.h. als Kommunikation über den Text, konzipiert werden. Dem Ziel, das Eigene und das Fremde in seiner kulturspezifischen Differenz zu erkennen, soll in der Lehre von Literatur methodisch mit Hilfe des Vergleichs entsprochen werden. Dazu geben Lehrende die Kontrastbereiche vor (vgl. Borries-Knopp 1987:83) bzw. steuern das Lesen durch Vorgaben und Fragestellungen (vgl. Krusche 1985:148). Der Leseprozess wird im Allgemeinen in zwei Phasen geplant, die verschiedenen Perspektiven gleichkommen. Wie auch bei der Bezugnahme auf die Rezeptionsästhetik (vgl. Abschn. 2.2.1 dieser Arbeit) gilt die erste Phase dem primären, spontanen Verstehen, bestimmt von der persönlichen bzw. eigenkulturellen Sicht. Zur Selbstbeobachtung wird die Anfertigung eines Lese-/Rezeptionsprotokolls vorgeschlagen, in dem Erwartungen, Gefühle, Hypothesen und Assoziationen notiert werden (vgl. Hermanns 1987:151; Mecklenburg 1991), wodurch das Verstehen als Aktives, Kreatives und Individuelles verdeutlicht wird. Zu Recht fordert Hermanns diese Anfertigung von Lernenden *und* Lehrenden (vgl. Hermanns 1987:151). Das anschließende Gespräch über den Vergleich der Lesarten konfrontiert mit Gleichheit und Verschiedenheit, mit eigenen und fremden Erklärungsmustern. Für die zweite Phase wird ein reflektiertes, distanzierendes Verstehen angestrebt (vgl. Krusche 1985:148; Bechthold 1987:317; Delanoy 1996:55), wobei die Metaebene kultureller Invarianzen die Eckpunkte des Vergleichs vorgeben könnte. Mit der Einbettung des Textes in seine historischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen (vgl. Bechthold 1987:317) sollen in dieser Interpretationsphase Gleichheit und Verschiedenheit der Lesarten begründet, d.h. auch das primäre Verstehen reflektiert werden.¹

Zumeist sind mit den historischen und sozialen Rahmenbedingungen, die dem Leser den fehlenden Kontext liefern sollen, lediglich die der Textproduktion gemeint; diese müssten

¹ Mit seinem Vorschlag des „doppelten Verstehens“ beruft sich Hermanns auf Bachtin, der primäres Verstehen als aktives im Sinne von antwortendes Verstehen erklärt, das das zu Verstehende in den Kontext der inneren Sprache einordnet. Dem gegenüber stellt er das reflektierte Verstehen. „Dieses reflektierte, sekundäre Verstehen erklärt, wieso ein bestimmtes primäres Verstehen der Intention eines Autors entspricht oder nicht entspricht, indem es historische, biographische, linguistische, philologische Gründe dafür anführt, dass in einem Text etwas so oder so gemeint ist.“ (Hermanns 1987:149) Dieses Modell berücksichtigt nicht die spezifischen Bedingungen des Verstehens aus kulturräumlicher Distanz.

aber ergänzt werden um die Bedingungen der Rezeption und damit des Verstehens selbst. Die notwendigen Informationen über die Zielkultur schlössen dann verschiedene Interpretationen des Textes aus der Sicht der Zielkultur (also muttersprachliche) ein (vgl. auch Forget 1985:365). Auch die Lesart des Lehrenden (aus der Zielkultur) kann dabei Anstöße zum Vergleich geben. (Vgl. auch Heinze 1985:19)

Die für den Vergleich erforderliche „eigenkulturelle und fremdkulturelle Kompetenz“ bzw. die „interkulturelle Kompetenz“ ist im Konzept Wierlachers oberstes Lehr- und Lernziel der Interkulturellen Germanistik (vgl. Wierlacher 2000:283).¹

In der Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts erfordert die „partnerschaftliche Erkenntnisarbeit“ (Wierlacher 2000:283) ein hohes Maß an Kompetenz, die nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst vermittelt werden muss. Für das Verstehen fremdkultureller Literatur und das Verständnis, dass und wie (kultur)differente Lesarten durch verschiedene Umgangsweisen entstehen, sind bestimmte Interaktionsfähigkeiten, wie z.B. das Aushalten divergierender Standpunkte, notwendig. Und es bedarf des lebensweltlichen Wissens, auf das in Texten angespielt wird, und des literarischen Wissens zum Zwecke einer distanzierteren ästhetischen Lektüre. (Vgl. auch Bredella 1996a:140ff)

Auch was die zum Vergleich unentbehrliche eigenkulturelle Kompetenz betrifft, kann man erfahrungsgemäß nicht davon ausgehen, dass ausländische Germanistikstudenten im analytischen Umgang mit ihrer eigenkulturellen Literatur erfahren sind.

Bei den Lehrenden – hier wird angenommen, sie stammen aus Deutschland – ist nicht zu erwarten, dass ihre fremdkulturelle Kompetenz Detailwissen über den kulturspezifischen Umgang ihrer Studierenden einschließt, schon gar nicht, wenn es sich um kulturell gemischte Lerngruppen handelt (vgl. Ehlers 2001:1339).

Durch den „Perspektivenwechsel“ in der Konfrontation mit unbekanntem, möglicherweise befremdenden Lektüresultaten sind auch Lehrende gewissermaßen Lernende, die im gemeinsamen Projekt mit ihren Lernern etwas über die kulturell bedingten Verfahren herausfinden. Diesen „Wechseltausch“ von Lehren und Lernen als symmetrisch einzuschätzen, wäre meiner Ansicht nach jedoch zu optimistisch. Zwar kann sich das starre Rollenverständnis von Lerner und Lehrer durch die Auseinandersetzung mit dem kulturell Anderen und dem gemeinsamen Wissenserwerb lockern, doch im Kontext von Universität und Schule setzen systembedingt die Lehrenden die Maßstäbe.

¹ In seiner früheren formelhaften Zusammenfassung als „Kulturpädagogik“ oder ethisch „Weltoffenheit“ erfuhr es scharfe Kritik politischer Art. Missverständlich sind diese Begriffe vor allem im erklärten Zusammenhang zwischen Technik-Transfer (wirtschaftlich-technischer Entwicklungshilfe) und der Funktion der Auslandsgermanistik im Sinne kultureller Orientierung (vgl. Wierlacher u. Großklaus 1980:96ff). Die verbreitete Kritik, die dahinter stehende Haltung sei anmaßend, da sie die Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung der Adressaten an die Erfahrung der Differenz zwischen eigener und deutscher Kultur knüpfe, der Verdacht des Kulturkolonialismus also, ist nicht von der Hand zu weisen. Vgl. Zimmermann 1989:15; Ndong 1993:26ff.

2.3.3 Die Erkenntnisfunktion der Literatur

In der Fachliteratur zur Interkulturalität wird Literatur als Medium der Selbst- und Fremdwahrnehmung herausgestellt. Literatur ermöglicht es, historische und kulturräumliche Alterität zu erfahren und zu reflektieren (vgl. Michel 1991:21f; Wierlacher 1985a:15). Literarische Texte enthalten „innerkulturelle Gegenbilder“, wie sie jeder Gesellschaft als Sinn vom Anderen und Fremden eigen sind (vgl. Bachmann-Medick 1987:67), eröffnen neue Sichtweisen und fördern Fremdverstehen und Empathie (vgl. Sommer 2000:30). Mit diesen Funktionserwartungen an Literatur verbinden sich Literaturempfehlungen für die Praxis, etwa Muschg, „Im Sommer des Hasen“, Andersch, „Efraim“, Grass, „Kopfgeburten“. Als „Fremdheitskunde“ (Wierlacher) mit den Themen Xenophobie, Rassismus, Migration und Exotismus wird europäische Literatur schwerpunktmäßig gelesen. Hinderer unternimmt gar den Versuch, „das Spektrum einer möglichen Fremdheitswissenschaft“ (Hinderer 1993:208) in einen Katalog von Literaturtiteln umzusetzen. Danach finden sich – um einige Beispiele zu nennen – soziologische und ethnische Aspekte bei Lessing, Goethe und Döblin, erkenntnistheoretische bei Schiller und Hölderlin, anthropologisch existentielle bei Frisch und politische Bezüge der Fremdheitsproblematik bei Börne und Heine.

Bredella sieht durch Literatur die Möglichkeit, den Erfahrungshorizont zu erweitern, indem man sich in Situationen versetzt, die man noch nicht erlebt hat (vgl. Bredella 1996a:143). Neue Perspektiven helfen differenzierte Bilder einer (Fremd-) Kultur zu erhalten, die weniger Vereinfachungen und Verkürzungen enthalten.

Literatur „... kann davor bewahren, das Verhalten der Anderen durch ihre jeweilige Kultur vorschnell zu erklären.“ (Bredella 1996b:41) Doch darf Literatur nicht mit landeskundlicher Dokumentation verwechselt werden. Das hieße, den literarischen Charakter auf der Strecke zu lassen (vgl. Sommer 2000:27).

Distanz als Konstruktionsbedingung einer (kulturellen) Außensicht auf die je eigene Kultur ist ein Prinzip, das Literatur nutzt. Erzähler und Figuren, die vom sozialen Rand aus (z.B. Koeppen, „Das Treibhaus“) oder aus außerkultureller Position beobachten (z.B. Johnson, „Jahrestage“; Handke, „Der lange Brief ...“) – ästhetische Verfahren der Verfremdung also – deautomatisieren die Wahrnehmung und zielen auf die Erkenntnis des Eigenen bzw. auf eine neue Sicht darauf. Die Metapher von der „Fremdsprache Literatur“ illustriert die Auffassung vom Umgang mit Literatur als generell erschwerte, retardierte Verständigung, die als „Grundbedingung ästhetischen Lesens“ (Krusche 1985a:432) gesehen wird.¹ Der Umgang mit moderner Lyrik hat für Hunfeld den Wert einer „Vorschulung für die Begegnung mit Fremdheit in konkreter Wirklichkeit“ (Hunfeld 1995:21). Dichtung bilde die Normalität des Fremden ab – so

¹ Vgl. hierzu auch Hunfeld 1995:23; Esselborn 1987:183; Bredella 1996a:130.

Hunfeld –, die jedoch nur dem sichtbar werde, der sich der Fremdheit des Normalen nicht versperrt.

Wierlacher nennt neben der Fremdsprachlichkeit und der fremdkulturellen Wirklichkeit *im* Text ausdrücklich die Hermetik des poetischen Textes, die die Fremdheit für den nicht-deutschen Leser ausmacht. Der poetischen Alterität, d.h. der ästhetischen Differenz, wird der erkenntnistheoretische Wert von Literatur zugesprochen. Hier liegt der Eigenwert, der Unterschied zu anderen Medien und die Eigenart des Umgangs mit ihr begründet. Ob als autonome Sinnsphäre verstanden, als von der Norm abweichender Sprachgebrauch (Strukturalismus), als andere Welt jenseits alltäglicher Wirklichkeit (Rezeptionsästhetik), als Alterität der Schrift gegenüber der gesprochenen Sprache (Poststrukturalismus) oder Suspension eines logischen Wahrheitsmodus¹ (vgl. hierzu Mecklenburg 1987:573f) – immer wird Literatur und die ästhetische Lektüre an Lesekompetenzen gebunden, die es zu entwickeln heißt.

In den Überlegungen zum interkulturellen Literaturunterricht wird neuerdings vermehrt auf die rationale Textanalyse hingewiesen. Neben die individuelle Reaktion auf den Text (Rezeptionsästhetik) in Form eines kreativen Umgangs und die kollektiv reflektierte Leseerfahrung soll die theoriegeleitete Analyse treten. Über den Vorschlag Delanoy zum *Verstehen* und *Widerstehen*, der auf eine gesellschaftskritische Lektüre zielt, wurde bereits berichtet (vgl. Delanoy 1996; Abschn. 2.3.2.1 dieser Arbeit). Die Verbindung zu kulturwissenschaftlichen und landeskundlichen Fragestellungen der „widerstehenden Literaturdidaktik“ ermöglicht die Reflexion der kulturellen bzw. sozialen Perspektivengebundenheit.

Sommer (2000) empfiehlt nun erzähltheoretische Modelle als Orientierungshilfe beim Verstehen von fremdsprachiger Literatur. Narratologische Modelle, die die Textrezeption einbeziehen, geben präzise definierte Kategorien und liefern den theoretischen Bezugsrahmen zur Differenzierung und Relationierung unterschiedlicher Erzählebenen und Perspektiven.¹

Mit Hilfe solcher Theorierahmen, die dem Leser bereitgestellt werden sollen, werden lehr- und lernbare Methoden, terminologisches Wissen, Informationen über Gattungen, intertextuelle Bezüge angeboten, wodurch Verstehen besser angeleitet werden kann als durch „gebildete Intuition und rhetorisches Geschick der hermeneutischen Textinterpretation“ (Sommer 2000:33).

¹ Z.B. die Differenzierung zwischen Autor und Erzähler im Text sowie zwischen Erzähl- und Fokalisierungsinstanzen. Damit ist die Differenz zwischen Figuren, die die Geschichte erzählen und denjenigen, aus deren Perspektive die fiktive Geschichte wahrgenommen wird, gemeint. Vgl. Sommer 2000:31f.

Die gemeinsam erworbenen und auf einen Text angewendeten Theorien können bewusst machen, dass es sich um Verfahren handelt, mittels derer man zu Textdeutungen kommt, die weniger differieren als die ersten erfahrungsbezogenen Leseresultate. Sie sind zudem übertragbar auf andere Texte und damit der selbständigen Arbeit förderlich. Positiv an diesem Ansatz ist, dass Verfahren im Umgang mit Literatur explizit gemacht werden und nicht aus dem Text heraus begründet werden. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch, dass auch solche Theorien und Verfahren kulturbedingt sind und dass der Leser aus einer anderen Kultur über andere, eben eigenkulturelle Verfahren und Theorien verfügt. Die Kommunikation über den literarischen Text müsste darum auch den Vergleich eigen- und fremdkultureller Verfahren einbeziehen.

2.3.4 Resümee

Beim Verstehen des Fremdkulturellen soll das Fremde nicht überwunden werden, sondern es soll als Anderes und Fremdes bewusst werden. „Vertraut werden in der Distanz“ ist der Anspruch beim Umgang mit fremdkultureller Literatur.

Wenn man erkenntnistheoretisch voraussetzt, dass Verstehen des Fremden/Fremdkulturellen auf dem Verstehen des Eigenen beruht, kann es „adäquates“ Verstehen, d.h. Verstehen ohne Vorurteile, nicht geben. Lediglich als Ziel oder Ideal kann eine Annäherung an die Sichtweise des Muttersprachlers auf deutschsprachige Literatur formuliert werden. Wahrnehmen und Verstehen sind stets Einordnen in bereits gemachte Erfahrungen, In-Beziehung-Setzen zu bereits Erlebtem, also zu Eigenem. So ist jeder Rezeptionsakt – egal ob es dabei um Eigen- oder Fremdkulturelles geht – Vergleich und Interpretation.

Eine notwendige Differenzierung von Wahrnehmen und Verstehen wird in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik meines Wissens nicht vorgenommen. Im Zusammenhang erkenntnis- und lerntheoretischer Überlegungen soll dies in Kapitel 3 versucht werden.

Da man fremdkulturelle Literatur kultursemantisch im Allgemeinen wie die Literatur aus der eigenen Kultur liest, werden mögliche Differenzen eingeebnet. Die eigenkulturellen Begriffssysteme und Verfahren zur Herstellung von Bedeutung sind so selbstverständlich und automatisiert, dass man ein Bewusstsein der Differenz nicht voraussetzen kann. „Fremdkulturell“ ist daher als bewusst eingenommene Perspektive auf den Text zu verstehen, als Umgang mit dem Text, nicht als Eigenschaft des Textes. Ziel dieses Vorgehens ist die Erkenntnis der Varianz von Kulturen. „Lesen mit fremden Augen“ (Wierlacher) hieße dann, mit dem Bewusstsein zu lesen, dass literarische Texte von Muttersprachlern anders verstanden werden können als von Angehörigen anderer Kultur. Die Metaebene kulturanthropologischer Invarianz bietet dazu Kontrastbereiche.

„Fremdkulturell“ als Kategorie der Differenz und des Vergleichs birgt aber auch die Gefahr der Verkürzung und Verallgemeinerung (Fremdbilder). Als kulturell bedingt angenommene Unterschiede können ebenfalls auf soziale Faktoren oder Faktoren der Macht zurückgehen (Einfluss der Unterrichtssituation). Als Beschreibungskategorie ist sie darum nur in festgelegten Kontexten zu gebrauchen.

Auch bei Lesarten ist eine Verallgemeinerung als *die* deutsche oder *die* chinesische Rezeption fragwürdig. Zwar ist jede Rezeption durch kulturell bedingte Konventionen beeinflusst, doch handelt es sich immer um eine individuelle Auswahl aus kulturell möglichen Optionen. Im Zusammenhang der Klärung von *Schemata* und *Konventionen* komme ich auf diesen Punkt noch einmal zurück. (Vgl. Kap. 3.3.3)

Als Einflussgrößen auf die Lektüre sind auch Faktoren wie unterschiedliches Vorwissen über die fremde Kultur sowie die Unterrichtssituation selbst zu berücksichtigen.

Die Spezifik des chinesischen Umgangs mit Literatur ist Gegenstand des nächsten Abschnitts (vgl. 2.4.) sowie des 4. Kapitels (4.4). Die kulturvergleichende Studie in Kapitel 5 vergleicht die deutsche und chinesische Lesesozialisation anhand von Lehrmaterialien des muttersprachlichen Literaturunterrichts.

„Alterität ist keine Eigenschaft der Phänomene selbst, sondern eine Kategorie unserer Wahrnehmung“, so A. Schöne (1990:99). Ich möchte ergänzen: Das Fremde/Fremdkulturelle ist Resultat kognitiver *und* kommunikativer Prozesse. Das Bewusstsein kultureller Varianz beim Lesen von Literatur kann sich erst in der Kommunikation entwickeln, durch die Konfrontation mit muttersprachlichen Lesarten, denn beim ersten Lesen wird Kohärenz nach eigenkulturellen Mustern hergestellt. Damit erhält Verstehen von Literatur eine starke soziale Komponente, die für die Angleichung der Lesarten steht (Kapitel 3.2.2).

In den Beiträgen zum interkulturellen Verstehen bzw. zum Fremdverstehen ist Verstehen oft gleichgesetzt mit kommunikativer Verständigung. Die methodische Empfehlung der Literaturdidaktik, den Rezeptionsakt in zwei Phasen zu gliedern, entspricht dieser Auffassung. Wie auch in den rezeptionsästhetisch orientierten Konzepten wird vorgeschlagen, zunächst mit Hilfe kreativer Verfahren eine erste Lesart zu ermöglichen. Die Kontextualisierung des Textes mit Hilfe zusätzlicher Informationen in der zweiten Phase korrespondiert mit den Erkenntnissen der Lesetheorie, Lesen vornehmlich als Einsatz von Wissen zu begreifen und daher das Schemawissen fremdsprachiger Leser erweitern zu müssen. Dadurch können sprachliche Probleme zum Teil kompensiert werden.

Ein theoriegeleiteter Umgang mit fremdsprachiger Literatur in der zweiten Phase, bei dem die Referenzen – etwa ein erzähltheoretisches Modell – explizit gemacht werden, ermöglicht den fremdsprachigen Lesern nicht nur Einblick in die Binnenperspektive und die An-

näherung an muttersprachliche Lesarten, wodurch sich die Relation *fremd – eigen* verschieben kann. Die Transparenz der Verfahren kann zudem die Bedingtheit des eigenkulturellen Verstehens verdeutlichen.

Fremd bzw. kulturspezifisch beim Rezipieren und Kommunizieren fremdkultureller Literatur sind nicht nur Inhalte, Formen und Gattungen, sondern eben auch der Umgang mit dem Text einschließlich der Kommunikation darüber. Zu den Themen des Vergleichs müssen darum auch Verfahren der Rezeption einschließlich literaturtheoretischer Modelle zählen. Die Kulturspezifität des Umgangs mit Literatur – Referenzen, Erwartungen etc. – wird in der Fachliteratur zu wenig berücksichtigt. Die Beobachtung und Reflexion des Rezeptionsvorgangs selbst, die Distanz zum eigenen Tun erfordern, eröffnen die Erkenntnis der Kulturspezifität des Eigenen und des Fremden. Das Verstehen fremdkultureller Literatur beinhaltet nicht nur die Verständigung über Texte, sondern auch über die Bedingungen des kulturell bedingten Verstehens.

Als Ziel und Aufgabe des Fremdverstehens gelten Perspektivenübernahme, empathisches sich Hineinversetzen und das Aushalten von Divergenzen. Das Lesen fremdkultureller Literatur (im Literaturunterricht) wird als Möglichkeit gesehen, diese Kompetenzen zu entwickeln.¹ Denn die Erwartung an die ästhetische Lektüre ist grundsätzlich die einer erschweren und retardierten Rezeption. Verfahren der Verfremdung, die die Wahrnehmung deautomatisieren, machen Literatur zu einem Medium der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Auffallend ist, dass das Fremde als hermeneutisches Problem nahezu ausschließlich für die Lernenden problematisiert wird – dies aus der Sicht der Lehrenden, und niemals für die Lehrenden selbst. Auch sie sind ja mit Fremdem konfrontiert, in jedem Fall mit den von ihrem Leseverständnis abweichenden Interpretationen von Literatur. Zu untersuchen, wie Fremdbilder der Lehrenden auf das Verständnis der Lernenden wirken, wäre eine eigene Studie.

2.4. Chinesische Leser und deutschsprachige Literatur

In diesem Abschnitt möchte ich einen Einblick in die Besonderheiten der chinesischen Rezeption deutschsprachiger Literatur geben und diese im Zusammenhang des chinesischen Umgangs mit eigenkultureller Literatur betrachten. Hinweise zu Interessen, Vorlieben und Abneigungen, Erwartungen, Verfahren und Referenzen werden durch Auswertung verschiedener Materialien gewonnen. Dabei handelt es sich

¹ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Literatursozialisation in Kapitel 3.4

1. um zwei Beispiele aus der chinesischen Übersetzungsgeschichte deutschsprachiger Literatur, nämlich um "Wilhelm Tell" von Friedrich Schiller und um die Werke Kafkas, über die Sinologen und chinesische Germanisten berichten, ergänzt um Informationen aus vergleichenden Literaturstudien,
2. um Aufsätze deutscher Lektoren und Lektorinnen sowie chinesischer HochschullehrerInnen, die über ihre Erfahrungen mit der Literaturvermittlung in der chinesischen Germanistik berichten. Wegen der engen Verknüpfung von Konventionen im Literaturbereich und im pädagogischen Bereich wird hier auch das Lern- und Lehrverhalten einbezogen. Geprüft werden gleichfalls Unterrichtsmaterialien für den Literaturunterricht innerhalb der chinesischen Germanistik. Hier interessieren die Fragen, welche Rolle subjektive Lesarten und der Kulturvergleich spielen, welche Lesekonzepte und welche literaturwissenschaftlichen Theorien zugrunde gelegt werden.

Der Rezeptionsbegriff, wie er in diesem Abschnitt verwendet wird, ist aufgrund des breiten Spektrums der Fachliteratur sehr weit. Er umfasst sowohl die Übersetzung von Literatur, das Lesen von Übersetzungen, die (nicht ganz freiwillige) Aufnahme während eines Sprach- bzw. Germanistikstudiums als auch die professionelle Beschäftigung mit Literatur.

Ziel dieses Abschnitts ist die Entwicklung von Hypothesen über den "chinesischen" Umgang mit Literatur und den Einfluss der eigenkulturellen Konventionen auf den Umgang mit Literatur aus einer anderen Kultur.

Bereits an dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass das Einbeziehen auffällig weit zurückreichender Literatur in diesem Abschnitt im Zusammenhang steht mit der zunehmenden Marktorientierung des Germanistikstudiums in China. Die daraus resultierende Berufsausrichtung des Studiums schlägt sich in den Fachpublikationen nieder. Aufsätze zu Fachdeutsch, Wirtschaftsplanspielen und Kommunikationsverhalten finden sich vielfach. Beiträge zur Literatur und Literaturdidaktik dagegen werden in den 90er Jahren rar und betonen allenfalls den hohen Bildungswert für Studierende bzw. rechtfertigen Literatur als Bestandteil der Sprachausbildung (vgl. Timmermann 1999:466f, Hernig 2000:147). Von 11 Aufsätzen, die zwischen 1995 und 1999 in der Fachzeitschrift *Info DaF* zu China erscheinen, befassen sich zwei ausdrücklich mit Literatur und Literaturvermittlung.¹ (Einer davon ist von mir selbst.) Auch wenn es sich hierbei nur um deutschsprachige Veröffentlichungen handelt, steht diese Bilanz wohl repräsentativ für den geringen Stellenwert, der Literatur gegenwärtig beigemessen wird.²

¹ G. Müller, Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: *Info DaF* 25,6, S. 727-737
W. Timmermann, Reform der Germanistik in Ostasien – eine Bestandsaufnahme In: *Info DaF* 26,5 (1999), S. 481-489

² Vgl. zu diesem Thema auch Kap. 5.2.4.

2.4.1 Politisch und didaktisch orientierte Rezeption

Der Schwerpunkt germanistischer Arbeit außerhalb der Lehre liegt in China traditionell bei der Übersetzung von Literatur. Der Anteil der Übersetzungen deutschsprachiger Literatur in China ist allerdings - gemessen am Gesamtbestand chinesischer Übersetzungsliteratur - ziemlich gering. Übersetzungen aus dem Französischen und Englischen sind wesentlich zahlreicher¹ (vgl. Bieg 1983:122).

Besonders rege war die Übersetzungsarbeit in den großen Umbruchphasen des 20. Jahrhunderts, d.h. vor und nach der Bewegung des Vierten Mai (1919)², zur Zeit der Gründung der Volksrepublik China (1949) und in der Reformperiode seit 1978. Die meisten Werke wurden in der gegenwärtigen Reformperiode übersetzt. Einer von Hernig erstellten Statistik zufolge stammen 39 % der zwischen 1919 und 1990 übersetzten Werke aus den ersten 12 Jahren der Reformperiode (1978-1990) (vgl. Hernig 2000:149)³. Zu den beliebtesten Autoren der germanistischen Übersetzer zählen Goethe ("Werther", "Faust"), die Brüder Grimm (Märchen), Heinrich Heine und Theodor Storm ("Immensee"). Mit leichtem Abstand folgen Friedrich Schiller, E.M. Remarque und Stefan Zweig. Beliebte Autoren der Nachkriegszeit sind Böll, Lenz, Brecht, Frisch, Plenzdorf. Bieg steckt das gesamte Spektrum der Übersetzungen mit vier Namen ab, nämlich Lassalle, Weerth, Konsalik und Hesse (vgl. Bieg 1983:122). Motive für die Auswahl werden im sozialkritischen und realistischen oder revolutionären Inhalt (vgl. Guo in Hernig 2000:150) gesehen sowie in der Zugehörigkeit zum "unangefochtenen Bestandteil der deutschen Literatur in Ost und West" (Bieg 1983:123), die sich z.B. in der Auszeichnung mit Literaturpreisen manifestiert. Aber auch außerliterarische Gründe werden angeführt, die mit der chinesischen Politik zusammenhängen (vgl. Bieg 1986b:406). Heute zählen im Sinne marktökonomischer Interessen wohl weniger gesellschaftliche Ideale als der Wunsch nach der Verbesserung landeskundlicher Informationen über "den wichtigsten europäischen Wirtschaftspartner und seine deutschsprachigen Nachbarländer, Österreich und Schweiz" (Hernig 2000:150)⁴. Für moderne Gegenwartsliteratur, d.h. in Thematik und Form avantgardistische oder provokante Literatur, gibt es wenig bis gar kein Interesse. Werke von Grass und Handke z.B. finden nur wenige chinesische Rezipienten (vgl. Hernig 2000:150).

¹ Summarische Artikel zur deutschsprachigen Literatur in China vgl. Bieg 1983, 1986a, 1986b, Zhang 1986, Han 1990. Ein Katalog von Titeln, ermittelt mit Hilfe chinesischer Bibliographien, findet sich in Bieg 1983:125ff.. Vgl. auch Nayhaus 1993, worin auch wissenschaftliche Arbeiten, komparatistische Studien und Artikel zur Didaktik und Methodik fremdsprachlichen Literaturunterrichts erfasst werden.

² Am 4. Mai 1919 protestierten Pekingener Bürger und Studenten gegen den Versailler Vertrag, der den Japanern weitreichende Rechte in Shandong einräumte, und forderten Demokratie und Wissenschaft. Diese Demonstrationen waren der Auftakt zu einer neuen Bewegung "in der Nationalismus und kulturelle Selbsterforschung nebeneinander stehen" (Spence 1995:360).

³ Hernigs Rechnung liegt der "Katalog der Übersetzungen ins Chinesische" (*Zhongwen iyben mulu*) des Nanjinger Lexikons der deutschsprachigen Literatur zugrunde. Eine Liste der Übersetzungen seit 1979 findet sich auch in Bieg 1983:125ff

⁴ Das Thema Literatur und Markt in China wird ausführlich in Kapitel 4 erörtert.

Zhang begründet die Auswahl deutschsprachiger Literatur mit den Vorlieben des Lesepublikums. So erklärt er die Attraktivität Stefan Zweigs mit den psychologisch gezeichneten Charakteren (vgl. Zhang 1986:247, auch Liu 1986:46). Er verweist auf Eigenheiten der chinesischen Literatur, beispielsweise auf das Tabu direkter Beschreibung von Liebe und die daraus resultierende Symbolik in der Lyrik, und erklärt dies mit der konfuzianischen Ethik (vgl. Zhang 1991b:95), wonach eine direkte Beschreibung der Liebe als "abstoßend und vulgär" (Zhang 1986:248) empfunden werde. Hier sind angesichts der rasanten Veränderungen in der chinesischen Kunst der achtziger und neunziger Jahre Zweifel angebracht, ob dies noch Gültigkeit besitzt. Die Veränderungen der chinesischen Gegenwartsliteratur werden in Kapitel 4.4.1 beschrieben.

Es kann nicht überraschen, dass Lektüre und Übersetzung deutschsprachiger Literatur, wie sie sich in summarischen Berichten und Einzelstudien mit Chinabezug zeigen, eigenkulturell motiviert und konkretisiert sind. Illustrieren lässt sich das an der aktualisierenden und politisch motivierten Rezeptionsweise, etwa am Beispiel der Aufnahme Goethes und Schillers. Beide wurden im China des frühen 20. Jahrhunderts zu Paten der patriotischen Literatur (vgl. Hsia 1993:83). Als Klage gegen die damals übliche arrangierte Heirat und als Loblied auf die "freie Liebe" wurde Goethes Roman "Die Leiden des jungen Werther" zur Zeit der "4.Mai Bewegung" (siehe Anm.4, S.63) in den zwanziger Jahren gelesen (vgl. Hsia 1993:72). Auch die Mignon-Episode aus Goethes "Wilhelm Meister" spielte als Agit-Prop-Schauspiel ihre Rolle im Kampf gegen die japanische Besetzung. So wie die Aufnahme Asiens in Europa vom Eigenen dominiert wird, entspricht auch in China die Rezeption deutschsprachiger Literatur nicht primär einer Öffnung dem Fremden gegenüber, sondern ist eher geprägt von Krisen und Problemen der jeweiligen Zeit des Erscheinens - ein universelles Phänomen. Hsia spricht in diesem Zusammenhang von einem „Ent-fremden“ in der Phase der ersten Aneignung fremdsprachiger Literatur (vgl. Hsia 1993:81) und veranschaulicht dies an der Übersetzungsgeschichte des „Wilhelm Tell“ von Friedrich Schiller. Bevor 1911, im Jahr der republikanischen Revolution gegen die Mandschu-Dynastie, die erste vollständige "treue" Übersetzung des "Wilhelm Tell" von Ma Junwu in einer Monatszeitschrift erschien, war bereits 1902 eine erste Übertragung aus dem Japanischen von Zheng Zhe publiziert worden. Sie trug den Titel "Die Entstehungsgeschichte der Schweiz". Der Titel dieser in Vergessenheit geratenen ersten Übersetzung legt dem Leser ein bestimmtes Verständnis des "Tell" nahe, nämlich als "Entstehungsgeschichte eines schwachen, ausgebeuteten Landes zu einer respektablen Macht, die als Ansporn für die eigene Befreiung fungieren konnte" (Hsia 1993:74). Auch die Übersetzung von Ma weist im Vorwort noch auf diese Lesart hin. Zhengs "Tell"-Version ist im Zusammenhang mit dem Boxeraufstand und der darauf folgenden Strafexpedition zu sehen, also mit dem Versuch des alten

chinesischen Reichs, mit den fremden Besetzungsmächten fertig zu werden, generell mit dem Wunsch nach Selbstbestimmung. Zheng kürzt und vereinfacht die Handlung, überträgt das Stück in eine erzählende Gattung, reduziert die Figurenzahl und zeichnet Tell "nach dem chinesischen Ideal eines kriegerisch-politischen Helden" (ebd.:80) mit der Tüchtigkeit eines Kungfu-Kämpfers und der Feinsinnigkeit eines Dichters aus. Als "konfuzianische(r) Demokrat und Volksheld" (ebd.) fungiert Tell im Kampf für die Befreiung von der Fremdherrschaft der Mandschus, Europäer und Japaner. Elemente des traditionellen chinesischen Romans, der um 1900 betont nationalistisch und gesellschaftskritisch ist, werden in den Kapitelüberschriften sichtbar, die den Inhalt eines Kapitels umreißen und auf zwei Hauptepisoden bzw. Hauptgedanken reduzieren (vgl. Hsia 1993:77f). In einem Nachwort sind die Errungenschaften der Schweiz aufgelistet - Schulen, politische Bildung, Parlament, das Rote Kreuz -, verbunden mit der Aufforderung an den Leser, sich daran ein Beispiel zu nehmen.¹

Die Lesart des "Tell" demonstriert nicht nur die eigenkulturell motivierte Aufnahme, die Inhalt und Form an das Eigene anpasst, sondern auch eine Vorbild- bzw. Erziehungsfunktion, die Literatur beigemessen wird und das Lesen von Literatur mit Eindeutigkeit verbindet. Die moralisch didaktische Rezeption von Literatur hat in China eine lange Tradition. Durch das lang praktizierte Beamtenprüfungssystem der Kaiserzeit (ca. -206 – 1905) wurde Dichten zu einer sozialen Konvention, denn zu den Prüfungsanforderungen zählte auch, nach bestimmten Vorgaben zu dichten. Künstlerische Orthodoxie, die Tendenz zur Regelmäßigkeit und das Verständnis von Literatur als Ausdruck moralischer Gesinnung mit dem Ziel der Belehrung wurden dadurch verstärkt (vgl. Pohl 1999:147). In der modernen Epoche (20. Jh.), die eine Umkehrung aller ideologischen und literarischen Werte und eine stärkere Orientierung am Westen brachte, verschob sich die traditionelle "Spannung zwischen Regelmäßigkeit und Regellosigkeit" (ebd.:167)² vom ästhetischen in den politisch-ideologischen Bereich, "und zwar als Spannung zwischen ideologischer Reglementierung der Kunst versus Freiheit des Künstlers" (ebd.).

Nun liegt dieses Beispiel der ideologischen Tell-Rezeption ca. 100 Jahre zurück, und man mag einwenden, es taue nicht dazu, gegenwärtige Konventionen im Umgang mit Literatur zu beschreiben. Die Erfahrungen mit chinesischen Studierenden der Germanistik aus den frühen neunziger Jahren sprechen für eine gewisse Kontinuität. Beim Lesen von Literatur

¹ Die Übersetzungen des "Tell", insgesamt 6 an der Zahl, sind also wohl kein Zufall, wie Zhang (1991:104) annimmt. Vgl. auch Han 1990:153, der die Auswahl und Rezeption durch Auflehnung gegen feudale Verhältnisse bedingt ansieht.

² Pohl (1999) untersucht das Verhältnis von Natürlichkeit und Regelmäßigkeit der klassischen Lyrik. Beides ist in ihr vorhanden: die Verdichtung und Offenheit der Aussage einerseits sowie die Tendenz zur Regelmäßigkeit andererseits, die durch ideologische (legalistisches Denken), linguistische (Monosyllabik, tonale Struktur der Sprache) und soziale Faktoren (Beamtenprüfung) verstärkt werden. Vgl. Pohl 1999:141ff.

suchen und fragten sie nach einer verbindlichen Lehre. Ob und wie die Tradition nachwirkt, welche Veränderungen sich im Zuge der Reformen im Umgang mit Literatur zeigen, ist Inhalt von Kapitel 5.

Die chinesische Kafka-Rezeption scheint zunächst dem Eindruck der behaupteten Vereinnahmung des Fremden zu widersprechen. Denn Kafka wurde zu Beginn der achtziger Jahre als "Lehrbeispiel für Entfremdung in einer anderen Welt" (Nerlich/Zhou 1986:388) gelesen. Entfremdung wurde – in öffentlichen Diskursen - nicht auf die eigene Welt bezogen, sondern in lokale und zeitliche Distanz gerückt. Die Distanzierung funktionalisiert Kafkas literarische Welt zu einem Negativbeispiel, von dem sich die "sozialistische Gegenwart" positiv abzuheben hat. Ende 1983, Anfang 1984 musste im Zuge der Kampagne zur "Ausmerzungen der geistigen Verschmutzung" die Diskussion über Entfremdung im Sozialismus abgebrochen werden (vgl. Nerlich/Zhou 1986:390). Der historische Zugang, politisch opportun, hilft also in diesem Fall eine Aktualisierung bzw. eine identifikationsermöglichende Lektüre – zumindest in der Öffentlichkeit - zu vermeiden. Psychologie kommt auf die Biographie Kafkas reduziert ins Spiel, wie es sich Anfang der neunziger Jahre in zahlreichen Abschlussarbeiten der Studierenden zur "Verwandlung" zeigte: Das Verständnis von Kafka als "pathologischem Fall" bestimmte ihre Lektüre. Die biographische Sichtweise, die Teilaspekte des Textes direkt mit einzelnen Aspekten der Autorenvita in Verbindung setzt, reduziert den Text auf einzelne Entstehungsbedingungen (vgl. Krusche nach Beilfuß 1987:178). Eine persönliche und aktualisierende Aneignung war selten. Eine Ausnahme ist der Literaturwissenschaftler Yu Kuangfu, der den "Prozeß" von Kafka mit seiner Erfahrung, während der Kulturrevolution an einen undurchschaubaren Apparat ausgeliefert gewesen zu sein, vergleicht. (Vgl. Yu Kuangfu, zitiert nach Nerlich/Zou 1986:389f). Mit zunehmendem zeitlichen Abstand scheinen "die Absurditäten der Kulturrevolution" (Zhang 1986:245) als Referenz für das Lesen von Kafka akzeptiert zu sein.

Auswahlprinzipien und die Art der Interpretation werden in diesem Beispiel von einer machthabenden Schicht mit Hilfe des staatlichen Apparates kontrolliert und machen literarische Interpretationen zu einer allgemeinverbindlichen Norm.¹

Die staatlich sanktionierte Unterordnung von Literatur unter den politischen Zweck gibt einen engen Rahmen für das Verstehen vor und legt eine nichtpersönliche distanzierte Lektüre im öffentlichen Gespräch nahe. Die Erwartung eindeutiger, moralisch motivierter Lesarten zeigte sich in den achtziger und frühen neunziger Jahren im Literaturunterricht der Deutschabteilungen. Während meines Literaturunterrichts an der Hangzhou Universität Ende der achtziger Jahre waren die Studierenden verunsichert, wenn sie nach ihrer persönlichen Lesart gefragt wurden. Als ich ihnen 1989 im Zusammenhang der Lektüre von

¹ Zum gegenwärtigen Einfluss des Staates auf den Umgang mit Literatur vgl. Kap. 4.4.2 dieser Arbeit.

Storms "Schimmelreiter" drei verschiedene schriftliche Deutungen anbot, argumentierten sie zwar vehement gegen die dezidiert politische (marxistische) Interpretation, was angesichts der wachsenden Demokratiebewegung im Frühling 1989 zu verstehen ist. Sie votierten aber stattdessen nicht für eine eher persönlich und strukturalistisch argumentierende Interpretation, sondern für die religiös motivierte Lesart, und damit wiederum für eine moralisch ausgerichtete Deutung.

In den literaturwissenschaftlichen Einzelstudien mit Chinabezug, die in den achtziger und neunziger Jahren zunehmen¹, werden in erster Linie Inhalte verglichen, seltener Formelemente. Abgesehen von der politisch motivierten Aufnahme deutschsprachiger Literatur – z.B. beim Vergleich der "Trümmerliteratur" der BRD mit der "Wunden- und Narbenliteratur" Chinas (vgl. Bieg 1986:399) – wird der Umgang mit Literatur als solcher nicht thematisiert. Im Vordergrund steht der Inhalt eines Werks und die Interpretation vor dem unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Hintergrund. Hier werden kulturelle Differenzen situiert.²

Insgesamt kommt der literaturwissenschaftlichen Komponente in der chinesischen Germanistik nur eine geringe Rolle zu. Hernig kommt nach seiner Untersuchung der interkulturellen Ausrichtung verschiedener Hochschulen zu dem Schluss, sie habe nur eine "Rand- und Verlegenheitsfunktion" (Hernig 2000:484). Denn anders als die Beschäftigung mit Fachsprachen entspricht der Umgang mit Literatur weniger den gegenwärtigen Erfordernissen des Marktes.³

Die Unterschiede zwischen der deutschsprachigen und der chinesischen Literatur sind in den achtziger und frühen neunziger Jahren immens. Braun und Kubin werten sie im Sinne der Konvergenzthese als verschiedene Entwicklungsstufen und beschreiben die Wirkung der modernen Literatur als Resultat dieser Differenz:

"Ein deutscher Autor muß in dem chinesischen Bemühen einer neuen Literatur lediglich die Aufarbeitung der westlichen Moderne sehen und damit die Literatur der 80er Jahre als Jahrzehnte hinter der Zeit verstehen, und ein chinesischer Autor wird seinen deutschen Kollegen, der sich bereits in der Nach-Moderne sieht, größtenteils als zu wenig besessen mit seinem eigenen Land und als von der Realität zu abgehoben empfinden." (Braun/Kubin 1986:309)

¹ Drei Arten germanistischer Studien mit Chinabezug sind zu unterscheiden:

1. Arbeiten zur Rezeption deutschsprachiger Literatur bei chinesischen Dichtern und in entsprechenden Interpretationsgemeinschaften, z.B. "Goethe und China, China und Goethe" (Debon u. Hsia 1985) oder "Die Buddenbrocks" von Tomas Mann mit der "Familie" von Ba Jin (Shao 1994),
2. Dichter-, Werk- und Topoi-Vergleiche, wie z.B. Lu Xün und Heine (vgl. Zhang 1986) oder Kafka und Cong Pu (vgl. Zhang 1991:107),
3. Arbeiten zur Eigen- und Fremdbildforschung, d.h. zur Frage, wie China in der deutschen Literatur und wie Deutschland in der chinesischen Literatur dargestellt wird, z.B. "Ein Phantasiegebilde. Über Döblins chinesischen Roman 'Die drei Sprünge des Wang Lun'" (Zhu Yanbing 1989).

Zur chinabezogenen Germanistik vgl. Hernig 2000:149ff

² Anfang der 90er Jahre waren auch die literaturwissenschaftlichen Abschluss- und Magisterarbeiten der Studierenden chinabezogen. So betreute ich 1991 die Arbeiten "Hesses Sidharta und die östliche Weisheit" (Wu Kunjun) und "Fabeln der Aufklärung und Fabeln der Tang-Dynastie im Vergleich" (Dong Hong).

³ Vgl. Liu 2001:435. Zum Einfluss von Markterfordernissen auf die Germanistik vgl. auch Kap. 4.3. dieser Arbeit.

Literaturwissenschaftliche Theorien und Methoden (im Vergleich) - z.B. die Problematisierung des Literaturbegriffs, die Erörterung der Rezeption unter strukturalistischen, rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten - , die theoretischen und methodischen Diskussionen der deutschen Germanistik in den achtziger Jahren spielen keine Rolle in den Einzelstudien, so dass auf diesem Gebiet von der vielzitierten Kopie der Inlandsgermanistik in der Auslandsgermanistik in China nicht die Rede sein kann (vgl. Borries-Knopp 1987:90).

Auf eine Besonderheit der chinesischen Literaturwissenschaft soll hier noch hingewiesen werden. Literaturkritik und Literaturwissenschaft sind in China traditionell nicht zwei strikt getrennte Bereiche bzw. Formen der Auseinandersetzung mit Literatur. Der traditionell bedeutendere Bereich ist die Literaturkritik als Vermittlungsversuch zwischen Produktion und Rezeption. Die literaturwissenschaftliche Methodik, die erst unter Einfluß des Westens in diesem Jahrhundert Geltung erlangte, stand immer hinter der Literaturkritik zurück (vgl. Klöpsch 2003:448). Entsprechend kann man im China-Handbuch zwar das Stichwort 'Literaturkritik' finden, nicht aber das Stichwort 'Literaturwissenschaft' (vgl. Kubin 1979:172)¹. Der orthodoxen, d.h. parteiliniertreuen Beschäftigung mit Literatur, wie sie in China seit 1949 bis in die späten siebziger Jahre üblich war, ging es nicht um eine wissenschaftliche systematische Erforschung, sondern lediglich um eine politische Verwertung bestimmter Aspekte. Die Literaturwissenschaft in China gleiche einer "moralischen Anstalt", urteilt der Sinologe W. Kubin, in der es "immer nur um den Inhalt, nie um die Form (gehe, g.m.), und bei der Beschäftigung mit dem Inhalt einzig und allein um die Frage, ob dieser mit den jeweilig herrschenden moralischen Anschauungen zusammengeht oder nicht" (Kubin 1985a:16). Eine personalisierte Literaturbetrachtung, die literarische Figuren und Autor in eins setzt, und die isolierte Betrachtung von Phänomenen dienen im Sinne eines normativen Verfahrens der Kontrolle nicht konformer Autoren und Autorinnen.²

¹ In der Neuausgabe von 2003 (Staiger et al., Das große China-Lexikon) gibt es das Stichwort „Literaturwissenschaft“. Thomas Sturm sieht den Beginn einer „offiziellen Literaturwissenschaft“ im institutionellen Rahmen des Beamten-Prüfungssystems mit der Kaiserlichen Akademie an der Spitze und datiert ihn in die Han-Zeit (206 v. Chr. – 220 n. Chr.) Schwerpunkt war seit dem 14. Jahrhundert die moralphilosophische Klassikerauslegung. Erst mit der Entwicklung neuer Literaturformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts etablierte sich eine Literaturwissenschaft mit den Teilgebieten Literaturgeschichte und Vergleichende Literaturwissenschaft (vgl. Sturm 2003:452f).

² Am Beispiel der Kritik Yao Wenyuan's am "Tagebuch der Sophia" von Ding Ling (1928) – Vorbild war Goethes "Werther" – führt Kubin vor, dass Moralvorstellungen – es geht um den verderblichen Einfluss der Sexualität – zum Kriterium für die Beurteilung der Romanfigur und damit der Autorin werden, die sich gegen die Parteikontrolle der Literatur aussprach. Das Verfahren, das Yao anwendet, ist ein normatives. Dazu zählen das bereits vor der Untersuchung feststehende Urteil über Werk und Autorin (dekadent und bourgeois, reaktionär und antirevolutionär), die personalisierte Literaturbetrachtung, die Heldin und Autorin nicht unterscheiden, und die isolierte Betrachtung von Phänomenen. Vgl. Kubin 1979:174ff.

Mit der Lockerung des politischen Zugriffs auf Literaturproduktion und -rezeption seit 1976 sei jedoch eine - so Kubin - stärkere Abwendung vom Normativen und Hinwendung zum Analytischen in der Literaturwissenschaft zu beobachten.

Eine Veränderung in der germanistischen Literaturwissenschaft zeigt sich nicht nur in den Veröffentlichungen der lange als dekadent und bourgeois geltenden Schriftsteller und Werke, wie Kafka, Stefan Zweig und expressionistischer Lyrik. Auch die zunehmend subjektiven Literaturkritiken sind als Abwendung von einer politisch funktionalen und offiziell verordneten Rezeption zu verstehen.¹

Als Kritik an der Funktionalisierung der Literatur für die Politik lässt sich auch Zhangs Stellungnahme zur theoretischen Debatte um Lukács lesen. 1986 skizziert er die Debatte als chinesische Auseinandersetzung um die literarische Moderne, die in China noch nicht rehabilitiert war (vgl. Zhang 1986:245). Zhang verteidigt Brecht gegen Lukács, den Verfechter des Realismus. Damit nimmt er Partei gegen die Lukacs-Anhänger in China und für die Romantik, die mit der Hervorhebung des Individuellen, ihrem Streben nach Neuem und Frappanten und ihren Formexperimenten als Vorläuferin der modernen Literatur gilt.

Nicht ohne pädagogischen Eifer empfiehlt Zhang den chinesischen Schriftstellern, "aus der westlichen Literatur künstlerische Mittel zu schöpfen" (ebd.:249), um die "zehn verlorenen Jahre" (ebd.) während der Kulturrevolution aufzuholen.

Er kritisiert die verbreitete Schwarz-Weiß-Anordnung der Figuren in der chinesischen Literatur, zu sehen, vor allem in der Zeit, da Kunst und Literatur als Staatsdoktrin galten, und fordert stattdessen tiefenpsychologisch gezeichnete Charaktere.

Die systematische Diskussion moderner Literaturformen und literaturwissenschaftlicher Methoden unter chinesischen Germanisten ist in deutschsprachigen Publikationen kaum existent und scheint - gemessen am Tempo der sich entwickelnden chinesischen Moderne in Kunst und Literatur - weit zurück zu liegen.

Die Veränderungen in der chinesischen Gegenwartsliteratur, die sich durch zunehmende Subjektivität gegen das "durch die Propaganda verschlissene(s) Wir" (Kubin 1993:81) auszeichnet (z.B. in der Lyrik Bei Dao's), zieht tendenziell auch eine Individualisierung bzw. Pluralisierung der Rezeption nach sich und damit eine Ausrichtung der Literaturforschung, die stärker die Aktivität und Intentionalität des Lesers in den Blick nimmt und sich von vorbestimmten Bedeutungen verabschiedet. (Vgl. Kap. 4.4.3.) Trotz Nachwirkungen des alten Literaturverständnisses ist anzunehmen, dass die Neuerungen ebenfalls die Literaturlehre verändern, wo sich allerdings erfahrungsgemäß Neuerungen langsamer vollziehen.

¹ Wenn Zhang Yushu 1992 in einem Gespräch an der Gesamthochschule Kassel sagt, "Wir Chinesen interpretieren mit dem Herzen", so lässt sich das als Verteidigung einer subjektiven Lesart verstehen.

2.4.2 Deutschsprachige Literatur in der germanistischen Lehre

Didaktisch ausgerichtete Publikationen zur chinesischen Germanistik thematisieren bis Mitte der achtziger Jahre vorrangig Phänomene der kontrastiven Linguistik (vgl. Zhang 1982, Liu 1982, Gao 1983, Sui Yayuiu 1985) oder aber die materiell-organisatorischen Bedingungen des Sprachunterrichts an chinesischen Universitäten (vgl. Neuner 1983, Rössler 1987). In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre erscheinen interkulturell beeinflusste Übersichtsberichte (vgl. Reinbothe 1986, Kleppin 1987). Dies erklärt sich daraus, dass einerseits chinesische Lehrende die wissenschaftlichen Lücken zu schließen versuchen, die durch die Ausschaltung des wissenschaftlichen Betriebs und die Abschottung Chinas während der Kulturrevolution entstanden, andererseits in Deutschland aus dem gleichen Grund ein Nachholbedarf an Informationen über den Lehrbetrieb in China bestand. Das politische Programm technischer und ökonomischer Innovation führte dazu, den Bedarf an Deutsch primär in technisch-naturwissenschaftlichen und touristischen Bereichen zu sehen (vgl. Han 1990). Die Konzentration auf fachsprachliche Ausrichtung und effektive Methoden des Spracherwerbs entspricht dem Primat der Sprachausbildung vor der Germanistik. Dass die Vermittlung von Literatur ein peripheres Thema in den Fachpublikationen bleibt, korrespondiert mit seiner Randstellung in den Curricula (vgl. Kap. 5.2.4 dieser Arbeit). Seit Mitte bis Ende der achtziger Jahre mehren sich Veröffentlichungen chinesischer Germanisten, die chinesische und deutschsprachige Literatur vergleichen, wie sie exemplarisch im letzten Abschnitt angeführt wurden. Aufgrund der Präferenz der Sprachausbildung bleibt die germanistische Literaturvermittlung aber ein Randphänomen. Curriculare Veränderungen in den neunziger Jahren, die die interdisziplinäre Verbindung des Germanistikstudiums mit Fächern wie Wirtschaft, Recht etc. ermöglichen, führen zu einer weiteren Reduzierung des literaturwissenschaftlichen Anteils im Hauptstudium (vgl. Hernig 2000:236).¹

Autoren und Autorinnen, die sich direkt zur Literaturdidaktik in China äußern, sehen im wesentlichen zwei Problemkomplexe, die die Rezeption deutschsprachiger Literatur erschweren.

Dies sind

1. sprachliche Probleme und mangelndes Kontextwissen sowie
2. spezifisch chinesische Lern- und Diskursformen, die den Umgang mit deutschsprachiger Literatur im Literaturunterricht erschweren.

Iris Bork, die bereits in den frühen achtziger Jahren ihre Erfahrungen mit dem Literaturunterricht in China sammelte, berichtet zwar über inhaltliche Interferenzfehler chinesischer

¹ 1997 plädierten Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer Tagung zur Zukunft der chinesischen Germanistik in Qingdao für einen größeren Anteil von Literatur im Studium (vgl. Hernig 2000:158). Dem entgegen steht allerdings die prekäre finanzielle und personelle Situation.

Studierender, resultierend aus dem kulturspezifischen Vorwissen, richtet aber ihr Hauptaugenmerk auf die sprachlichen Probleme, die die Rezeption erschweren (vgl. Bork 1985:1/2). Besonders textgrammatische Phänomene, wie textuelle Bezüge – z.B. pronominale Verkettung (vgl. Bork 1985:102ff) nennt sie in diesem Zusammenhang. Zhu (1990) begründet dagegen sprachliche Probleme mit literarischen Texten inhaltlich thematisch, d.h. resultierend aus dem zeitlichen und räumlichen Abstand und plädiert wie viele für die Bereitstellung von mehr Kontextwissen (vgl. Zhu 1990:23, auch Hieber 1983:185, Denkler 1987:158, Borries-Knopp 1987:94).

Die Herausstellung der sprachlichen Probleme, die ja keineswegs spezifisch für den Umgang mit literarischen Texten sind, denn sie betreffen Texte jeder Art, lässt sich m.E. darauf zurückführen, dass das vorrangige Ziel des Literaturunterrichts in der Entwicklung sprachlicher Kompetenz gesehen wird (vgl. Liu 1986:251), insbesondere in der Text- bzw. Lesekompetenz. An zweiter Stelle rangieren der Gewinn landeskundlicher Kenntnisse (vgl. Bork 1985:81, Zhu 1990:23) und die Entwicklung kommunikativer Kompetenz (vgl. Liu 1986: 251). Diese Funktionalisierung der Literatur erfährt viel Kritik (vgl. Bork 1985:30, Liu 1986:251, Wang Bingjun 1996:1). Im Literaturunterricht als Teil des Sprachunterrichts werde "nicht Literatur (...) vermittelt, sondern über Literatur wird etwas vermittelt" (Liu 1986:254), nämlich in erster Linie sprachliche und inhaltliche Kompetenz (Wissen über die fremde Kultur), darüber hinaus eine sozial-affektive Kompetenz, vage erklärt als "angemessen gefühlsmäßige Haltung und Gesinnung gegenüber dem Zielsprachenland" (Zhu 1990:20). Auch Liu's Argumentation richtet sich nicht in erster Linie auf die Erkenntnisfunktion der Literatur, sondern auf die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten. Die empfohlene Konkretisierung der Unbestimmtheitsstellen in der Literatur dient ihm vornehmlich als Anlass zum Gespräch (vgl. Liu 1986:253). Als einer von wenigen plädiert Zhu zur Stärkung der Kommunikationskompetenz für den Austausch von Leseerfahrungen und den Vergleich der fiktiven Welt mit den Erfahrungen der Studierenden (vgl. Zhu 1990:24). Doch in der Realität spielen die Referenz der persönlichen Erfahrung und die Kontrastierung des Fremden mit dem Eigenen, die in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik breiten Raum einnehmen, so gut wie keine Rolle. Wenn sie erwähnt werden, dann nicht als Beschreibung einer Praxis, sondern als Desiderat.

Wang Bingjun (1996) erklärt die Funktionalisierung der Literatur zum "Medium des Spracherwerbs oder der Wissensvermittlung" (Wang Bingjun 1996:1) mit der pragmatischen Ausrichtung der Germanistik als Berufsausbildung, aber auch mit den Voraussetzungen der Studierenden, die erst während des Studiums beginnen, Deutsch zu lernen. Dennoch sieht er die Hauptprobleme der Studierenden nicht im sprachlichen Bereich. Übersetzungen deutschsprachiger Literatur ins Chinesische seien nicht leichter zu verstehen, so Wang. Es seien die fachlichen Voraussetzungen, die bei den Studierenden nicht ausreichten (vgl.

Wang Bingjun 1996:2). Z.B. gebe es im Chinesischen kein Äquivalent für Novelle oder Parabel. Damit spricht er kulturelle Unterschiede und die literarische Vorbildung der Studierenden an, die auf den aktiven Umgang mit Literatur nicht vorbereitet. Seine Konsequenz ist die Konzentration auf die Bereitstellung von historischen, literaturhistorischen und literaturwissenschaftlichen Informationen, die es dem Leser ermöglichen sollen, selbst Zusammenhänge herzustellen. Seinen Ansatz versteht er als "nicht kontrastiv, sondern kognitiv" (Wang Bingjun 1996:3). Subjektive Lesarten spielen dabei keine Rolle.

Neben Zhu spricht sich Wang Min in seiner Kasseler Seminararbeit zur Rezeptionsästhetik (1987) für die Erweiterung des Deutungsspielraums in Richtung persönliche Lesarten aus. Er kritisiert die in der chinesischen Praxis verbreitete Haltung der Lehrenden, die Bedeutung von Literatur zu fixieren und zu sanktionieren (vgl. Wang Min 1987:3). Der Lehrer als der "ideale Leser", an dessen Leseweisen sich richtig und falsch messe, die zudem häufig an politischen Aspekten ausgerichtet sei, bringe die Lesenden/Lerndenden um ihre Aktivität. In seine Kritik bezieht er ebenfalls die übliche biographische Sichtweise literarischer Werke ein sowie die Auffassung von Literaturgeschichte als Autorengeschichte und die daran orientierten didaktischen Materialien (vgl. Wang Min 1987:14).¹

Die beginnende Diskussion einer mehr leserorientierten Literaturrezeption, die sich auch der zunehmenden Kritik eindeutig politischer Rezeptionsweisen andeutet, wie sie beispielsweise in der kritischen Betrachtung der verbreiteten Schwarz-Weiß-Konstellation von Figuren in der chinesischen Literatur zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 2.4.1), steht in den literaturdidaktischen Betrachtungen hinter der Betonung des notwendigen kultursemantischen Wissens zurück. Die Veränderungen in der chinesischen Literatur der neunziger Jahre lassen eine Intensivierung der Diskussion von Rezeptionsweisen vermuten. In Kapitel 4.4, das die Veränderungen im chinesischen Literatursystem zum Thema hat, werde ich darauf zurückkommen.

Da es keine fremdsprachenspezifische Literaturdidaktik für die chinesische Germanistik gibt, wenden chinesische Lehrende laut Zhu Lude die muttersprachliche Literaturdidaktik an (vgl. Zhu 1990:20, auch Timmermann 1999:486). Leider führt er nicht aus, wie diese im Einzelnen aussieht. Zu Spezifika schulischer Literatursozialisation in China geben chinesische Autoren in ihren Aufsätzen eher am Rande Hinweise. Wang Min erwähnt die Dominanz der Lehrerinterpretation, d.h. die durch die Lehrenden sanktionierten Lesarten. Er bestätigt auch die verbreitete politische Determinierung des Umgangs mit Literatur (vgl. auch Zhu 1990:21). Die Lehrerdominanz betrachtet Wang Min als verantwortlich für die Passivität der

¹ In seiner Arbeit findet sich der Hinweis, dass die Rezeptionsästhetik seit ca. 1985 in China rezipiert wird. Eine erste Würdigung sieht Wang Min im Aufsatz von Zhang Li, dem Direktor des Instituts zur Erforschung ausländischer Literatur, veröffentlicht in "Erforschung ausländischer Literatur", Beijing 1985:13. Vgl. dazu auch Miklitz 1988:1

Lernenden (vgl. Wang Min 1987:3 u. 14). Fehlen feste Interpretationsvorgaben der Lehrenden, sind chinesische Germanistikstudierende unsicher (vgl. Wang Bingjun 1996:3), denn sie sind es gewohnt, "abfragbares Wissen über Literatur" (Zhu 1990:24) zu erhalten und zu reproduzieren. Gespräche über Literatur, in denen eine persönliche Meinung vertreten wird, widersprechen laut Liu der konventionellen Vorstellung (vgl. Liu 1990:256).

Bürner-Kotzam und Jensen schließen aus ihren Beobachtungen während eines Projekts mit chinesischen Studierenden zum Thema "Faschismus in der Kunst",

"... dass man in China eine viel genauere, ins Detail gehende Betrachtungsweise hat als in Europa" (Bürner-Kotzam 1988:70). Parallel zum "erzählende(n) Umgang" (ebd.) beschreiben sie aber auch das Zögern, Beziehungen zwischen Form und Inhalt westlicher Kultur herzustellen, etwa die ideologische Aussage architektonischer Formen zu erkennen (vgl. Bürner-Kotzam 1988:72). Sicherlich ist hier das fehlende kulturellesemantische Wissen eine Ursache, möglicherweise aber auch die stärkere Konzentration auf Details statt einer Gesamtdeutung, die von den Lehrenden erwartet wird.

Alle von den Autoren und Autorinnen gegebenen Hinweise zu kulturell unterschiedlichen Lese- und Kommunikationsweisen führen in keinem Fall zu der Folgerung, diese Unterschiede, d.h. die Umgangsweisen selbst sowie den Vergleich zum Thema des Literaturunterrichts zu machen.

Es folgt eine Betrachtung ausgewählter Auszüge von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorschlägen zur Literaturvermittlung in der chinesischen Germanistik. Zuvor ist darauf hinzuweisen, dass Unterrichtsmaterial und konkrete Unterrichtsvorschläge¹ auf der Planungsebene spiegeln, was die meisten Autoren und Autorinnen in ihren Aufsätzen präferieren. Über die Unterrichtswirklichkeit geben sie nur bedingt Auskunft, lassen doch Lehrbücher immer Raum für eine individuelle Ausgestaltung durch Lehrende (vgl. hierzu auch Kap. 5). Unterrichtsvorschläge von Bork für das Lesen von Kurzgeschichten der deutschen Nachkriegszeit (z.B. Eich, Züge im Nebel, vgl. Bork 1985:79ff), unterscheiden sich - abgesehen von den Worterklärungen - nicht von traditionellen Vorgehensweisen in Lesebüchern aus Deutschland und China. Bork und Xie gehen von einem verbindlichen Textverständnis aus. Im Mittelpunkt stehen Text und Struktur, nicht das subjektive Leseverständnis. Die Lektion zu einem literarischen Text ist strukturiert durch

1. eine Einführung zu Werk und Autor,
2. die Präsentation des Textes,
3. Worterläuterungen,
4. Fragen zum Text.

¹ Die Geschichte der deutschsprachigen Literatur und Leseproben sind Gegenstand des Hauptstudiums. Vgl. Hernig 2000:141 sowie Rahmenplan des Hauptstudiums 1993 (DAAD):20

Die Einführung beinhaltet Informationen zur Rolle des Werks in der Literaturgeschichte/Rezeptionsgeschichte sowie Daten zum historischen Kontext; gedacht ist auch an Erklärungen zu literaturwissenschaftlichen Fachtermini; bei den Informationen zum Autor wird die "Kennzeichnung des politischen Standorts" (Bork 1985:80) erwähnt. Die Fragen zum Text beginnen mit Fragen zum Thema und Aufbau, zu formalen Mitteln und Sprache, werden fortgesetzt mit Fragen zum Textverständnis und enden mit Interpretations- bzw. Diskussionsfragen. Darunter finden sich ebenfalls Themen wie die "Analyse und Wertung der intendierten Aussage (textimmanente Fragestellungen)" (ebd.), "Bestimmung des Realismushalts" und die Untersuchung erzähltechnischer und sprachlicher Mittel. Die Leseerfahrung der Studierenden bleibt bei einem so strukturierten Verfahren ausgeklammert, kommt bestenfalls ganz am Ende zur Sprache.

Der Zugang zur deutschsprachigen Literatur, der sich damit eröffnet, ist kein persönlicher oder kulturspezifischer, der zum Vergleich anregt, sondern er erfolgt über Informationen über Text und Kontext, die zusammen mit den Fragen eine "richtige Interpretation" (Bork 1985:89) suggerieren.

Ob dieses Verfahren eine Konzession an anzunehmende chinesische Konventionen im Umgang mit literarischen Texten ist, die die Vermittlung von Literatur als Vermittlung von Wissen *über* Literatur sieht (vgl. Zhu 1990:24) und die Auffassung von Literatur als Gesprächsstoff - zumindest im Unterricht - negiert (vgl. Liu 1986:256), oder ob hier einfach ein tradiertes Textverständnis für die Vermittlung von Literatur vertreten wird, das rezeptionsästhetische Gesichtspunkte noch kaum berücksichtigt, ist nicht leicht zu entscheiden. Auf jeden Fall sind Zweifel daran angebracht, wie sich mit diesem schematischen Verfahren die von Bork genannte Funktion literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht umsetzen lässt, nämlich "Identitätsbildung und Reflexion der eigenen kulturellen Gegebenheiten" (Bork 1985:45).

Der dem nötigen Kontextwissen zugewiesene hohe Stellenwert, wie es sich auch in Lehrbüchern zeigt, erklärt sich einerseits aus dem berechtigten Anspruch der Lehrenden, einen fremdkulturellen Text im Zusammenhang seines Entstehungs- und Rezeptionskontextes zu vermitteln und sicher auch aus der beschränkten Materialsituation an chinesischen Universitäten (vgl. Hieber 1983:185, Borries-Knopp 1987:94). Will man an das Fremde durch historische Entstehungs- Rahmen und Wirkungsbedingungen der deutschsprachigen Literatur heranführen (vgl. Denkler 1987:158), ist man angewiesen auf Bibliotheken, Materialien, und das war in China für Lehrende und Lernende lange Zeit ein kaum lösbares Problem (vgl. Liu 1987:259, Borries-Knopp 1987:94).

Die Untersuchung des zweibändigen Lehrwerks "Moderne Deutsche Literatur (1988)"¹, das im Literaturunterricht an den Universitäten verwendet wird, bestätigt einerseits das schematische Vorgehen, zeigt aber auch ansatzweise anderes.

Die Auswahl der Literatúrauszüge reicht von Kafka und Brecht bis Christa Wolf und Peter Bichsel und gleicht damit der Selektion übersetzter deutschsprachiger Literatur (vgl. Kap. 2.4.1).

Abgesehen davon, dass die Informationen zum Text der Textpräsentation folgen, unterscheidet sich das Lehrwerk im Aufbau einer Lektion wenig von den Vorschlägen Borks:

1. Textpräsentation
2. Informationen zu Gattung, literaturhistorischen Zusammenhängen (z.B. Trümmerliteratur) zu literaturwissenschaftlichen Termini, wie Metapher, Perspektive etc. sowie zum Autor und seiner Zeit.
3. Fragen zum Text.

Bei den Fragen zum Text fällt allerdings ein in Nuance abweichender Tonfall auf. Die Vorsicht des Konjunktivs - "Was könnte gemeint sein?" (Moderne Literatur, Bd. 2:26) und Fragen nach der Wahrnehmung, den Vorstellungen und Eindrücken der Lesenden, nach dem Wie des Verstehens lassen der Subjektivität der Deutung mehr Spiel und vermitteln weniger das Ziel einer einheitlichen/richtigen Textauffassung.²

Auch erste Ansätze zum kulturellen Vergleich lassen sich feststellen, so die Anregung, den Text „Das Brot“ von W. Borchert mit dem Text "Hunger" von Xiao Hong (1911 -1942) zu vergleichen (Moderne Literatur, Bd. 1:25), oder die Frage nach den Unterschieden zwischen dem Bewusstsein der geschilderten Arbeiter bei Wallraff und einem proletarischen Bewusstsein (Moderne Literatur, Bd. 2:159).

Abgesehen von solchen Ansätzen steht die didaktische Bearbeitung der literarischen Texte insgesamt für ein Verständnis von Literatur primär als Textstruktur, wenngleich die Bereitstellung von Kontextwissen auf andere Konventionen des Umgangs mit Literatur verweist.

Auch Wang Bingjun stellt in seinem Vorschlag zur "Parabel in der Literatur der Jahrhundertwende" Kontextwissen zu Geschichte und Literaturgeschichte, zu Gattung und Verfahren, zu Grundbegriffen der Poetik und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ins Zentrum (vgl. Wang B.1996:5). Erst nach der Einführung in die Literatur der Jahrhundertwende, nach theoretisch sehr anspruchsvollen Begriffserläuterungen, theoretischen Texten zum Naturalismus, zu philosophischem Hintergrund und Grundbegriffen der Poetik wird der Text

¹ Dieses Lehrwerk entstand unter Mitarbeit von Peter Richter.

² Da das in den Lektionen unterschiedlich ist, lässt sich vermuten, dass es personell keine einheitliche Bearbeitung gab. Ausgeprägt ist dieser offene Fragestil bei den Kafka-Texten.

(I. Bachmann, *das Lächeln der Sphinx*, 1949) präsentiert. Die Vorinformationen lenken das Verstehen in eine entsprechende Richtung.

Die als didaktisch notwendig erachteten Referenzen werden bereits für das erstmalige Lesen des literarischen Textes vorgegeben. Vor die subjektive und eigenkulturelle Deutung werden Bezüge zum literaturwissenschaftlichen und literaturhistorischen Kontext hergestellt. Das Ziel des Verstehens ist das vorgestellte Werk in seinem biografischen, historischen, literaturhistorischen und soziologischen Zusammenhang zu sehen, wobei aktualisierende Bezüge nicht eingeplant sind.

Der subjektive Zugang zum Text ist kein erkennbares Ziel und bleibt im Falle von "Moderne Deutsche Literatur" eher peripher. Daher enthalten die Lehrmaterialien auch keine Vorgaben zu produktionsorientierten Verfahren wie z.B. Hypothesenbildung und gestaltendem Eingreifen in den Text. Der Bezug auf eigene, kulturbedingte Begriffe, Erfahrungen und Wertvorstellungen unterbleibt. Auf die Rezeptionsästhetik rekurrieren nur Wang Min und Zhu Lude in ihren Aufsätzen, allerdings im Zusammenhang einer zu fördernden Kommunikationsfähigkeit. Der von ihnen gewünschte Austausch von Leseresultaten bleibt Desiderat. Eine Unterscheidung zwischen spontanem, d.h. auf dem Vorverständnis beruhendem Verstehen und reflektiertem Verstehen im Gespräch, das die spontane Deutung erweitert und eventuell verändert, wird nicht sichtbar. Erste Priorität hat das reflektierte Verstehen, durch die Bereitstellung von Referenzthemen zu historischem, literaturhistorischem und literaturwissenschaftlichem Hintergrund.

Über die Erwähnung hinaus bleiben in allen Bearbeitungen für den Unterricht der Vergleich von Eigenem und Fremden, Mittelpunkt der Diskussion in der Interkulturellen Germanistik, marginal. Die Bedingungen der fremdkulturellen Erfahrung bleiben unberücksichtigt (vgl. Timmermann 1999:487). Mir ist kein Vorschlag bekannt, der das kultureigene Literaturwissen mit einbezieht. In erster Linie wird die Rezeption deutschsprachiger Literatur mit sprachlichen Problemen und vor allem mit mangelndem Kontextwissen verbunden und nur vereinzelt in den Zusammenhang eines spezifischen Rezeptions- und Diskursverhaltens gestellt.

Das Paradigma der Kulturdifferenz dient einigen deutschen Autoren zur Erklärung des Lern- und Kommunikationsverhaltens chinesischer Studierender. Folgende Haltungen gelten ihnen als typisch bzw. traditionell chinesisch: Traditionsgebundenheit, Zurückhaltung, Höflichkeit und Schweigen (vgl. Günthner 1988:5, 1989:440), Konfliktvermeidung (Gesicht wahren), Handeln nach dem konfuzianischen Ideal der Harmonie, einhergehend mit Selbstkontrolle, Vermeidung offener Kritik und Konfrontation (vgl. Günthner 1989:437), Denken und Handeln nach hierarchischen Prinzipien, Defizite im kreativen Denken (vgl. Hieber 1987:185), Nachahmen und Wiederholen, Auswendiglernen (vgl. Ylönen 1995:44). Für die Begründung

dieses beobachteten Lern- und Diskursverhaltens verweisen die Autoren und Autorinnen oft auf die chinesische konfuzianische Tradition. Hierzu ein Beispiel:

Enttäuscht von den wenig kritischen Interpretationen seiner Studierenden zur Parabel Kafkas, *Der Steuermann*, resümiert Peter Welge:

"Das konfuzianische Gesellschaftsbild durchdringt offensichtlich nach wie vor die Menschen in China. Sie wünschen eine straffe Führung, die alles zum besten aller regelt; ein Wunsch nach Mitbestimmung scheint nicht vorhanden zu sein. Man ordnet sich ein und unter; aus Einsicht in die Notwendigkeit oder in die Unvermeidlichkeit - das Resultat ist dasselbe." (Welge 1988:12).

Welge kritisiert das politische Weltbild chinesischer Studierender, das in den Interpretationen deutlich wird, und stellt es in den Zusammenhang chinesischer Tradition. Das überrascht angesichts der politischen Umstände im Jahr 1987, die zur Erklärung näherliegend und überzeugender wären. Zur Zeit der Kampagne gegen "bürgerliche Liberalisierung", in deren Verlauf der Generalsekretär der KPC, Hu Yaobang, zurücktreten muss, liest Welge mit Studierenden Kafkas Parabel. Darin wird der Steuermann eines Schiffes gewaltsam vom Ruder verdrängt. Ohne jeden Widerstand fügt sich die Mannschaft des Schiffes der 'Machtergreifung'. Vor dem Hintergrund der damaligen Studentenproteste erwartet Welge eine aktualisierende und kritische Bezugnahme (vgl. Welge 1988:11) in den schriftlichen Interpretationen. Diese Erwartung erfüllt sich nicht. Die Studierenden formulieren in ihren schriftlichen Deutungen laut Welge eine "Apologie" (ebd.), die Züge eines totalitären Weltbildes trage. Statt "weitergedachter Interpretationen" findet er "paraphrasierendes Konstatieren" (ebd.12), statt Kritik die Faszination durch die Macht des Stärkeren (Darwinismus) und bedingungsloses Vertrauen in das "Mandat des Himmels" (ebd.). Die Parabel werde nicht als "Aufforderung an jeden einzelnen" (ebd.) verstanden, sondern das fehlende Engagement und Schweigen der Mannschaft aus dem Friedenswillen heraus erklärt.

Mit der Beschränkung auf eine kulturgeschichtliche Erklärung verzichtet Welge auf einen systembedingten Erklärungsansatz. Folgen der Kulturrevolution und der politischen Verfassung verschwinden hinter der Generalformel Kultur/Tradition. Im politischen Repressionsklima von 1987, das Welge selbst andeutet, wäre es naiv, sich regimekritisch zu äußern. Welge ignoriert zudem, daß Lehrende in China - und damit auch er - Teil des Kontrollapparates sind. Auch die in China gängige Konvention der politisch opportunen Interpretation berücksichtigt er nicht.

Indem Welge gegenwärtige Bedingungen aus seinen Überlegungen ausklammert, erscheint die chinesische Tradition als überzeitlicher Wert, als unüberwindbare Barriere, die jeder Neuerung standhält und didaktische Reflexionen erübrigt.¹ Während des chinesischen "Frühlings der Demokratie" 1989 hätten die Interpretationen wohl anders gelautet. Selbst nach der Niederschlagung der Demokratiebewegung konnte ich im Literaturunterricht an einer chinesischen Universität kritische Stimmen hören, die sich auf die aktuellen Repressionen bezogen. (Beispiel: Brecht, Parabel zur Macht)

Das Argumentationsschema der kulturgeschichtlichen Erklärung, in das meist negative Werturteile über die konfuzianische Tradition einfließen (vgl. Hess 1992:509, 295), läuft leicht Gefahr, die Komplexität und Heterogenität sozialer und kultureller Rahmenbedingungen des Lernens und Studierens zu vereinfachen. Viele der aufgelisteten Haltungen, z.B. Schweigen, Ausweichen und Passivität, könnten auch als Zeichen politischer Repression interpretiert werden (vgl. Heß 1992:472).

Chinesische Autoren erklären Lern- und Kommunikationsverhalten wie Passivität, und Lehrerorientierung mit näherliegenden Einflüssen. Wang Bingjun führt als Voraussetzungen der Studierenden fehlende literarische Kenntnisse an (vgl. Wang Bingjun 1996:2) und nennt die Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht selbst, der nicht auf die kommunikative Atmosphäre vorbereite, die der Literaturunterricht benötige (vg. Wang B. 1996:3). Der Umgang mit Lehrbuchtexten erfordere keine eigene Form der Annäherung, sondern eben Reproduktion per Anweisung.²

Wo die Politisierung und Didaktisierung der Literatur Konvention ist, erwarten die Leser in Schule und Universität eine moralische oder lebenspraktische Lehre der Literatur bzw. einer Interpretation. Die Lesehaltung ist eine andere. Dem Ideal des "selbständig historischen und kreativen Textverstehen(s)" (Bornscheuer 1987:23) verbunden mit der Wertschätzung "offensiver Kontroversargumentation, subjektiver Pro- und Contra-Entscheidungen und eines von Person und Rang unabhängigen Diskussionsstils in Europa" (ebd.) steht die autoritative Geltung des Textes und des Lehrers entgegen. Das im Gegensatz enthaltene Ideal der Lese- und Kommunikationshaltung im Westen – das möchte ich hervorzuheben – bezieht sich auf den Umgang mit Literatur im Erziehungssystem, in dem der kritisch argumentierende Leser bzw. Lerner – im Unterschied zum Wissenschaftssystem – auch in Deutschland bis in die siebziger Jahre hinein bloßes Ideal blieb. Chinesisches Diskursverhalten ist nicht als statisch zu betrachten, sondern – zwar der Tradition verbunden – aber im Zusammenhang der Konvergenztheorie in Bewegung. Die Globalisierung der Technik

¹ Hess (1992) kritisiert in seiner ausführlichen Studie die Kategorie Kultur als untauglich zur Analyse der Realität des DaF-Unterrichts. Sie trage in ihrer Unspezifität nichts zu Perspektiven und zur Unterrichtsplanung bei.

² Auch Hunfeld sieht 1980 die Form des Fremdsprachenunterrichts als Hemmung für die nötige kommunikative Atmosphäre, die die Literaturvermittlung voraussetzt (vgl. Hunfeld 1980:507 ff).

und Kultur, die damit einhergehende Veränderung chinesischer Literatur und die veränderten Anforderungen im Bildungsbereich gleichen vermutlich den Literaturdiskurs in öffentlichen Bildungsinstitutionen mehr einander an. Wie sich in China die Modernisierung auf Lernen und Lesen von Literatur auswirkt, ist Thema von Kapitel 4 dieser Arbeit.

2.4.3 Resümee

Deutliches Merkmal der Rezeption deutschsprachiger Literatur in China ist die eigenkulturell und politisch-moralisch motivierte Konkretisierung. Der enge Rahmen für das Verstehen ist bestimmt durch die staatlich sanktionierte Unterordnung von Literatur unter politische bzw. didaktische Zwecke. Damit hängt zusammen, dass das Interesse stärker bei den Inhalten als bei ästhetischen Formen liegt und die Auswahl in Übersetzung und germanistischer Lehre eher sozialkritische und realistische Inhalte als provokante Themen und experimentelle Formen trifft. Die Übersetzung des *Wilhelm Tell* von Schiller zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird z.B. inhaltlich an die politische Forderung nach Befreiung von Fremdherrschaft und formal an die chinesische Romanform des frühen 20. Jahrhunderts angepasst. Eine Leseanweisung erfolgt über die Kapitelüberschriften. Der Anspruch der modernen Translationswissenschaft an einen Übersetzer, über bewusste Kenntnis der Eigen- und Fremdkultur zu verfügen sowie sich des eigenen Standpunktes bewusst zu sein (vgl. Witte 2002:282ff) , war Anfang des 20. Jahrhunderts sichtlich kein Anliegen.

Auch an der Rezeption Kafkas in den achtziger Jahren lässt sich die politisch funktionale Literaturrezeption erkennen. Bezüge zur Kulturgeschichte und Biografie des Autors sind durch ideologische Reglementierung der Kunst in den achtziger Jahren vorgegeben und sollen eine politisch brisante Aktualisierung und Anwendung auf chinesische Verhältnisse – wie etwa auf die Erfahrungen mit der Kulturrevolution - vermeiden.

In China haben eine moralisch didaktische Rezeption sowie normative Verfahren in Literaturkritik und Literaturwissenschaft eine lange Tradition. Hinzu kommt in der Volksrepublik seit 1949 eine ausdrücklich ideologische Indienstnahme der Literatur in Form repressiver Kampagnen.

In der jüngeren Vergangenheit und gegenwärtig nehmen subjektive Literaturkritiken und Kritik an der politischen Funktionalisierung der Literatur allerdings zu und anzunehmen ist ebenfalls eine wachsende Pluralisierung in der Rezeption durch die sich in den neunziger Jahren verändernde chinesische Literatur (vgl. Kap. 4.4.1). Bei der Klärung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Literaturlehre in China in Kapitel 5 wird hier wieder angeknüpft.

Eine differenziertes literaturdidaktisches Konzept für die auslandsgermanistische Literaturlehre existiert meines Wissens nicht (vgl. Timmermann 1999:486). In den Publikationen chinesischer Germanisten und deutscher Lektoren wird Verstehen deutschsprachiger Literatur verbunden mit der notwendigen Überwindung sprachlicher Probleme und der Anwendung von Kontextwissen aus deutscher Geschichte, Literatur- und Kulturgeschichte sowie Literaturwissenschaft. Ziel des Verstehens ist es, den literarischen Text in seinem biografischen, literaturhistorischen und soziologischen Zusammenhang zu sehen. Aktualisierungen sind nicht intendiert. In Anlehnung an die muttersprachliche Literaturdidaktik ist die Vermittlung von Literatur in China gleichgesetzt mit der Vermittlung von Wissen *über* Literatur. Abfragbare Kenntnisse und die sanktionierte Deutung der Lehrenden, ausgerichtet an politischen Aspekten, sind die beiden Koordinaten, an denen sich Literaturlehre ausrichtet. Die Dominanz der Stoffvermittlung auf Kosten einer Reflexion des Umgangs mit Literatur und eines gezielten Strategietrainings ist sicher auch mitbedingt durch das chinesische Prüfungssystem in Schule und Universität (vgl. Kap. 4).

Die pragmatische Orientierung der chinesischen Germanistik in Richtung Berufsausbildung drängt den Anteil der Literaturwissenschaft weiter an den Rand. Beim Lesen literarischer Texte im Studium geht es weniger um die ästhetische Erkenntnisfunktion als um die Funktion der Ausbildung kommunikativer und landeskundlicher Kompetenzen. Das heißt, der literarische Text wird häufig als Übungs- und Sachtext, als Sprech- und Schreibanlass funktionalisiert.

Die Referenz der persönlichen Erfahrung sowie der Austausch von persönlichen Leseerfahrungen, wie in rezeptionsorientierten Modellen (vgl. Kap. 2.2) gefordert, sind keine Realität in der germanistischen Lehre Chinas und werden allenfalls in didaktischen Überlegungen gefordert (Liu, Zhu). Folglich kommen in den Materialien zur Literaturlehre kreative Leseaufgaben, wodurch der Deutungsspielraum in Richtung individueller Erfahrung und subjektiver Wahrnehmung des Lesenden geöffnet wird, nicht vor. Die Gefahr des Egozentrismus durch die Förderung subjektiver Lesarten, wie von Bredella und Ehlers (vgl. 2.2.) befürchtet, ist also nicht gegeben. Im Vordergrund stehen ein verbindliches Textverständnis und das intersubjektive Verstehen durch vorgegebene Theorierahmen (Terminologie, Kulturgeschichte etc.). Das Vorgehen selbst, Unterschiede zwischen spontanem und reflektiertem Verstehen sowie der Vergleich kulturell bedingten Vorgehens sind nicht Gegenstand der Kommunikation über Literatur in der germanistischen Lehre und der theoretischen Reflexion in der Fachliteratur.

Da offenbar Gespräche über Literatur, in denen persönliche Meinungen ausgetauscht werden und kontrovers argumentiert wird, gegen chinesische Konvention verstoßen (Liu), geht mit der Aktivität der Lehrenden (Lehrervortrag) die Passivität der Lernenden einher. Die

autoritative Geltung des Textes durch die Deutung der Lehrenden bestimmt die Erwartungshaltung der Lernenden. Sie erwarten im schulisch-universitären Umgang mit Literatur eine vorgegebene und sanktionierte Interpretation mit moralischem und lebenspraktischem Nutzen.

Die unhinterfragte Anwendung eigenkultureller literarischer Lese- und Kommunikationsverfahren im Literaturunterricht führt in die vertraute Erwartungshaltung, wodurch die fehlende oder geringe Kenntnis der fremdkulturellen Semantik nicht ausgeglichen werden kann. Denn wenn die eigenkulturelle Erfahrung des Umgangs mit Literatur bedeutet, eindeutige Lesarten durch Lehrende zu erhalten, ist eine aktive und kommunikative Hypothesenbildung behindert. Das eigenkulturelle Wissen kann nicht kompensierend wirken (Bredella), sondern kontraproduktiv. Vor allem wenn die Literaturlehrenden deutscher Herkunft sind, treffen zwei vollkommen unterschiedliche Erwartungshaltungen aufeinander. Lehrende aus Deutschland erwarten in der Regel eine aktive Hypothesenbildung und Anwendung des Vorwissens sowie kritische Deutungen.

Von größerer Unbefangenheit gegenüber fremdkultureller Literatur, die zu Interferenzen zwischen fremdkultureller und muttersprachlicher Deutung führen kann, ist also in der didaktischen Literatur keine Rede. Chinesische Studierende setzen ihr literarisches Vorwissen - von chinesischen Lehrenden gering eingeschätzt (Wang Bingjun) – im Umgang mit deutschsprachiger Literatur nicht oder nur zögernd ein (vgl. Westhoff, Bredella, Karcher). Darum werden individuelle oder kulturelle Differenzen und Interferenzen der Deutungen in der Sekundärliteratur nicht thematisiert, sondern die fehlende Resonanz der Lesenden im Unterricht überhaupt. Die Bereitstellung des Wissens zu gesellschaftlichen, historischen und literaturhistorischen Hintergründen der Literatur - wie in der didaktischen Literatur empfohlen und in Lehrbüchern praktiziert - ist daher eine notwendige und konsequente Maßnahme, um bewusst eine fremdkulturelle Perspektive einnehmen zu können und dem Ziel einer intersubjektiven Deutung im Sinne einer Annäherung an das Verstehen in der Zielkultur näherzukommen. Eine theoriegeleitete Analyse von Literatur müsste aber sowohl die Erkenntnis poetische Alterität, die in China oftmals hinter einer landeskundlichen Lesart zurückbleibt, beinhalten als auch die fremdkulturelle Lesekultur selbst, die sich im Deutungsspielraum von der chinesischen Praxis im Literaturunterricht deutlich unterscheidet.

Der Einblick in das Fremde wird in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik in Deutschland als Bewusstsein der Differenz aufgefasst (vgl. Kap. 2.3.2.5). Die Annahme kultureller Invarianten (Universalien) soll die Wahrnehmung kulturspezifischer Varianz schärfen. D.h. für den kulturellen Perspektivenwechsel bzw. den Vergleich des Eigenen mit dem Fremden in der fremdsprachlichen Literaturlehre muss auch der Betrachtung des eigenkulturell bedingten Umgangs mit Literatur Raum gegeben werden. Das dürfte in China nicht unproblematisch

sein wegen der üblichen diktierten Deutung des Lehrenden und des nicht vertrauten kommunikativen Vorgehens, wodurch Deutungsverfahren als solche nicht bewusst werden. Entsprechend gering wird von chinesischen Didaktikern das literarische Vorwissen eingeschätzt.

Wenn in der chinaspezifischen Didaktikdiskussion Kulturdifferenzen thematisiert werden, werden sie von deutschen Lektorinnen und Lektoren oft in den Zusammenhang chinesischer Kulturtradition, insbesondere des konfuzianischen Gesellschaftsbildes gestellt. Dabei geht es den Autoren und Autorinnen allerdings nicht primär um den Umgang mit Literatur, sondern generell um das Lern- und Diskursverhalten in der chinesischen Universität. Schweigen, Primat der Harmonie und Verzicht auf Kontroversargumentation, Nachahmen, Auswendiglernen, autoritative Geltung des Textes und des Lehrenden werden als Merkmale spezifisch chinesischen Lehr- und Lernverhaltens angesehen. Diese Verhaltensweisen stehen sicherlich einer Literaturvermittlung entgegen, die die Aktivität des Lerners und Lesers ins Zentrum stellt. Für den fremdkulturellen Umgang mit Literatur und das Verständnis, das differente Lesarten durch verschiedene Umgangsformen entstehen, bedarf es gerade einer hohen Kommunikationsfähigkeit, des Aushaltens divergierender Standpunkte und eines lebensweltlichen und verfahrenstechnischen Wissens, sowie eines literarischen Wissens zum Zweck einer distanzierten ästhetischen Lektüre.

Das Beispiel der Kafka-Interpretationen im Literaturunterricht P. Welges zeigt, dass die Bewertung der Literaturdeutungen als traditionell und "totalitär" sowie die Subsumierung unter das Etikett 'konfuzianisches Erbe' stark vereinfacht und didaktisch nicht weiterhilft. Die Phänomene im Zusammenhang gegenwärtiger Systementwicklung zu sehen, hätte die Komplexität und Heterogenität sozialer und kultureller Rahmenbedingungen des Studiums stärker ins Zentrum gerückt. Der Umgang mit Literatur findet im Erziehungssystem statt, das deutlich reguliert und kontrolliert ist. Lehrende müssen das didaktisch berücksichtigen und können keine Helden erwarten.

Chinesische Didaktiker führen das angeführte Lern- und Kommunikationsverhalten auf Erfahrungen im Unterricht zurück. Mangelnde kommunikative Fertigkeiten resultieren ihrer Meinung nach aus der eingeübten bloßen Reproduktion, die Lehrende und Lehrbuch per Anweisung fordern.

Eine fremdsprachliche Literaturdidaktik für das Germanistikstudium, die die Aktivität des Lernens und Lesens im Mittelpunkt hat, muss diese konventionellen Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigen und kulturelle Differenzen im Umgang mit Literatur bewusst machen, d.h. die eigenkulturellen und fremdkulturellen Konventionen selbst thematisieren.

Inwieweit sich sowohl Lehr- und Lernkonventionen als auch das Literatursystem unter dem Einfluss neuerer chinesischer Entwicklungen in Wirtschaft und Politik verändern, ist Thema von Kapitel 4, in dem gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens genauer betrachtet werden. Ob bzw. wie die gesellschaftlichen Veränderungen die Konventionen im Umgang mit Literatur beeinflussen – etwa Werte und Maßstäbe bei der schulischen Vermittlung sowie damit verbundene Deutungsspielräume -, wird sowohl in Kapitel 4 als auch im Zusammenhang des Konventionsvergleichs in Kapitel 5 untersucht.

3 Lesen und Verstehen fremdkultureller literarischer Texte als literarisches Handeln

In Kapitel 2 wurde das Thema 'Lesen und Verstehen von Literatur' im Rahmen einer kritischen Betrachtung der didaktischen Fachliteratur diskutiert. Dabei ging es in erster Linie um die Text-Leser-Relation im Verstehensprozess sowie um Konzepte des Fremdverstehens. In diesem Kapitel wird die Verstehensproblematik mit dem Ziel einer theoretischen Fundierung wieder aufgegriffen. Im Mittelpunkt steht dabei die soziale Seite des Literaturverstehens, d.h. die Betrachtung der Konventionen und Strategien, die Leseresultate beim Lesen von Literatur angleichen. Praktisches Ziel dieser Betrachtung ist die Entwicklung von Analysekatgorien für die exemplarische und kulturvergleichende Untersuchung didaktischen Materials in Kapitel 5.

3.1 Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft

Aus verschiedenen Gründen eignet sich die Orientierung an der interdisziplinären Empirischen Literaturwissenschaft für die theoretische Fundierung eines Verstehenskonzepts, das die Rolle von kulturbestimmten Konventionen berücksichtigt.

1. wird Literatur in den Zusammenhang von Handlung gestellt und damit der *Umgang* mit Literatur zum Gegenstand gemacht. D.h. Texte werden konsequent im Zusammenhang mit dem Leser und der Lesehandlung betrachtet. Deutlich wird dies bereits an einer zentralen Fragestellung, nämlich wie bestimmte Leser mit Texten interpretativ deutend umgehen, die sie für literarisch halten. Der dahinter stehende Literaturbegriff ist funktional statt essentiell: Der Text und seine Bedeutung werden als Funktion einer auf den Text bezogenen Handlung gesehen.

2. nimmt Verstehen eine zentrale Stellung in der Empirischen Literaturwissenschaft ein. Es ist als kognitives *und* soziales Verstehen konzipiert. Gerade die Betonung der sozialen Seite von Lesen und Verstehen stellt eine Argumentation in Aussicht, die gegen den Vorwurf der subjektiven Beliebigkeit (Ehlers) eine in der Praxis zu erzielende Parallelisierung der Lesarten durch sozial definierte Kriterien für Angemessenheit setzt.

3. verspricht die Konzeptionalisierung von Literatur als Umgang mit Literatur, also vorrangig als Sozialsystem (und nicht als Zeichensystem) die Vermeidung von Inkonsistenzen, wie sie für die Konzepte der fremdsprachlichen Literaturdidaktik beschrieben wurden (vgl. Kap.2.2.3). Hier waren trotz der Betonung der bedeutungsschaffenden Leseraktivität Anklänge an ein substantielles Verständnis des Textes festzustellen, was in der Praxis des

Literaturunterrichts zu Widersprüchen führen kann. Indem die "angemessene" Lesart an die „Autorität des Textes“ gebunden wird, wird die didaktisch geförderte Leseraktivität tendenziell wieder eingeschränkt. Das Hauptaugenmerk auf *Handlungen* mit dem Text zu legen, bedeutet dagegen, Maßstäbe bzw. Kriterien für angemessenes Verstehen konsequent beim Leser zu belassen - also als soziale Entscheidung zu begreifen -, wie es bereits Steinmetz (vgl. Kap.2.2.) in seinem Ansatz anlegt.

4. Die konstruktivistisch und systemtheoretisch ausgerichteten Referenztheorien der Empirischen Literaturwissenschaft bieten auch theoretischen Anschluss für moderne Lerntheorien. In der Fremdsprachendidaktik kann in den letzten 10 Jahren ein Anschließen an die (radikal) konstruktivistische Erkenntnistheorie als Basis für Konzeptionen des Lernens und des Spracherwerbs (Konstruktion statt Instruktion), vor allem für Konzepte des autonomen Lernens und von Lernstrategien beobachtet werden. Die Konzentration auf Prozesse und Handlungen sowie die Bezüge zu Disziplinen wie Soziologie, Linguistik, Kognitionspsychologie und Neurobiologie bestimmen wohl das Interesse am Konstruktivismus. Ausschnitte der kontroversen Diskussion innerhalb der Fremdsprachen-Didaktik werde ich in Abschnitt 3.5 referieren.

Die Empirische Literaturwissenschaft, die ich in den folgenden Abschnitten in ausgewählten Grundzügen und Diskussionsausschnitten darstellen möchte, entwickelte sich in den siebziger Jahren im Umkreis des Literatur- und Medienwissenschaftlers S.J. Schmidt. Die Veröffentlichung der zwei Bände "Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft" in den Jahren 1980 und 1981¹ markiert den Beginn eines breiteren Diskurses mit unterschiedlichen Positionen und der Weiterentwicklung hin zu einer Medientheorie.

Zentrales Anliegen der Vertreter der Empirischen Literaturwissenschaft war es, sozialwissenschaftliche und empirische Forschungsansätze in der Literaturwissenschaft zu etablieren.² Den sicherlich überhöhten Anspruch, als neues wissenschaftliches Paradigma die hermeneutischen Grundlagen der Literaturwissenschaft abzulösen, konnten die Vertreter der Theorie nicht einlösen. Gründe für die geringe Durchsetzungskraft sind zu vermuten in der radikalen Ablehnung von Literaturinterpretation als wissenschaftlicher Operation, im hohen theoretischen und methodologischen Anspruch, der in besonderem Maß erklärungs- und begründungsbedürftig war (vgl. Rusch 2003:2), im Postulat der Empirisierung sowie einer zunächst zu stark subjektorientierten Variante (vgl. Rusch 2003:2). Ein gewisser Erfolg war

¹ S.J. Schmidt (1980): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur, Braunschweig-Wiesbaden: Vieweg. S.J. Schmidt (1981). Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur. Braunschweig- Wiesbaden: Vieweg. Verwendet wird im Folgenden die Ausgabe von 1991.

² Zur Entwicklung der Empirischen Literaturwissenschaft vgl. Reinhold Viehoff (2003) und Gebhard Rusch (2003).

der Theorie erst mit ihrer Weiterentwicklung hin zur Medientheorie im Rahmen der sich entwickelnden Medien(kultur)wissenschaften einschließlich einer deutlichen Konzeptionalisierung sozialen Verstehens beschieden (vgl. Viehoff 2003:2).

Kritische Diskussionen und Ablehnung verbinden sich auch mit einer Basisorientierung der Empirischen Literaturwissenschaft, nämlich den erkenntnistheoretischen Prämissen des radikalen Konstruktivismus, wie sie von S.J. Schmidt vertreten werden.

Als Voraussetzung für die darzustellenden theoretischen Auszüge der Empirischen Literaturwissenschaft sollen die wesentlichen Annahmen des radikalen Konstruktivismus hier nun skizziert werden, wobei sich Verkürzungen nicht vermeiden lassen.

Menschen leben in einer "Umwelt", die sie selbst über urteilende Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation und durch praktische Handlungen erzeugen und erhalten (vgl. Feilke 1994:33f). Dies ist die – auf eine Formel gebrachte – erkenntnistheoretische Basis des radikalen Konstruktivismus bzw. der Empirischen Literaturwissenschaft. Danach haben wir keine Chance, die Welt an sich (objektiv) wahrzunehmen, wir können sie nur durch uns erfahren.¹

Mit der konsequenten Konzeption von Wirklichkeit als Erfahrungswirklichkeit wird nicht die Realität der Außenwelt bestritten, sondern die kognitive Möglichkeit der Menschen, Realität ihr selbst angemessen beschreiben zu können (vgl. Hejl 1991:304). Wahrnehmen, Erkennen und Wissen sind folglich nicht abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten, in der Sprache der Neurobiologie: Bedeutungszuweisung zu an sich bedeutungs-neutralen neuronalen Prozessen (vgl. Schmidt 1987:25).

Dass menschliche Wahrnehmung und Erkenntnis hinterfragt werden, ist sicher nichts Neues. Die Reflexion menschlichen Wissens und seiner Schranken hat eine lange Tradition in der europäischen Philosophiegeschichte. Bereits der Vorsokratiker Demokrit meinte im 5. Jahrhundert vor Christus, „dass wir nicht erkennen können, wie in Wirklichkeit jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist“ (Demokrit zitiert in v. Glasersfeld 1995:9). George Berkeley, David Hume, Immanuel Kant, Giambattista Vico, stehen für Traditionslinien der Philosophie, die die Unmöglichkeit absoluter Welterkenntnis thematisieren.² Neu ist daran nicht die vorausgesetzte Unzugänglichkeit der Außenwelt an sich, sondern die selbstreferentielle, in sich geschlossene Erkenntnis.

Von der philosophischen Tradition, die die Grenzen menschlicher Erkenntnisfähigkeit the-

¹ Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus entwickelte sich im Umkreis der Kybernetik, der Neurobiologie und Psychologie (Umberto Maturana, Heinz v. Foerster, Ernst v. Glasersfeld, Gerhard Roth), wurde aufgegriffen und fortgesetzt in der Sprach- und Literaturwissenschaft (S.J. Schmidt, Helmuth Feilke, R. Viehoff, G. Rusch u.a.) sowie in der Pädagogik. Eine Übersicht der verschiedenen Wurzeln des Radikalen Konstruktivismus findet man bei Schmidt 1994, S. 13 ff.

² Vgl. auch die darstellende Übersicht bei Müller 1996a:28 ff.

matisiert, unterscheidet sich die konstruktivistische Denkweise dadurch, dass das Verhältnis zwischen der Welt der Erlebnisse und der ontologischen Wirklichkeit begrifflich anders bestimmt wird. Wo die Tradition in unterschiedlichen Graden zwischen Erlebnis und Wirklichkeit Deckung oder zumindest Korrespondenz bzw. Annäherung unterstellt, postuliert der radikale Konstruktivismus eine andere Relation der Kompatibilität, nämlich eine des Funktionierens, der Viabilität (vgl. Schmidt 1991a:9 u. v. Glasersfeld, Einf. 1995:18).

Durch die Beziehung des Passens bestätigt sich erlebensmäßig - d.h. empirisch - eine Hypothese oder der Erfolg einer Handlungsweise.

"Dinge, Zustände, Verhältnisse, Begriffe, Regeln, Theorien und Ansichten - Weltbild, das, was wir aus Elementen der Sinneswahrnehmung zusammenstellen, ist so beschaffen, daß es in den Fluss der Erlebnisse paßt und brauchbar zu bleiben verspricht" (v. Glasersfeld 1995:30).

Durch die Metapher "passen" wird Wissen als Konstruktion in den Zusammenhang mit zu erreichenden Handlungszielen gestellt. Demnach sind Wirklichkeitsmodelle als Ergebnis vieler Problemlösungen, die erfolgreich waren, die "gepasst" haben, zu verstehen.

Neben diesem eher philosophischen Zugang zu konstruktivistischen Hypothesen gibt es auch einen biologisch-neurowissenschaftlichen – z. B. vertreten von G. Roth - , der eng mit der biologischen Epistemologie Humberto Maturanas verbunden ist.¹ In seiner Theorie der Autopoiese konzipiert er organische Systeme (Lebewesen) als selbsterzeugend, autonom, selbstreferentiell und operational geschlossen. Nicht Umweltreize, sondern die Struktur des Systems selbst bestimmen ihr Verhalten. Reize der Umwelt sind Perturbationen, also Störungen, "auf die der Organismus strukturspezifisch reagiert. Daher nimmt auch ein Organismus nicht Informationen auf, sondern erzeugt sie selbst unter ständiger Veränderung der eigenen Struktur: der Organismus ist informationell geschlossen." (Baecker et al. 1992:127) Diese Theorie wird auch auf das menschliche Gehirn, das kognitive System angewendet. Das menschliche Gehirn, semantisch geschlossen, nimmt keine Informationen auf, sondern schafft sie aufgrund empfangener Reize von Sinnrezeptoren. Aufgrund eigener Kriterien, d.h. im Kontext eigener Erfahrungen weist es dem neuronalen Geschehen Bedeutung zu.²

¹ Als dritte Zugangsweise nennt Schmidt die kybernetische im Gefolge von Foersters (vgl. Schmidt 1994:15).

² Ergebnisse der neurobiologischen Hirnforschung scheinen die Konstruktivität menschlichen Wahrnehmens, Erkennens und Erinnerens zu bestätigen. Zwar kann das Gehirn elektrochemische Signale dem Auge, Ohr etc. zuordnen, es kann auch die Intensität des Reizes feststellen, es erfährt jedoch nichts über die spezifische Bedeutung des Reizes. Interessanterweise werden neuronale Geschehnisse in der Großhirnrinde erst mit einer Verzögerung von 0,3 bis einer Sekunde bewußt, nämlich dann, wenn ihnen vom Gedächtnissystem und dem limbischen System Bedeutung und Bewertung zugewiesen wurde. (vgl. Roth in Die Zeit v. 29.3.96: Phantasie und feuernde Neuronen.

Die Annahme der Konstruktivität von Erkennen, Wahrnehmen und Wissen hat allerdings nicht den Verzicht auf ein intersubjektives Weltbild zur Folge. Im Verweis auf soziale Zusammenhänge (erfolgreiche Problemlösungen) bei der Konstruktion von Wirklichkeitsmodellen deutet sich an, dass die Absage an die Wahrnehmung und Erkenntnis der ontischen Wirklichkeit nicht einem Bekenntnis zum Solipsismus gleichkommt.

Der Begriff Wirklichkeitskonstruktion ist nicht alltagssprachlich zu verstehen, nicht im Sinne eines bewußt gesteuerten Plans, sondern im Zusammenhang soziologischer, kognitiver, sozialer und kultureller Bedingungen (vgl. Schmidt 1994:16). Prozesse, in deren Verlauf sich Wirklichkeitsvorstellungen herausbilden, verlaufen "gemäß den konkreten biologischen, kognitiven und sozio-kulturellen Bedingungen, denen sozialisierte Individuen in ihrer sozialen wie natürlichen Umwelt unterworfen sind" (Schmidt 1994b:595). Der Prozess der Konstruktion verläuft nicht bewußt; Wirklichkeitskonstruktion passiert eher, als dass sie uns bewußt wird. Darum fällt das Konstruierte erst auf in der Beobachtung unserer Beobachtung, Handlung und Kommunikation. Als Theorie des Beobachtens zweiter Ordnung wird der Konstruktivismus mit Bezug auf die Differenz-Logik Spencer Browns¹ auch bezeichnet.

Mit der stärker soziokulturellen Perspektivierung durch Schmidt wird die Systemabhängigkeit kognitiver wie sozialer Handlungen betont (vgl. Schmidt 1994:38). Wirklichkeitskonstruktion ist ein stark konditionierter sozialer Prozess, in dem sich Modelle für valide Erfahrungswirklichkeiten/Umwelten herausbilden. Die Vergleichbarkeit bzw. Angleichung der Wirklichkeitsmodelle verschiedener Subjekte und damit soziale Handlungsfähigkeit wird reguliert durch soziale Kontrolle, Bewährung und Konsens von Problemlösungsstrategien. Auf "der Summe historisch gewachsener gesellschaftlicher Erfahrungen" (Hauptmeier/Schmidt 1985:28) werden Wirklichkeitsmodelle aufgebaut und korrigiert. Sozialisation und Konventionen sorgen für die Durchsetzung normierter Weltmodelle bzw. die Internalisierung intersubjektiver Wirklichkeitskonstrukte. Dabei spielt Sprache eine entscheidende Rolle, da sie über die "Benennung von Unterscheidungen intersubjektiv konsens- bzw. dissensfähige kognitive und kommunikative Orientierungen" (Schmidt 1991a:8) ermöglicht. Weiteren Anteil haben Diskurse, verstanden als "strukturierte Zusammenhänge distinkter Wissensbestände und Themen" (ebd.), und Schemata, d.h. Ordnungsbildungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln des Einzelnen, sowie das "kollektive Gedächtnis", unter dem Schmidt "alle

¹ Die Differenz-Logik von George Spencer Brown, auf die sich auch N. Luhmanns erkenntnistheoretischer Ansatz beruft und die S.J. Schmidt in seinem Ansatz mit einbezieht, korrespondiert mit der konstruktivistischen Grundposition, dass Erkennen nicht die ontische Welt abbildet, sondern sie konstruiert. Spencer Brown definiert Wahrnehmen und Erkennen als die Einführung und Weiterbearbeitung von Unterscheidungen in einem 'unmarked space'. Die erste Unterscheidung, die andere Unterscheidungen nach sich zieht, die Willkür der Markierung führt zu einer grundlegenden Asymmetrie, denn man kann nur die eine oder die andere Seite, nicht beide Pole der Unterscheidung zugleich betrachten. (Beispiele: Mann-Frau, Literatur als Sozial- und als Symbolsystem) Durch Meta-Beobachtung (Beobachtung der Beobachtung), Beobachtungen zweiter Ordnung (Theorien) ist die entstehende Latenz teilweise auszugleichen. Grundsätzlich existiert die Unterscheidung nur im Beobachter, nicht in der Umwelt. Daraus folgt, daß Wahrnehmen und Erkennen keine Abbildung der Umwelt, sondern Konstruktionen sind, die im Falle anderer Unterscheidungen auch anders aussehen könnten. Vgl. Schmidt 1994:21.

archivierten Medienangebote" (ebd.:10) fasst, die einer Gesellschaft zur Verfügung stehen.

Der Prozess der subjektgebundenen Wirklichkeitskonstruktion ist angewiesen auf Kommunikation, denn die Wirklichkeitsmodelle eines jeden müssen sich in der Interaktion bestätigen, "um als gemeinsame Wirklichkeit zum Bezugspunkt von Erleben und Handeln werden zu können" (ebd.:12). Intersubjektive Wirklichkeitskonstrukte garantieren - trotz der vorausgesetzten semantischen Geschlossenheit des kognitiven Systems - die Möglichkeit der Interaktion und Kommunikation. Nicht bewusstseinspflichtig, aber von jedem bei anderen vorausgesetzt, erwecken sie Vertrauen in die Möglichkeit von Interaktion und Kommunikation und bewirken so Intersubjektivität.

Im Rahmen dieser Erkenntnistheorie wird Wirklichkeit verstanden als Modell von und für Wirklichkeit, auf das alle Mitglieder einer Gesellschaft verpflichtet sind, so dass Aussagen und Handlungen, die sich auf dieses Modell beziehen, nachvollziehbar und einklagbar sind. Darum kann es in einem sozialen System nicht beliebig viele Wirklichkeitskonstrukte geben. Soziale Prozesse - sei es die Regelung von Macht oder von Fiktion - bauen darauf auf, dass eindeutig geregelt ist, was als wirklich gilt und was als unwirklich (vgl. Schmidt 1994:180).

Eine radikal konstruktivistisch orientierte Beobachtungs- und Beschreibungsperspektive, vor allem in ihrer doppelten Ausrichtung auf biologisch/psychologische und soziokulturelle Aspekte, eröffnet veränderte Sichtweisen und Fragestellungen für Themen wie Verstehen, Lernen und Wissen im Umgang mit fremdsprachiger Literatur. Anstatt von Objekten und "Natur" auszugehen, verlagern sich Beobachtung und Beschreibung stärker hin zu Operationen und deren Bedingungen (Schmidt 1994:15). Bezogen auf das Text-Leser-Verhältnis bedeutet dies eine entschiedene Konzentration auf den Leser, der mit dem Text in einer bestimmten Situation handelt, damit eine bewusst gewählte Asymmetrie bei der Beobachtung in Richtung Diskursprinzipien/Konventionen zu Ungunsten von Texteigenschaften.

Interne und externe Kontroversen über konstruktivistische Annahmen¹ sind zahlreich und umfangreich. Sie beziehen sich

- auf die sogenannte biologische Letztbegründung (Roth), d.h. die Frage, ob die Geschlossenheit kognitiver Systeme eine konstruktivistische Hypothese ist, oder ob ein realistischer, d.h. biologischer Status unterstellt wird (vgl. Flacke 1994:101, Schmidt 1994:17),
- auf die angenommene semantische Geschlossenheit kognitiver Systeme (vgl. Hejl 1991:309),

¹ Ein Überblick über Entwicklung und Kontroversen im Diskurs des radikalen Konstruktivismus findet sich in Schmidt 1994:13ff, vgl. auch Rusch 2003:3.

- auf die Problematik der Konventionssteuerung (vgl. Rusch 2003:3) sowie speziell der Tatsachenkonvention beim Umgang mit Literatur (vgl. Andringa 2003:4)
- auf die wechselnden Beobachtungsperspektiven (kognitiv – sozial) mit unterschiedlichen Beschreibungssystemen und Theoriedesigns (vgl. Rusch 2003:3).

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich punktuell und bei Aspekten, die die Thematik dieser Arbeit berühren, darauf zurückkommen.

3.2 Literarisches Lesen als kognitiver und kommunikativer Prozess

3.2.1 Leser und Text: Literarisches Lesen

Zu Beginn ein Beispiel unterschiedlicher Rezeptionsweisen eines Textes:

```
EXECUTIONS AND COMMANDS
THE COMMAND RUN
```

Execution; No, it's not the end but the beginning!

Let's get on and run our first program befor we get tired of it!

```
10 INPUT FIRST
20 INPUT SECOND
30 LET SUM = FIRST + SECOND
40 PRINT SUM
50 END
```

(Viehoff 1988:1)

Dieser Text wurde zwei verschiedenen Studentengruppen vorgelegt, jeweils mit einer unterschiedlichen Gattungsbezeichnung. Der einen Gruppe sagte man, es handle sich um einen Text aus einer Anleitung zum Erlernen einer Programmiersprache, der anderen, der Text sei einem Band mit Gedichten entnommen. Die Studenten der ersten Gruppe hielten den Text übereinstimmend für leicht verständlich und für nützlich im Sinne einer Anleitung. In der anderen Gruppe fand sich nicht so viel Übereinstimmung, weder darüber, dass der Text schwer verständlich sei, noch darüber, was der Text bedeute. Manche verstanden den Inhalt als Drohung vor einem dritten Weltkrieg, der unausweichlich sei, so wie ein einmal in Gang gesetztes Computerprogramm seinen Gang gehe. Andere vertraten die Auffassung, es mit einer Parabel auf die Evolution zu tun zu haben; dafür sprächen die mythologischen Hinweise Adam = "first" und Eva="second" (vgl. Viehoff 1988:1f).

Das Beispiel veranschaulicht, dass ein veränderter Kontext zu einem anderen Lese-/Verstehensprozess führt, sprich zu anderen Leseaktivitäten. Eine poetische Kontextualisierung - die Vorgabe, es sei ein Gedicht - führt offenbar zu literarischem Textverstehen. Der Text ist derselbe geblieben, aber die Erwartungen und das Rezeptionsverhalten sind verändert. Solche Versuchsanordnungen sind mehrfach beschrieben worden. Wie allein die Erwartung, es mit einem literarischen Text zu tun zu haben, ausgelöst etwa durch den Namen des Autors oder im Ausbildungs/Erziehungsbereich durch bestimmte Fragestellungen, die Art des Lesens beeinflusst, ist leicht nachzuvollziehen, indem man z.B. Peter Handkes "Aufstellung der Fußballmannschaft" liest und dabei feststellen kann, wie man sich bemüht, diesen Text anders zu lesen und mit anderem (mehr?) Sinn zu versehen als die gleiche Namensansammlung im Sportteil einer Tageszeitung¹.

Glauben Leser, es mit einem literarischen Text zu tun zu haben, lassen sich folgende Merkmale des Lesens feststellen:

- Die Leser suchen nach kreativen, z.T. sehr persönlichen Deutungen.
- Es lässt sich eine hohe Toleranz gegenüber schwierigen Texten beobachten.
- Die Leser erwarten keine bzw. weniger Übereinstimmung mit anderen Lesern.
- Die Annahme, es mit Literatur zu tun zu haben, die das Verstehen bestimmt, wird bekräftigt durch Kontexte, z.B. durch den Namen des Autors, der in Kritik und Literaturwissenschaft als Literat anerkannt ist, oder durch Publikationen anerkannter Verlage oder Herausgeber, die als Literaturvermittler gebilligt sind.

D. Meutsch fand in seiner empirischen Untersuchung bestätigt, dass die Einschätzung eines Textes als literarischer Text vom Kontext und von den Zielen einer Rezeptionssituation bestimmt ist (vgl. Meutsch 1987:156 f). Unterschiedlich instruierte Gruppen lasen den gleichen Text einmal literarisch, einmal nicht literarisch (Kontext) und abhängig von der Aufgabenstellung, die einmal lautete, eine Inhaltsangabe zu verfassen, bei der anderen Gruppe, eine Interpretation zu schreiben (Ziel).

Diese Beobachtungen machen die Konzeption plausibel, das Attribut "literarisch" nicht dem Text und seiner Struktur zuzuordnen, sondern dem Umgang mit dem Text, den Text-Handlungs-Relationen, die innerhalb einer Gemeinschaft von bestimmten Regeln, Normen und Konventionen bestimmt sind.

"Literarisch" ist demnach ein pragmatisches Kriterium: Was einen Text literarisch macht, ist "nicht aus der Organisation eines sprachlichen Objektes allein zu erklären, sondern aus

¹ Ich habe solche Experimente wiederholt mit Seminarteilnehmern durchgespielt und bestätigt gefunden, dass der Kontext das Leseverhalten verändert. (P. Handke, Japanische Hitparade, Aufstellung der Fußballmannschaft; F. Kafka, Gibs auf). Danach waren alle Teilnehmer der Meinung, dass "literarisch" eine Art zu lesen bezeichnet und nicht den Text selbst. Interessanterweise kam es vor, dass sich - legt man diese These schriftlich theoretisch vor - Widerspruch regte. Dass der Text und seine Struktur literarisch sind, scheint durch den Literaturunterricht so verinnerlicht, dass andere Konzepte nur schwer akzeptiert werden können.

den Verwendungsweisen eines Textes innerhalb einer Gemeinschaft" (Hauptmeier/Schmidt 1985:88)¹.

Kein Text ist selbstexplikativ, sondern in seiner Deutung und Bewertung abhängig von Lesarten. Dies ist umso mehr der Fall, je weniger konventionalisiert oder reglementiert der Sprach- und Schriftgebrauch für spezielle Zwecke ist. Alltägliche Kommunikationsroutinen sind in Sprache und Schrift grammatisch, lexikalisch und pragmatisch in höherem Maß standardisiert als etwa das Lesen von lyrischen Texten. Um zu einer sozial verträglichen Lesart zu kommen, braucht der Leser Wissen und Kompetenz, die der Text selbst nicht geben kann (vgl. Rusch 1994:75 u. 77).

In der Empirischen Literaturwissenschaft wird die Text-Leser-Relation im Prozess des Lesens und Verstehens von Literatur eindeutig zugunsten des Lesers entschieden. Denn die vorausgesetzte Subjektabhängigkeit jeder Erkenntnis fordert, nicht isolierte Texte zu thematisieren, sondern Prozesse, die an und mit Texten stattfinden, d.h. alle Handlungen, die mit Phänomenen zu tun haben, die als literarisch empfunden werden. Die Gesamtheit dieser Faktoren wird in Anlehnung an die Theorie sozialer Systeme von N. Luhmann als System Literarischer Kommunikationshandlungen verstanden². Innerhalb dieses Systems, dem Sozialsystem Literatur - strukturell als Teilsystem dem System Ästhetischer Kommunikationshandlungen zugehörig -, werden Texte, die als literarisch gelten, beobachtet, genauer: die mit dem Text zusammenhängenden Handlungen.

Die Aktivitäten im Zusammenhang des Umgangs mit literarischen Phänomenen lassen sich vier Handlungsrollen zuordnen:

1. der literarischen Produktion,
2. der literarischen Vermittlung,
3. der literarischen Rezeption und
4. der literarischen Verarbeitung.

Umfasst die literarische Produktion alle Handlungen, "in denen ein Produkt erstellt wird, das Produzierende aufgrund der von ihnen vertretenen ästhetischen Maßstäbe für literarisch halten" (Hauptmeier/Schmidt 1985:4), gehören zur literarischen Vermittlung alle Handlungen, durch die ein literarisches Produkt anderen Aktanten in medialer Form zugänglich

¹ H. Kreuzer definiert Literatur ähnlich pragmatisch, nämlich als das, "was von Autoren als Literatur produziert bzw. vom Distributionsapparat als Literatur veröffentlicht und/oder von zumindest einem Teil der Kritik und Wissenschaft öffentlich als Literatur rezipiert wird". H. Kreuzer, zitiert nach Schmidt 1991: 234, Anm. 48)

² Der Begriff des Systems lehnt sich undogmatisch am systemtheoretischen Sprachgebrauch in der Soziologie (vor allem bei N. Luhmann) an. Danach sind Systeme Kommunikationssysteme, die folgende 3 Bedingungen erfüllen:

1. Sie müssen eine innere Struktur aufweisen.
2. Sie müssen eine Außen- und Innendifferenzierung erkennen lassen, damit sie für Handelnde in ihnen erkennbar und gegen andere Systeme abgrenzbar sind.
3. Sie müssen von der Gesellschaft akzeptiert sein und eine Funktion für die Gesellschaft erfüllen. Solche Systeme werden klassifiziert mit Hilfe von Bezeichnungen, die sich im Laufe der Geschichte herausgebildet haben, z. B. Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur. Jedes kann untergliedert werden in Konstituenten-Systeme, z. B. Kultur in Erziehungswesen, Religion, Kunst etc. Vgl. Schmidt 1991: 58 f.

gemacht wird. Mit Handlungen der literarischen Rezeption sind die Aufnahme des vermittelten Produkts durch die Rezipienten, d.h. die Zuordnung von Sinn und Bedeutung nach Maßstäben der Rezipienten (Kommunikat-Zuordnung) gemeint. Die literarische Verarbeitung schließlich umfasst alle Operationen, in denen sich Teilnehmer der literarischen Kommunikation zu Texten äußern, z.B. durch Kommentieren, Zusammenfassen, Umschreiben, Übersetzen oder auch Verfilmen (vgl. Schmidt 1991:333ff).

Für alle diese Handlungen mit und an Texten sind bestimmte Konventionen, Regeln und Erwartungsnormen gültig, die Maßstäbe setzen (vgl. Kap. 3.2.3) und die kulturell und historisch variieren.

3.2.2 Kognitive und kommunikative Prozesse des Lesens und Verstehens

Theoretisch begrifflich unterscheidet man in der verstehenstheoretischen Konzeption der Empirischen Literaturwissenschaft zwischen der Verständniszuordnung auf der Bewusstseinsebene und dem Verstehen auf der sozialen Ebene, wobei die beiden Ebenen den oben eingeführten Handlungsrollen der Rezeption und der Verarbeitung von Literatur entsprechen.

Analytisch gesehen beginnt die Rezeptionshandlung mit der Wahrnehmung eines Medienangebotes und seiner Dekodierung (vgl. Schmidt 1991:313). Der wahrgenommenen Struktur (auch Medienangebot oder Kommunikatbasis genannt) ordnet der Rezipient ein Kommunikat zu, d.h. "eine emotional besetzte kognitive Struktur als Bedeutung" (Schmidt 1991:313)¹, im Falle eines für literarisch gehaltenen Textes ein literarisches Kommunikat. Ziel dieser Zuordnung ist es, "zu einem befriedigenden, als sinnvoll, kohärent und angemessen empfundenen kognitiven Resultat (...) zu kommen" (Schmidt 2000:147). Analytisch kann man dabei drei Aspekte unterscheiden, die aufeinander bezogen sind: einen rationalen Bereich der informationellen Selbstorientierung, einen emotionalen Bereich der Lust-Unlust Äquilibrierung und einen empraktischen Bereich der evaluativen Abschätzung der lebenspraktischen Relevanz kognitiver Prozesse. Aus dem Zusammenwirken der drei Aspekte "emergiert" das, was (...) als Informationsproduktion aus „Anlaß“ der Wahrnehmung eines Textes bewußt wird" (ebd.:148).

Auf der Ebene der Kommunikatbildung, die nicht als intentionale Handlung, sondern als "routinierte Ereignisfolge" (Schmidt 1994:139) modelliert ist, kann es "Missverstehen" nicht geben, allerdings können Probleme auftreten, Kohärenz herzustellen. Damit Medienangebote wie z.B. Texte das Bewusstsein affizieren, d.h. zu systemspezifischen Operationen

¹ Dabei werden Bedeutungsregeln angewendet, wie etwa syntaktische und semantische Disambiguierungen, Antizipation und Re-Korrekturen, Ziehen von Inferenzen, Zuordnung von Intentionen zu außer-sprachlichen Korrelaten. Vgl. Schmidt 1991:313. Nach Luhmann werden soziale Systeme über ihre kommunikativen Handlungen bestimmt. Hejls Definition trägt den Stellenwert des Einzelindividuums (...) stärker Rechnung. Vgl. Richter 1996:166, Anm.11.

reizen können, müssen Medienangebote verwendet werden, auf die das Bewusstsein gelernt hat zu reagieren. Was das Bewusstsein mit Texten macht, ist nicht vorherzusagen, denn Texte dringen nicht in das Bewusstsein ein, sondern bieten Anlässe, nämlich „hochgradig konventionalisierte Anstöße“ (Schmidt 2000:148) für kognitive Operationen, die nicht allein vom Text, sondern vom Zustand des kognitiven Systems abhängig sind¹.

Verstehen/Missverstehen dagegen ist als Beobachterkategorie konzipiert. Es wird nicht dem kognitiven System, also der Ebene des Subjekts zugeordnet, sondern als soziales *und* kognitives Geschehen zwischen Interaktions- bzw. Kommunikationspartnern modelliert. Kommunikation ist nicht als Geben und Nehmen bzw. Austausch von Informationen zu sehen, sondern als (Selbst-) Orientierung miteinander Kommunizierender. Kommunikation „heißt vielmehr, sich gegenseitig Chancen der kognitiven Veränderung, der Auswahl und Konstruktion von uns selbst abhängiger Informationen einräumen, eben weil jeder Kommunikationspartner für sich ein selbständiges, autonomisiertes und operational geschlossenes System ist“ (Schmidt 2000:142)². Anders formuliert: Ein Kommunikationsteilnehmer (A) versucht durch sprachliches Verhalten sein Gegenüber (B) anzuweisen, wie es kognitiv operieren soll, damit es die gewünschten Informationen in seinem (B's) kognitiven Bereich selbst konstruieren kann.

Entsprechend bedeutet in G. Ruschs Konzeption Verstehen, den Orientierungserwartungen eines Gegenüber zu entsprechen (vgl. Rusch 1992:216). Kriterien für Verstehen sind demnach abhängig von zwischenmenschlicher Interaktion und werden von derjenigen Person bestimmt, die verstanden werden möchte (womit auch die Frage der sozialen Macht anklingt). So wird Verstehen zum Qualitätskriterium für intellektuelle Leistungen. Durch Zuschreibungen von Verstehen oder Nicht-Verstehen "ist faktisch eine kultur- und gesellschafts-spezifische soziale Selektion von Verhaltensweisen, Denkstilen, Denkart und Denkmustern, psychischen Prozessen, kognitiven Operationen, kurz: eine Selektion von Arten individueller Kognitionen wirksam" (Rusch 1992:234). Bezogen auf die Kommunikation literarischer Kommunikate ist die Kategorie Verstehen/Nichtverstehen natürlich in den Zusammenhang spezifischer Regeln, Verfahren und Konventionen zu stellen, die in einer Gemeinschaft/Kultur im Umgang mit Literatur geläufig sind und für eine Angleichung der Lesarten sorgen. (Vgl. Kap. 3.3.)

Bedeutung ist laut dieser Theorie als Kategorie der Kommunikation zu sehen, als kontextuelle Relation, gebunden an Kommunikationsteilnehmer, Situationen und Zeitpunkte, Ver-

¹ Der Begriff des kognitiven Systems wird hier synonym mit Bewusstsein gebraucht. Kognitive Systeme bestehen aus zwei in einem Organisationszusammenhang stehenden Hauptkomponenten – den Prozessen des zentralen Nervensystems und den Bedeutungen. „Wahrnehmung besteht aus der internen Zuweisung makroskopischer Bedeutung zu mikroskopischen Erregungszuständen“ (Krohn et al. 1992:395).

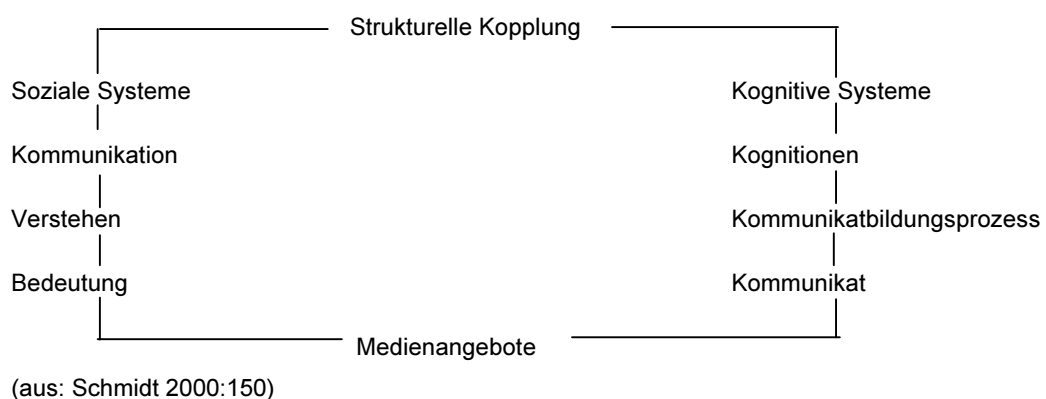
² Wäre Kommunikation Austausch, also ein Operieren ins Bewusstsein der Anderen, wäre sie ein absolutes Kontrollinstrument und würde zu einer Nivellierung der Menschen führen. Man hätte keine Chance, sich gegen Kommunikation zu wehren bzw. zu selektieren und würde überwältigt, (vgl. Schmidt 2000:143).

stehen als bedeutungsgerechte Kommunikation. Folglich ist der Konsens in der Kommunikation über Literatur nicht etwa objektiv richtiges Textverstehen, sondern „der geglückte Beziehungsaspekt von Kommunikation“ (Schmidt 1994:141).

Die Frage nach dem adäquaten Verstehen eines als literarisch angesehenen Textes ist damit dem kommunikativen Bereich zugewiesen. Bei der strikt vorausgesetzten Subjektabhängigkeit von Rezeptionsprozessen scheint sie zunächst hinfällig. Auf der Ebene des Subjekts, der literarischen Kognition, wo das Leseresultat (Kommunikat) als subjektiv befriedigendes und kohärent empfundenes Kommunikat konzipiert ist, ist die Frage nach richtig und falsch sicherlich ohne Belang. Da der Text als Impuls und Orientierungsanlass zur Konstruktion von Sinn und Bedeutung fungiert und als leserunabhängige Instanz ausfällt, muss die Bewertung der Resultate im sozialen Kontext und der dort gängigen Konventionen, Regeln und Normen gesehen werden.

Im Zusammenhang dieser Ausführungen erscheint die Überlegung sinnvoll, die Bewertungskategorie "adäquates Verstehen" zu ersetzen durch Attribute wie glaubwürdig, interessant, möglich, vielfältig, verantwortlich, tolerant.

Systemtheoretisch laufen Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse getrennt - in zwei verschiedenen operational geschlossenen Systemen¹ - voneinander ab (Maturana), jedoch zeitlich synchron. Entsprechendes gilt für die Kommunikatbildung und die Kommunikation von Literatur.



¹ Operational geschlossen bedeutet, dass Zustandsänderungen nur von den Operationen im System abhängen. Einer Auffassung zufolge stellt die operationale Geschlossenheit eine „Idealisierung durch den Beobachter dar, während ein reales System immer offen ist und mit der Umwelt – wenn vielleicht auch nur schwach interagiert.“ (Krohn et al. 1992:389) Andere sehen in der operationalen Geschlossenheit eine Bedingung für Selbstorganisation, d.h. Bedingungen, „die die Systemstrukturen ausschließlich von der internen Dynamik des Systems hervorgebracht werden.“ (ebd. 395). In den Sozialwissenschaften ist mit dem Begriff der Selbstorganisation auch die Fähigkeit eines Systems zur Abgrenzung von der Umwelt gemeint. Informationelle Geschlossenheit des Systems bezeichnet die Eigenschaft eines kognitiven Systems, die Zuordnung von Systemzuständen zu Reizen/Signalen aus der Umwelt vom System selbst herzustellen (vgl. Krohn et al. 1992:-390). „Was die Sinnesorgane reizt, hat wegen der operationalen Geschlossenheit keine festvorgegebene Wirkung und damit keine Bedeutung innerhalb des kognitiven Systems.“ (ebd.).

Die Geschlossenheit vorausgesetzt, bedeutet dies: Gedanken und Texte sowie Vorstellungen und Wörter sind nicht identisch (vgl. Feilke 1994:89). Da Bewusstsein nicht einsehbar ist, liefert auch lautes Denken über einen gelesenen Text keine Rohdaten aus dem Bewusstsein, sondern Kommunikation als Anschlusshandlung.

Über Bewusstsein lässt sich nur etwas im Spiegel der Kommunikation erfahren.

Die zentrale Frage, wie die theoretisch scharf getrennten Bereiche Kognition und Kommunikation in operative Beziehung gebracht werden können, wird mit der strukturellen Kopplung (einem Begriff aus der Biologie) über Medienangebote beantwortet.¹ Medienangebote, z.B. Texte leisten die strukturelle Kopplung von Bewusstsein und Kommunikation. Texte bringen Kommunikationsprozesse in Gang, „wenn kognitive Systeme bereit sind, darauf zu reagieren, also ihrerseits kognitive Prozesse in Gang zu setzen“ (Schmidt 2000:145). Diese Kopplung kommt dadurch zustande, dass Medienangebote weder Kognition noch Kommunikation sind, aber von beiden Systemen entsprechend ihren eigenen Bedeutsamkeitskriterien genutzt werden können (vgl. Schmidt 2000:145). Baecker spricht von der möglichen Abhängigkeit beider Systeme in der Konditionierung der Aktualisierung ihrer Sinnstrukturen. Z.B. könnten Operationen des kommunikativen Systems das Bewusstsein dahingehend führen, welche Strukturen es aktualisiert, d.h. mit welchen Erwartungen es beobachtet (vgl. Baecker et al. 1992:238).

Das Verhältnis zwischen Kognition und Kommunikation wird als eines der Gleichzeitigkeit betrachtet, das aber ein Verhältnis von Kausalität nicht ausschließt. Kognitive Operationen lassen sich zu Medienangeboten transformieren und können sowohl Kommunikation als auch kognitive Prozesse auslösen. Kommunikationen referieren auf Kognition und Kommunikation.

Kognitionsergebnisse, also z. B. Resultate der literarischen Rezeption, sind nur über Kommunikation beobachtbar, d. h. in Anschlusskommunikationen.

Zu einer Angleichung bzw. zu einer Selektion individueller Kognitionen kann es erst auf der Ebene von Interaktion und Kommunikation kommen. Dabei spielt die Bewertungsdichotomie Verstehen/Nichtverstehen eine selegierende Rolle.

Der Text existiert nicht als Substantielles, sondern als wahrgenommene Struktur (als Medienangebot oder Kommunikatbasis). Er ist lediglich ein Anlass, ein Impuls, ihm aufgrund der subjektiven Voraussetzungen und des situativen Kontextes Bedeutung zuzuordnen.

Die Text-Leser-Relation im kognitiven und kommunikativen Verstehensprozess wird eindeutig zugunsten des Lesers entschieden. Nicht der Text steuert das Verstehen und seine

¹ Schmidt unterscheidet bei Medien 1. Konventionalisierte Kommunikationsinstrumente, z.B. natürliche Sprache, 2. Kommunikationstechniken, z.B. Telefon, Film, 3. dem sozialen System, in dem Kommunikationstechniken ökonomisch, sozial, technisch usw. organisiert sind, 4. Medienangebote im Sinne von Resultaten der Verwendung von Kommunikationsinstrumenten, z.B. Texte. Vgl. Schmidt 2000:144

Resultate, sondern der Leser nutzt den Text zur Konstruktion von Sinn und Bedeutung. Nicht der Text enthält die Norm für die adäquate Lesart (wie in der Rezeptionsästhetik mit dem Konzept des impliziten Lesers), sondern der Leser einer Gemeinschaft trägt seine Normen an den Text heran.

Die Attribut- und Bedeutungszuordnung im Rezeptions- und Kommunikationsprozess ist jedoch keinesfalls willkürlich, denn in der sprachlichen Sozialisation wird sowohl "die Strukturierung (...) eines Textobjektes als auch die Erwartung an die kognitive Orientierungsfunktion von Textsegmenten (Wörter, Phrasen ect.) so hochgradig konventionalisiert" (Schmidt 1992a Emergenz:313), dass der Eindruck entsteht, der Text selbst instruiere sein Verstehen¹.

Die Voraussetzung der operationalen bzw. informationellen Geschlossenheit des kognitiven und kommunikativen Systems ist Gegenstand interner und externer Kritik. (Vgl. Groeben 2003, Rusch 2003, Bredella 1998, Reinfried 1999.) Im Bemühen um Transparenz, Explizitheit und Nachvollziehbarkeit werden die analytischen Differenzierungen wie bei der Kopplung von Bewusstsein und Kommunikation selbst zum Problem. Nicht selten wirken sie paradox (vgl. Groeben 2003:2), wenn man realistischen Status unterstellt. Der Unterschied zum alltäglichen Verständnis der gegenseitigen Durchdringung und Kausalität von Kommunikation und Bewusstsein erzeugt Widerstände. Zu beachten ist jedoch, dass es sich um eine theoretisch-analytische Differenzierung handelt, um eine „Idealisierung durch den Beobachter“ (vgl. Krohn et al. 1992:389), die meines Erachtens zur schärferen Beobachtung der Phänomene zwingt und eine anzunehmende Überlagerung bzw. schwache Interaktion der Systeme nicht ausschließt (vgl. Rusch 2003:2). Die „biologische Letztbegründung“ (vgl. Flacke 1994:101) für die Geschlossenheit des Gehirns, die Roth ins Feld führt, hintergeht allerdings die Konstruktivität der Theorie selbst und macht sie zum Dogma.

Dass man aufgrund der vorausgesetzten Trennung verbale Daten von Rezeptionsprozessen (Kognitionen) nur durch deren materiales Resultat (Vertextung) von Kommunikaten erhalten kann, erscheint mir nicht das Problem, wie Meutsch (vgl. Meutsch1987:81) formuliert. Es stellt sich aber die Frage, ob durch die analytische Trennung von Kommunikation und Kognition auch ausgeschlossen ist, dass der soziale Prozess der Kommunikation kognitiv ist. Inwieweit Kognition sozial und Kommunikation kognitiv beeinflusst ist, berührt die Frage nach Rolle und Verhältnis von Schemata und Konventionen, der in Abschnitt 3.3.3 nachgegangen werden soll.

¹ Das Verständnis des Textes als Anlass, Impuls für die Konstruktion von Bedeutung impliziert jedoch immer noch, dass Texte nur zum Teil erzeugt sind (vgl. Scheffer 1992:124). Das materielle Substrat (einfache syntaktische Muster) nimmt Scheffer aus. Das weitgehend übereinstimmende Verständnis des semantischen Textteils basiere "auf den Bedeutungszuschreibungen, die aufgrund von Sprachkonventionen und Sprachroutine in hohem Maße ähnlich hervorgebracht werden" (Scheffer 1992:236). Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3.3 dieser Arbeit.

Wenngleich die wechselnden Beobachtungsperspektiven mit den wechselnden Beschreibungssystemen nicht immer leicht nachzuvollziehen sind, hat gerade die doppelte Perspektivierung – also die individuenorientierte und sozial orientierte Analyse von Verstehen – Vorteile für eine Konzeption von Literaturverstehen. Sie liegen in ihrer theoretischen Konsistenz und Radikalität, durch die die Maßstäbe für das Lesen von Literatur eindeutig beim Leser positioniert bleiben und sich die Aufmerksamkeit auf den Umgang und die in einer Gemeinschaft gültigen Verfahren mit Literatur richtet. Verstehen als bedeutungsgerechte Kommunikation und Bedeutung als Kategorie der Kommunikation sind dem kollektiven Wissen zugeordnet (vgl. Schmidt 1994:140). Im Zusammenhang des kollektiven Wissens spielen kognitive Schemata als intersubjektive Programme eine große Rolle (vgl. Kapitel 3.3.3).

Ergebnisse empirischer Forschung scheinen die Hypothese von der Dominanz des Faktors Leser eher zu bestätigen. Rezeptionsstudien können die determinierende Rolle des Textes und seiner Struktur nicht belegen (vgl. Viehoff 1988:32). Unabhängig von Situation und Subjekt können textspezifische Organisationsformen und sprachliche Indices Verstehens- und Leseprozesse nicht initiieren. Der Standort des Erzählers, die Erzählerperspektive z.B., beeinflusst als bottom-up-Faktor die Deutungen lediglich bei einer Sensibilisierung der Leser dafür. Genauer: Nach Aufforderung, sie wahrzunehmen, - z. B. die Ich-Perspektive -, werden sie zur Konstruktion von Bedeutung verwendet (vgl. Viehoff 1988:28/29). Ähnlichkeiten in der Interpretation sind wohl eher auf die Ähnlichkeit in der literarischen Sozialisationsgeschichte der Leser zurückzuführen als auf die Textstruktur. Auch der Einfluss von Situationen scheint erwiesen: In schulischen Situationen reproduzieren Leser schulisches Textverstehen, d.h. Textverstehen, wie es die Schule verlangt (vgl. Viehoff 1988:27f). Viehoff resümiert, dass der Einfluss des Textfaktors davon abhängt, inwieweit andere Textmerkmale die Tendenz des Lesers unterstützen und ob das Subjekt über entsprechendes kulturelles und speziell literarisches Wissen verfüge, und dazu bereit sei, aus Textmerkmalen ein literarisches Kommunikat aufzubauen (vgl. Viehoff 1988:32).

Verbindungslinien zwischen dem oben dargestellten Verstehensmodell und den kognitionstheoretischen Textverarbeitungsmodellen bestehen vor allem in der Konzeption des Leseverstehens als aktivem zielgerichtetem Prozess. Parallelen lassen sich auch bei der Rolle des Wissens (organisiert in Schemata) finden und was die Bindung an affektive, soziale und situative Kontexte betrifft. Nicht vereinbar mit dem konstruktivistischen Modell ist die kognitionstheoretische Annahme von der Steuerungsfunktion des Textes im Verstehensprozess (vgl. Ballstaedt nach Schmidt 1994:124) oder einer gleichrangigen Interaktion von Text und Leser (vgl. Bredella 1990:571, 2004:44) bzw. der Annahme einer gleichgewichtigen Top-down- und Bottom-up-Beziehung zwischen Textinformation und Kognition.

Denn Information ist aus konstruktivistischer Perspektive immer Informationskonstruktion, die an den kognitiven Bereich gebunden bleibt. "Aktiv im Sinne einer Interaktion können kognitive Systeme, nicht aber Texte sein" (vgl. Schmidt 1992:302). Der optionale Charakter von Aktion und Reaktion (vgl. Rusch 1994:67), d.h. auch die Nichtvorhersagbarkeit von Kognition und Kommunikation (vgl. Müller 1996a:56), macht auch die entscheidende Differenz zwischen Apparaten der Informationsverarbeitung und kognitiven Systemen aus.

Was die Praxis der Literaturvermittlung betrifft, lässt sich die theoretische Trennung des Verstehensprozesses in Kommunikatbildung im Bewusstsein und Verstehen im kommunikativen Bereich meines Erachtens gut vereinbaren mit der empfohlenen Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, den Leseprozess in zwei Phasen zu untergliedern, nämlich in eine erste des spontanen Verstehens und in eine zweite, in der es um die Reflexion und die Bereitstellung von Zusatzwissen geht. Um eine Kommunikatbildung, also die Zuordnung einer Deutung zu ermöglichen und zu unterstützen, die subjektiv befriedigend ist, eignen sich viele kreative Verfahren, wie sie in entsprechenden Materialien empfohlen werden, z.B. Verfahren zur Hypothesenbildung, zum Erwartungsaufbau etc. In der Kommunikation über Literatur wäre als erstes die Pluralität von Lesarten erfahrbar. Darüber hinaus hat die zweite Phase die Aufgabe der Angleichung des Verstehens. Gemeinsam angelegte Referenzrahmen und Perspektiven, die Lehrende oder Lesende vorschlagen, können zu einer Erweiterung oder Veränderung des Kommunikats und zu einer Annäherung der Lesarten führen. Solche Referenzrahmen können z.B. historische, politische oder literaturtheoretische Bezüge sein, auch Autorenbiographie oder Stilbetrachtung, also Verfahren, die in der Literaturwissenschaft geläufig sind. Möglich wären auch der Vergleich der eigenen Deutung mit publizierten Interpretationen. Immer aber müsste deutlich bleiben, dass es sich um vom Leser bewusst eingenommene Perspektiven und eingesetzte Verfahren handelt, um zu einer Deutung zu kommen, und dass diese Verfahren an Konventionen gebunden sind, die historisch und kulturell geprägt sind. Der Prozess des literarischen Lesens selbst und die Bedingungen und Maßstäbe der Bedeutungskonstruktion rücken damit stärker in den Mittelpunkt. Die Chance der Differenzierung zwischen Kommunikatbildung und literarischer Kommunikation liegt in der doppelten Perspektivierung: Beobachtet bzw. metakommuniziert werden sowohl die Unterschiede der Leseresultate als auch die Bedingungen und Prozesse, die zu einer Angleichung der Lesarten führen.

3.3 Konventionen beim literarischen Umgang mit Texten

Wenn vorausgesetzt wird, dass kognitive Systeme informationell geschlossen sind, stellt sich unweigerlich die Frage, wie es dann zu einer Interaktion kommen kann. Bereits im letzten Abschnitt wurde Kommunikation als Orientierungshandeln, nicht als Informationsübertragung eingeführt. Trotz "doppelter Kontingenz" (Rusch 1994:63), die besagt, dass jeder Interaktionspartner nach Maßgabe seiner eigenen, subjektiven handlungsschematisch koordinierten Erwartungen, Ziele und Zwecke handelt, gibt es Verzahnungen der Verhaltens- bzw. Handlungsweisen und der Kognitionen. Rusch definiert Interaktion als diese Verzahnung, anders formuliert, als Versuche, den anderen zu orientieren, bis er die gewünschte Orientierung wahrnimmt. Die Verzahnung besteht darin, "daß jeder der Beteiligten sein eigenes Verhalten als Ursache des beobachteten Verhaltens des anderen ansehen kann" (ebd. 65) – (Erwartungserwartungen).

Aus der Perspektive eines externen Beobachters spielen für die Regularitäten der Interaktion und Kommunikation Erwartungen eine große Rolle. Diese Erwartungen bestehen bezüglich des Verhaltens der anderen hinsichtlich der Wirkung des eigenen Verhaltens (als Ursache) und werden als Erwartungserwartungen bezeichnet (vgl. Schmidt/Weischenberg 1994:216). Diese aneinander gerichteten Erwartungen und die Tendenz, diesen Erwartungen gemäß zu handeln, begründen das Konzept der Konvention.

Der Begriff Konvention, abgeleitet vom lateinischen "convenire" - angemessen, passen, zusagen, übereinkommen -, hat zwei zentrale Bedeutungsebenen: Einmal kann er verstanden werden im Sinne bewusster Absprachen, Verabredungen, Verträge hinsichtlich Verhalten und Handeln in einer bestimmten Angelegenheit (Bsp.: Genfer Konvention), zum zweiten im Sinne von Herkommen, Brauch, Sitte, Förmlichkeit (Bsp.: Begrüßungsritual, Lexikon und Idiomatik natürlicher Sprachen). Für den Umgang mit Literatur interessiert die zweite Bedeutungsebene.

In Anlehnung an die Theorie des Sprachphilosophen David Lewis definiert G. Rusch Konvention als regularitätskonforme Handlungen, die Erwartungen konformer Handlungen bewirken, die wiederum zu regularitätskonformen Handlungen führen (vgl. Rusch 1994:69). Durch Konventionen, die als unausgesprochene Regeln das Verhalten fast aller Mitglieder einer Gesellschaft steuern und angleichen, wird Verhalten "im Sinne statistischer Regularitäten in einer vergleichbaren Weise voraussagbar (wird) wie das Eintreten von Tatbeständen aufgrund induktiv-statistischer Gesetzaussagen" (vgl. Schmidt 1991:168). D.K. Lewis zufolge folgt einer Konvention, wer nach erlebten erfolgreichen Präzedenzfällen handelt. Jede erfolgreiche Handlung bestätigt die Konvention, indem sie zur Klasse der Präzedenz-

Gesellschaft ist es gegenseitig unterstelltes Wissen, dass die Teilnehmer an literarischer Kommunikation bereit und in der Lage sein müssen, sich auf andere Werte, Normen, Erwartungen und Bedeutungsregeln einzulassen, nämlich auf solche, die als ästhetisch relevant akzeptiert werden. Sie können einhergehen mit Attributen wie interessant, genial, innovativ, ergreifend, erhaben etc. (vgl. Schmidt 1991:115). Hinweise auf Gattungsbezeichnungen oder/und Autorennamen erfüllen bereits die Funktion, entsprechende Erwartungen beim Rezipienten aufzubauen.

Bei der Erwartung an Literatur wie bei ihrer Beurteilung wirkt die Ästhetik-Konvention als regulatives Prinzip. Sie bleibt auch in Kraft, wenn ein Autor sich mit sozialer Wirklichkeit befasst, etwa in Form von Satiren, Dokumentarspielen, wenn er also moralische oder politische Zwecke verfolgt. Er wechselt damit nicht das Handlungssystem: Er wird nicht Politiker oder Theologe, deren Handlungen nach anderen Konventionen beurteilt werden. Und auch dort, wo Künstler vor die Aufgabe gestellt sind, nicht-ästhetische Zwecke zu verfolgen - z.B. Lob des Herrschers, Vertreten einer Ideologie - bleibt in der Kommunikation über Kommunikate das Abgrenzungskriterium der Ästhetik-Konvention bestehen, denn "das Bildportrait des Fürsten ist kein Photo, das Kampflied ist kein Parteitagprotokoll" (Schmidt 1991:124)¹.

Als zweites systemabgrenzendes Kriterium wird die **Polyvalenzkonvention** postuliert. Sie besagt, dass Produktion und Rezeption von ästhetischen bzw. literarischen Kommunikatbasen nicht an die in anderen Systemen gültige Monovalenzkonvention gebunden sind. Während man in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen erwartet - und dieser Erwartung auch zu entsprechen versucht -, dass Texte möglichst eindeutig rezipiert werden können, wird der Bereich literarischer Kommunikationshandlungen von der Polyvalenzkonvention dominiert. D.h. zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen können Rezipienten dieselbe als ästhetisch bzw. literarisch akzeptierte Kommunikatbasis unterschiedlich und voneinander abweichend, also polyvalent realisieren².

Wie die Rezeptionsgeschichte vieler literarischer Texte zeigt, sind sie tatsächlich in Geschichte und Gegenwart von zumeist professionellen Literaturverarbeitern polyvalent aufgenommen worden. Und die Spannweite von Rezeptionsresultaten wurde und wird den Tex-

¹ Brecht wird nach anderen Kategorien als Lukács beurteilt.

² Unterschieden wird zwischen starker und schwacher Polyvalenz. Mit schwacher Polyvalenz sind unterschiedliche Lesarten zu unterschiedlichen Zeitpunkten bezeichnet, mit starker Polyvalenz die Differenz von Leseergebnissen während des Leseprozesses eines Lesers (vgl. Meutsch/Schmidt 1985:387).

ten als spezifischer Wert angerechnet¹.

Polyvalenz ist nicht als Texteigenschaft konzipiert, sondern wird ebenfalls als Zuordnung zum Text begriffen. Scheffer bezeichnet sie als unausgesprochene antizipierte Vereinbarung darüber, dass man selbst und andere keine allgemein verbindliche Bedeutung finden konnte (vgl. Scheffer 1992:239) oder wollte, lässt sich hinzufügen.

Beide Konventionen erfüllen die Aufgabe, Handlungsmöglichkeiten im Literatursystem von der "ausschließlichen Verpflichtung auf gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeitsmodelle" (Schmidt 1991a:5) abzulösen, womit sich "weite Spielräume subjektiven Handelns und Erlebens, subjektiver Phantasie, Kreativität, Imagination und Fiktion" (ebd.:6) öffnen, die über bestehende Wirklichkeitsmodelle hinausgehen.

Die Differenz literarisch vs. nichtliterarisch, d.h. die Anwendung der Konventionen, grenzt die literarische Kommunikation von anderen gesellschaftlichen Aktivitäten ab und wird entscheidend durch die beiden Konventionen geprägt. Erlern und stabilisiert wird sie durch literarische Sozialisation in Familie, Schule und sozialer Gruppe².

Die beiden Makrokonventionen entwickelten sich mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft im 18. Jahrhundert. Mit Hilfe einer systemorientierten Konzeption entwickelt Schmidt ein Modell der literarischen Entwicklungen dieser Zeit (Schmidt 1989). Im Zusammenhang des "allmählichen Umbaus der europäischen Gesellschaften von stratifizierten zu funktional differenzierten Gesellschaften als Netzwerken aus sozialen Systemen" (ebd.: 9) entstehen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Literatursysteme in der Form sich selbst organisierender Sozialsysteme. Die funktionale Differenzierung einer Gesellschaft, d.h. die Entwicklung der Moderne durch die Ausbildung verschiedener autonomer Systeme, zeigt sich in Individualisierung, der Abschwächung objektiver Maßstäbe und allgemein verbindlicher Werte, in der Spezialisierung der sozialen Kommunikationsbereiche, in der Entwicklung von Markt- und Mediensystemen mit ihren institutionellen, ökonomischen und juristischen Problemen und in der Ausbildung von Privatheit und Öffentlichkeit. Die Differenzierung ist die wichtigste Voraussetzung für die Entstehung moderner Literatursysteme. Differenzierte Gesellschaften sind von Pluralismus und Innovation geprägt, "objektive Maßstäbe

¹ Ob auch nicht-professionelle Rezipienten dazu tendieren, Kommunikatbasen tatsächlich polyvalent zu realisieren und Polyvalenz positiv bewerten, "oder ob sie nicht im Gegenteil in allen Kommunikationssystemen (also auch in ästhetischer Kommunikation) dazu tendieren, alle Kommunikatbasen monovalent zu realisieren, wäre genauer empirisch zu prüfen. Das Bedürfnis nach Hinweisen, Hilfen "ein kohärentes Kommunikat zu ordnen zu können" (Schmidt 1991:198) scheint dafür zu sprechen, dass ein nicht-professioneller Rezipient Texte nicht als polyvalent im Sinne starker Polyvalenz realisiert.

² Als tautologisch wird Schmidts Variante der Leitdifferenz literarisch vs. nichtliterarisch kritisiert, Luhmanns Konzept dagegen schön-hässlich als veraltet betrachtet. Plumpe (1993:30f) schlägt als Differenz vor: interessant-nichtinteressant, was sich allerdings auch auf Sachtexte anwenden lässt.

der Bewertung literarischer Phänomene fehlen und lassen sich höchstens im Rahmen bor-nierter Ideologien postulieren" (Faschismus/Stalinismus) (ebd.:12). Weitere Kriterien sind ein literarischer Markt, ein anonymes Publikum und das Entstehen der Literaturkritik. An dieser Stelle eine Anmerkung zu China: Ob mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien das chinesi-sche Literatursystem zu beschreiben ist, d.h. ob die gegenwärtigen Veränderungen in Chi-na, die mit der Öffnung des Marktes begannen, zur Herausbildung eines autonomen Litera-tursystems führen, wäre Stoff für eine gesonderte sinologische Untersuchung. Zumindest kann man von der Entwicklung bestimmter Voraussetzungen ausgehen: dem Entstehen eines literarischen Marktes, der Kommerzialisierung (Autoren müssen, um zu überleben, sich am Geschmack des Publikums orientieren), die Entwicklung neuer literarischer For-men, z.B. hermetische Lyrik, die neue Rezeptionsformen erfordern, die Entwicklung von Individualität, die langsam beginnende Trennung von Literatur und Politik. (Vgl. Kap. 4.)

Die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften hat auch im kulturellen Bereich zu einer Komplexität geführt, die jeden Konsens über die Bedeutung eines literarischen Textes, über ästhetische Normen und Werte illusorisch zu machen scheint (vgl. Hauptmeier/Schmidt 1985:125). Viele literarische Texte machen offensichtlich einen Lektüreaufwand (an Intensi-tät, Zeiteinsatz, Vorkenntnissen und Fähigkeiten) nötig, den viele Leser weder aufbringen wollen noch können. Sie wünschen sich Sicherheit und verbindliche Auskunft von Experten darüber, was ein Text bedeutet und welchen Rang er einnimmt. Dieser Wunsch nach Komplexitätsreduktion und Verbindlichkeit, dem man auch im Literaturunterricht begegnet, steht in einem Spannungsverhältnis zum Verständnis des Literatursystems als Ort, wo sol-chen Bedürfnissen bewusst entgegen gesteuert wird, wo Irritationen bewusst intendiert sind, um die Kognition flexibel zu halten, wo die "Eröffnung und Vermehrung semantischer und evaluierender Handlungsmöglichkeiten" (Hauptmeier/Schmidt 1985:125) allen Vorschriften und jeder Kontrolle entgegenstehen.

Damit ist das Thema der Funktionserwartungen bzw. Wirkungen, die sich mit dem literari-schen Handeln verbinden, angeschnitten. Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich je-doch noch einige Ergebnisse der empirischen Überprüfung der Makrokonventionen vorstel-len.

Die Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen ergaben sowohl Bestätigung als auch Nicht-Bestätigung. Erste Resultate zur Gültigkeit der Ästhetik-Konvention, konnten Hintzenberg et al. 1980 erbringen (vgl. Hauptmeier/Schmidt 1985:81). Die Untersuchungsergeb-nisse einer Studie von 1985 legen nahe, davon auszugehen, dass aufgrund der Ästhetik-Konvention Verstehensprobleme beim literarischen Lesen nicht einem Textmangel zuge-schrieben werden, sondern als Auslöser für zusätzliche Anstrengung dienen (vgl.

Meutsch/Schmidt 1985:388/396). Deutlich wurde dies daran, dass der Thematisierung von Problemen ein deutlich höherer Stellenwert zukam als der Thematisierung positiv erfahrener Prozesse. Die Polyvalenz-Generierung wird in Form von Referenzrahmenwechsel realisiert, wobei nicht narrative literarische Texte wie z.B. Gedichte mehr polyvalente Kommunikatbildungskonstruktionen hervorriefen als narrative Texte wie z.B. Kurzgeschichten.

Des weiteren erhärtete sich die Annahme, dass Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention interdependent sind. Die Ästhetik-Konvention wirkt offenbar als Voraussetzung für die Anwendung der Polyvalenz-Konvention. (vgl. Meutsch/Schmidt 1985:398). Die angenommene Hierarchisierung der Rezeptionsregeln, die von der grundlegenden Funktion der Ästhetik-Konvention ausgeht, besagt, dass der Rezipient den wahrgenommenen Textstrukturen ein literarisches Kommunikat zuordnet, d.h. dass er als Referenzrahmen nicht allein die Wirklichkeitsmodelle seiner Erfahrungswirklichkeit einsetzt (vgl. Schmidt 1991:179f).

Zwaan (1992) fand bestätigt, dass literarisches Lesen relativ langsam ist, - verglichen mit dem Lesen von Zeitungsartikeln - dass besondere Aufmerksamkeit den stilistischen Aspekten des Textes gilt und dass die Wahrheitskonvention gelockert ist (vgl. Zwaan 1992:139). Allerdings zeigten Leser literarischer Texte in ihren Schlussfolgerungen keine größere Vielfalt als die Vergleichsgruppe der Zeitungsleser.

Die Konzeption der Makro-Konventionen (Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention) wird von verschiedenen Seiten als zu vage kritisiert (vgl. Zwaan 1992:10ff). Eine Differenzierung von Rezeptions- und Kommunikationsregeln im literarischen System ist sicherlich nötig (vgl. auch Kramaschki 1991:223), denn bei relativer Stabilität der Makrokonventionen unterliegen Mikrokonventionen einem raschen Wandel. Wichtig ist eine Konkretisierung auch im Hinblick auf die Entwicklung didaktischer Konzepte, die den Umgang mit Literatur als bewusste Handlung vermitteln wollen.

Angesichts neuer Entwicklungen im von Medien geprägten Literatursystem zweifelt Andringa daran, dass die Ästhetik-Konvention heute noch dominant ist (vgl. Andringa 2003:4). Sie beobachtet eine „Defiktionalisierung“ literarischer Werke, die sie an Beispielen aus dem Fernsehen versucht zu belegen. Eines möchte ich zur Illustration hier wiedergeben. In einer Sendung der BBC über einen Autor und seinen Kriminalroman sind – verbunden über eine Erzählstruktur - verschiedene Handlungs- und Informationsebenen ineinander montiert: Gesprächsfragmente mit dem Autor, Orte in der Stadt, inszenierte Szenen aus dem Leben des Autors und aus seinem Roman, die kaum voneinander zu unterscheiden sind, sowie Berichte über tatsächliche Kriminalität in der Umgebung. Durch die Montage entstehe ein Austausch zwischen Fiktion und Fakten, so Andringa. „Das Wirkliche wird fiktionali-

siert, die Fiktion wird ‚verwirklicht‘.“ (Andringa 2003:3) In Anspielung auf die Gattung Krimi ist die Sendung spannend und abwechslungsreich gestaltet, durch die Wirklichkeitsnähe wird das Interesse an Autor und Buch gesteigert. Die Wirklichkeitsnähe legt Andringa zufolge dem Zuschauer nahe, dass es sich dabei um ein positives Wertungskriterium handelt. Rezipiert werde in diesem Fall im Bewusstsein des wirklich Geschehenen. Anscheinend reiche das Fiktionale nicht mehr aus, das Erzählte soll authentisch, dokumentarisch und hautnah sein. Da das Fiktionalitätsbewusstsein von der Tatsachenkonvention überlagert sei, könne man schließen, dass die Aufhebung der Tatsachen-Konvention als Grenze des Literatursystems nicht mehr oder nicht mehr in dem Maß gültig und die Ästhetik-Konvention gelockert sei.

Sicher muss man, was Andringa selbst tut, berücksichtigen, dass beim Rezipieren und Verarbeiten von Literatur pragmatische Funktionen und Bezüge zur Wirklichkeit nicht aufhören zu bestehen, dies sicherlich je nach Gattung auch in unterschiedlichem Maß, wenn man z. B. an die Unterschiede von Dokumentar-Literatur und Romane denkt. Allerdings – und das erscheint mir an diesem Beispiel zentral - handelt es sich um ein Beispiel aus dem Mediensystem Fernsehen, zu dem ja seiner Informations- und Unterhaltungsfunktion zufolge sowohl Gattungen zählen, die der Tatsachenkonvention unterliegen, als auch solche, die der Ästhetik-Konvention folgen, wie z.B. Literaturverfilmungen und Fernsehfilme¹. Im Beispiel geht es außerdem nicht um eine deutliche Verarbeitung von Literatur – mit Ausnahme der inszenierten Romanausschnitte – , sondern um die Gattung Dokumentation, wofür die Grenzen zwischen Fiktion und Tatsachen offenbar fließender sind bzw. gegenwärtig werden². Denn auffällig an Andringas Beispiel ist die Fiktionalisierung der dokumentarischen, „realistischen“ Anteile, z.B. des Lebens des Autors. Ähnliche Formen der Fiktionalisierung sind ja gegenwärtig – 2004 – auch Gegenstand breiter Diskussionen im Zusammenhang historischer Dokumentationen im Fernsehen (z.B. die Dokumentationen von Guido Knopp), die darüber an Unterhaltungswert gewinnen und damit Zuschauerquoten erhöhen sollen. Hierin zeigt sich das „Verhandeln“ der fließender werdenden Grenzen zwischen Tatsachen und Fiktion³. Solche Verschiebungen der Gattungsunterschiede sind ein Zeichen dafür, dass die Grenzen des literarischen Systems und des Systems Fernsehen nicht starr, sondern beweglich sind, auch dass die Leitdifferenz literarisch – nichtliterarisch möglicherweise zu undifferenziert ist. Eine gezielte Untersuchung müsste den Verschiebungen und den Gründen dafür genauer nachgehen und klären, ob die Tatsachen-Konvention im literarischen System an Bedeutung gewinnt.

¹ Zu Medien bzw. Gattungsschemata vgl. Abschnitt 3.3.3

² Vgl. hierzu auch Abschnitt 3.4.

³ Auch die Tendenz, Geschichte im Spielfilm- oder auch Unterhaltungsformate darzustellen, wird gegenwärtig diskutiert, z. B. am Beispiel des Films „Der Untergang“ (2004).

Interessant in diesem Zusammenhang ist ein Vergleich mit chinesischen Verhältnissen. Wie verlaufen dort die Grenzen zwischen Tatsachen- und Ästhetik-Konvention. Dass sie auch dort in Bewegung sind, zeigt die viel beachtete Dokumentationsliteratur der neunziger Jahre, die z.B. Gespräche über den Alltag protokolliert¹. Im Kontext des Konventionsvergleichs in Kap. 5 soll diese Frage wieder aufgegriffen werden.

3.3.2 Funktionserwartungen beim Umgang mit Literatur

Wirkungen der literarischen Rezeption bzw. Funktionserwartungen beim Umgang mit Literatur unterstellt man in der Empirischen Literaturwissenschaft auf drei Ebenen, und zwar 1. auf der kognitiven, 2. auf der hedonistischen, d.h. der emotionalen, und 3. auf der moralisch-sozialen (normativen) Ebene (vgl. Schmidt 1991:219).

1. Kognitiv-reflexiv soll literarisches Handeln das "Weltbild" des Aktanten "um neue, noch unbekannte, vielleicht sogar gefährliche Bereiche erweitern und der 'Versteinerung' der gesellschaftlichen Standardmodelle von Wirklichkeit entgegenwirken" (vgl. Schmidt 1991a:6). Bei der Rezeption vollzieht sich dies im Prozess des Vergleichs zwischen dem Wirklichkeitsmodell des Rezipienten und dem im literarischen Kommunikat repräsentierten Wirklichkeitsmodell. Das vom Rezipienten konstruierte Kommunikat kann und darf anders aussehen als sein Wirklichkeitsmodell, doch es darf "vom Wirklichkeitsmodell des Rezipienten aus (nicht) völlig unzugänglich" (vgl. Schmidt 1991:220) sein, weil sonst eine Rezeption nicht möglich wäre. Das Kommunikat stellt sich dar als denkbare Modell für Wirklichkeit und kann sich durch Erweiterung des Voraussetzungssystems beim Rezipienten auf sein Wirklichkeitsmodell beziehen. Die Differenz zwischen Kommunikat und Wirklichkeitsmodell des Rezipienten kann als Fremdheit oder Neuheit erfahren werden. D.h., wenn ein Rezipient über eine erlebnisorientierte (emotionale) Rezeption hinaus zu einer erkenntnisbestimmten Rezeption kommt, erkennt er die Differenz zwischen dem literarischen Kommunikat und seinem Wirklichkeitsmodell, zu der er eine zustimmende oder ablehnende Haltung einnimmt.

Die Sichtweise, die Funktion von Kunst und Literatur in Innovation und Veränderung zu sehen, ist eine gängige. Hier soll exemplarisch auf D. Wellershoff und W. Iser verwiesen werden. Wellershoff betrachtet Literatur und Kunst "als Formen imaginären, symbolischen Handelns, die die Praxis verlängern, erweitern und modifizieren und damit realitätsgerechter machen, als es die pure Unmittelbarkeit des Praktizismus ist" (Wellershoff 1976:79, vgl. Schmidt 1991:223). Und W. Iser konstatiert, dass fiktionale Texte sich auf das beziehen, was in jeweils herrschenden "Sinnsystemen" virtualisiert, negiert und daher ausgeschlossen bleibt (vgl. Iser: 1975:277).

¹ Vgl. Zhang Xinxin/Sang Ye, Pekingmensen, (1986) 1989.

Die Ästhetik-Konvention ermöglicht also einen Umgang mit literarischen Texten sowie Kommunikationshandlungen, die eine erkennbare Differenz zum Wirklichkeitsmodell von Rezipienten besitzen. Die Ergebnisse professioneller Literaturkritik zeigen, dass Vorstellungen, Orientierungen, Normen und Werturteile im Voraussetzungssystem¹ des Rezipienten verstärkt, hinterfragt, verändert und ausgedehnt werden, ohne dass - aufgrund der Ästhetik-Konvention - ein Rezipient unter Handlungsdruck gerät, was aber eine spätere Auswirkung auf Handlungen nicht ausschließt. Die erlaubte Differenz führt zur Erkenntnis dessen, worin wir befangen sind, wo Grenzen und Defizite unserer 'Sinn-systeme' (Iser) liegen. Sie kann aber auch zu Eskapismus führen, zur Flucht aus der 'Erfahrungswirklichkeit'.

2. Nicht nur auf der kognitiven Ebene hat die Beschäftigung mit literarischen Texten Relevanz, auch emotionale Faktoren spielen eine bedeutende Rolle, und dies in besonderem Maße, da die Rezipienten in der Regel bei der Wahl der Texte frei sind, mit Ausnahme im Erziehungssystem. Emotional erwarten Aktanten Vergnügen an literarischen Handlungen. Damit sind Genuss, Entspannung, Ablenkung, Erregung und Spannung in allen Formen gemeint. Durch den Nachvollzug von Stimmungen, Gefühlen etc. ist eine Verbreiterung des emotionalen Spektrums bei Rezipienten möglich, damit die Entwicklung von "Gefühlskultur" (vgl. Schmidt 1991:226). Das Vergnügen kann sowohl das Dargestellte als auch die Darstellungsweise betreffen. So kann man wohl vermuten, daß mit zunehmendem Wissen bzw. Erkenntnismöglichkeiten das Vergnügen an der Rezeption wächst.

3. In moralisch-sozialer Hinsicht führt literarisches Handeln - so die These - zur Auseinandersetzung mit Normen und Werten. Denn über literarische Handlungen besteht die Möglichkeit, Wert- und Normensysteme zu realisieren, ohne an die verbindlichen Werte und Normensysteme der Gesellschaft gebunden zu sein. Normen werden in der Empirische Literaturwissenschaft definiert als Erwartungserwartungen an das Handeln von Aktanten, deren Durchbrechung sanktioniert wird (vgl. Schmidt 1991:227). Für die literarische Kommunikation gelten auch Normen, die die Textorganisation betreffen. Für die Annahme, dass literarische Kommunikation in unserer Gesellschaft auf moralisch-sozialer Ebene primär die Funktion hat, Normkonflikte aus der Sicht des Individuums öffentlich zu thematisieren, spricht die Beobachtung, dass die Literatur Normverletzungen als Inhalt (von "Parzival" bis hin zu "Katharina Blum"), aber auch die Textorganisation

¹ Unter Voraussetzungssystem ist ein komplexes System verschiedener miteinander in Beziehung stehender Elemente zu verstehen, wie individuelle Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten, Intention des Einzelnen, aber auch vom Einzelnen nicht kontrollierbare Elemente wie ökonomische, politische und kulturelle Bedingungen. Vgl. hierzu Schmidt 1991:47, 341.

betreffend (z.B. in der experimentellen Poesie), reichlich bietet. Je nach Gesellschaftsstruktur differieren natürlich die Möglichkeiten graduell, über literarische Handlungen Normkonflikte durchzuspielen. In China sind bis in die neunziger Jahre die Grenzen eng gesteckt. Die Veränderungen werden in Kapitel 4 beschrieben. Insofern, als sich ein Rezipient von der Normenthematisierung betroffen fühlt, ist Identifikation eine notwendige persönliche Rezeptionskomponente, die für die literarische Rezeption und Kommunikation wirksam sind. Doch um Rezeptionshandlungen als spezifisch literarische zu realisieren, muss der Rezipient eine Form von Distanz zum literarischen Text entwickeln, um ihn auch als ein literarisches Phänomen beurteilen zu können (vgl. Schmidt 1991: 228)¹.

Die aufgeführten Funktionsmöglichkeiten von Literatur lassen sich auf die Makrokonventionen zurückführen. Durch die Ästhetik-Konvention gewinnt die literarische Kommunikation Spielraum an Handlungsmöglichkeiten. Die Folge davon ist eine geringere Verbindlichkeit von Konversationsmaximen. Die durch die Befolgung der Polyvalenz-Konvention mögliche Rezeptionsvielfalt deautomatisiert den Rezeptionsprozess und macht ihn dadurch bewusst. Auf normativer und emotiver Ebene gewinnt der Rezipient durch die Subjektivierung der Teilnahme an literarischer Kommunikation den Spielraum, "die Welt des Kommunikats in Auseinandersetzung auch mit seinen ganz privaten und ephemeren 'Befindlichkeiten' aufzubauen." (Schmidt 1991:230). Durch die Polyvalenz des Kommunikats erhält der Rezipient Raum, als Individuum im Rezeptionsprozess vorzukommen.

3.3.3 Konventionen und kognitive Schemata

Kritik an der Konzeption der Makro-Konventionen von Hauptmeier und Schmidt äußert Zwaan in seiner Untersuchung von 1992 (vgl. Zwaan 1992:10-12). Er konstatiert Widersprüchlichkeit, wenn einmal die Konventionen als (Erwartungs-) Erwartungen und nicht das Leserverhalten beeinflussend konzipiert würden², an anderer Stelle aber behauptet werde, die Konventionen zeigten auch Wirkung bei den semantischen Operationen des Lesens. Zwaan selbst neigt der ersten Definition zu, nämlich dass der Leser Konventionen nicht bewusst einsetze und sie als soziale Norm erst in Konflikten über die Literarizität von Texten (also auf dem Gebiet des kritischen Diskurses) ins Spiel bringe (vgl. Zwaan 1992:12). Die

¹ Die Frage, warum Normenthematisierung sich als Funktion literarischer Kommunikation herausgebildet hat, beantwortet Schmidt mit Ch. Enzensberger, demzufolge solche Normthematisierungen eine sedative Funktion haben. Kompensiert werden dadurch als defizitär empfundene, durch eigene Macht- und Privilegierungsinteressen verursachte Konflikte, wodurch eine reale gesellschaftspolitische Konfrontation ausgespart wird (vgl. Schmidt 1991:229).

² Zwaan verweist auf Hauptmeier/Schmidt 1985:18.

ausschließliche Determinierung durch Konventionen sei unhaltbar, denn empirische Untersuchungen z.B. zur Farbwahrnehmung legten nahe, anzunehmen, dass Wahrnehmung nicht völlig konventionalisiert sei, sondern in starkem Maße neurophysiologisch bestimmt (vgl. Lakoff in Zwaan 1992:10). Wenn man die Rolle des Textes vollkommen verneine, so Zwaans Kritik, werde es schwierig zu erklären, wovon diese Konventionen ausgehen (vgl. Zwaan 1992:10/11). Konventionen könnten top down-Effekte erklären, nicht aber bottom up-Effekte. Konventionen, verstanden als Normen, zeigten ihren Einfluss erst auf der Ebene des Austauschs. Stärker als Konventionen - so Zwaan - wirkten kognitive Strategien, von denen manche konventionalisiert seien (vgl. Zwaan 1992:15).

Die Kritik Zwaans enthält zwei thematische Aspekte: Zum einen geht es um die Frage, was die Anwendung von Konventionen beim Lesen auslöst, ob dies Textsignale - wie Zwaan annimmt - oder Diskursprinzipien sind. Diese Fragestellung möchte ich zunächst zurückstellen. Zum zweiten handelt es sich um das theoretische Konzept der Konventionen, das die Beobachtung auf die soziale kommunikative Ebene des Verstehens lenkt, und parallel dazu um die Modellierung kognitiver Wissensschemata auf der Seite des Subjekts. Diesem zweiten Themenkomplex, d.h. der Verschränkung der subjektiven und sozialen Seite literarischen Verstehens, möchte ich mich im folgenden begriffsklärend nähern, und zwar am Beispiel der Mediengattungen.

Kognitive Schemata (Piaget)¹ sind nicht als Datenbanken bzw. Speicher von Wissen zu begreifen, sondern als Bewusstseinsprogramme. Sie gliedern die Fülle der Sinnesreize, Erfahrungen und Erlebnisse und verringern so die Komplexität der Eindrücke (vgl. Schmidt/Weischenberg 1994:213). In Schemata schleifen sich viele einzelne Wahrnehmungen und Erfahrungen aufgrund erkannter Gemeinsamkeiten zu schematischen Ganzheiten ab. Erst mit Hilfe von Schemata kann man etwas als etwas wahrnehmen, z.B. Äste, Stamm, Zweige, Blätter als Baum. Kognitive Schemata machen Wahrnehmung (Inferenzen und Antizipation beim Lesen) erst möglich, wirken aber auch einschränkend im Sinne einer Selektion (vgl. Schmidt, Weischenberg 1994:213 u. Andringa 1996:139) Sie werden im Laufe der Sozialisation als überindividuell wirksame Ordnungsmuster oder "Programme der Invariantenbildung" (Schmidt 1994:168) im Einzelnen aufgebaut und ermöglichen erfolgreiche Kommunikation sowie Konformität sozialen Verhaltens - man erwartet beim Gegenüber eine ähnliche Schematisierung. Kognitive Schemata sind besetzt von emotionalen Strukturen, die die

¹ Zur Darstellung der Theoriegeschichte kognitiver Schemata vgl. Viehoff 1988 9 ff.

Verknüpfung, Speicherung und Abrufung solcher Schemata regulieren¹. Wie aber beispielsweise Staunen, Überraschung, Schreck, Angst als begleitende Emotionen bei der Produktion und Aufnahme von Neuem ausgedrückt werden, was dabei als angemessen gilt, spielt sich nach konventionalen "Drehbüchern" ab. Auch Emotionen und ihr Ausdruck sind kulturell geteiltes Wissen.

Kognitive Schemata werden in Zusammenhang mit Gattungskonzepten gebracht. Als "handlungsorientierende subjektive Theorien von Medienproduzenten und Medienrezipienten" definieren Laszlo und Viehoff Gattungskonzepte, wobei subjektive Theorien kognitive Schemata, emotionale Selbst- und Situationseinschätzungen, Handlungserfahrungen etc. umfassen (vgl. Laszlo/Viehoff 1993:232). Sie erlauben - trotz Subjektabhängigkeit - intersubjektiv "verständliches" Medienhandeln, weil sie aus Interaktionserfahrungen mit anderen Handelnden und anderen Medien gewonnen sind. Gattungskonzepte als kognitive Schemata regeln im Literaturdiskurs, welche subjektiven Referenzen durch soziale Konventionen abgesichert sind, und sorgen dafür, daß die jeweilige Auswahl an Themen, Motiven, von "stilistischen" Signalen und rhetorischen Standards auf einer individuell und sozial anschließbaren Ebene verfolgt wird.

Schmidt (1994) konzipiert Gattungen nicht als objektive Merkmale von Medien, sondern als kognitive **und** kommunikative Phänomene, als Schemata im Sinne von Programmen zur intersubjektiven Sinnkonstruktion und deren rekursiven (Selbst-) Bestätigung, die es ermöglichen, subjektiv befriedigend zu handeln und sozial anzuschließen (vgl. Viehoff/Burgert 1991:7). Medienschemata als operative/prozedurale Invarianten bestimmen das Mediennutzungsverhalten, die Erwartungen, Emotionen, Einstellungen und Äußerungen zu Medienangeboten. Wissen ist in diesem Kontext immer Anwendungswissen, d.h. immer mit Strategien des Einsatzes verbunden. Es wird im kognitiven System aktuell nach sozialen Re-

¹ Man vermutet jedoch auch eigenständige, emotionale Schemata, die aus affektiven Begriffs-, Imaginations- und Körperassoziationen bestehen und verbunden sind mit anderen affektiven und kognitiven Schemata. (vgl. Schmid 1994a:11) Zum Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Emotion vgl. auch Ulrich Schnabel, Die Neuronen der Moral, in: DIE ZEIT No. 43, 1999, S. 41f. Schnabel beschreibt den Zusammenhang zwischen dem Funktionieren bestimmter Nervenzellen und dem moralischen Empfinden, den ein Neurologen-Team um Antonio Damasio in Iowa an 2 Fallstudien erforschten. Der "Sitz der Moral" wird im vorderen Stirnhirn vermutet. Wird diese Hirnregion nach der Pubertät zerstört, d.h. dann, wenn sich bereits ein Wissen um moralische Maßstäbe ausgebildet hat, reagieren Menschen angesichts schockierender Ereignisse völlig ungerührt, sind sich aber des Schockierendes bewusst. Sie "wissen ohne zu fühlen". Die Handlungsstrategien sind auf rationales Denken gegründet und nicht auch auf emotionale Rückmeldungen des Körpers. Das ist anders, wenn die Hirnverletzung im frühen Kindesalter liegt. "Wer vor einer Verletzung im prägfrontalen Kortex nicht bereits gelernt hat, soziale Regeln zu erkennen, ist später unfähig, darüber auch nur ein theoretisches Wissen zu entwickeln. Das moralische Niveau bleibt im späteren Alter auf dem Niveau eines 10-jährigen Kindes. Die Forscher resümieren, dass die Verletzung möglicherweise ein Zentrum trifft, in dem Lob und Strafe verarbeitet werden. "Lernprozesse, die auf solchen emotionalen Korrekturfaktoren beruhen, könnten dann erst gar nicht stattfinden". Emotionen spielen in dieser Theorie die entscheidende Rolle. In der Großhirnrinde werde jede Wahrnehmung mit dem zugehörigen Gefühl zu einem gemeinsamen Eindruck verknüpft. So wird das Bild eines Zahnarztstuhles bei den meisten mit eher unangenehmen Gefühlen assoziiert. Wenn ein Mensch eine wichtige Entscheidung trifft, greife er automatisch auf solche gespeicherte emotionalen Eindrücke zurück, es entsteht die sogenannte Intuition, ein Gefühl, das uns Hinweise für richtig oder falsch gibt.

geln erzeugt (vgl. Schmidt 1994:80). Je mehr und je umfassender ein Leser von Literatur genrespezifisches Wissen in die Lektüre eines als literarisch eingeschätzten Textes einbringt, umso eher gelingt ihm die Verwirklichung einer Lese- und Verstehensstrategie, mit der er ein reichhaltiges Rezeptionserlebnis erzielen kann. Er ist dann in der Lage, konzeptuelle Zusammenhänge zwischen Textangebot und seinem Wissen zu entdecken und für das Lesen einzusetzen. In einer Untersuchung von 1991 korrelierte umfangreiches gattungsspezifisches Wissen mit ideenreicheren Kommentaren und mit größerer subjektiver Befriedigung (vgl. Laszlo 1993:234)¹. Auch die Kenntnis von Gattungsinnovationen ist als Wissen von der Abweichung an Gattungswissen gebunden.

Drei verschiedene Formen von Wissen und Erfahrung unterstellt Laszlo bei der Interpretation literarischer Erzählungen in Anlehnung an das Modell von Schank (1986)².

Es ist erstens *kognitives Verstehen* im Sinne thematischen Verstehens einer Geschichte, das in Form von "Ziel-Einstellungsstrukturen" beschrieben wird, die Leser den Protagonisten der Erzählung zuschreiben (vgl. Laszlo/Viehoff 1993:107). Die zweite Wissensform beinhaltet *persönliche Erlebnisse*, die der Leser wiederaufleben läßt. Keine dieser beiden Wissensformen ist jedoch spezifiziert als literarisches Wissen. Erst die dritte Wissensquelle ist *literarisches Wissen* im Sinne von Genrewissen, das Leser darüber orientiert, "wie eine mögliche Welt in jedem Genre zu schaffen ist, sei es ein Märchen, eine symbolische Erzählung oder ein realistischer Roman" (vgl. Laszlo/Viehoff 1993:108). Genre- oder Gattungswissen hilft zu entscheiden, welche Intentionen, Handlungen und Einstellungen "in" der Welt einer gegebenen Erzählung möglich sind. Kurz: Medienschemata regeln Erwartungen und Ansprüche an den Wirklichkeitsbezug. Damit ist die Konventionalisierung des Wissenseinsatzes angesprochen. Rezipienten erwarten konventionalisierte Signale/konventionelle Anweisungen, wozu Gattungsbezeichnungen, Eröffnungsfloskeln in Erzählungen, Tempusgebrauch, Reime etc. zählen (vgl. Schmidt 1991:118). Medienschemata sind konventionalisiert, aber individuell in der Anwendung, wie es sich im Verhältnis von Gattung und Einzelwerk zeigt (vgl. Schmidt 1994:220). Sie fungieren auf der kognitiven Ebene wie symbolische Ordnungen (z. B. Grammatiken, Erzählmuster, Diskurse) (vgl. Schmidt 1994b:600), erleichtern das Erkennen, Einordnen und Bewerten von Medienangeboten. Medienschemata orientieren alle medienbezogenen Handlungen und Kommunikationen und tragen in allen Gesellschaften Bezeichnungen, die intersubjektiv verwendet werden. Diese Gattungsbezeichnungen helfen die Fülle an Medienangeboten subjektiv zu bewältigen und über subjektabhängige Schematisierungen der Erfahrungswirklichkeit erfolgreich zu kommunizieren, weil

¹ Es handelt sich um eine Untersuchung zum Gattungswissen über Märchen und Krimis von Burgert 1989: Teilnehmende Studenten der Untersuchung konnten unterschiedliche Ebenen, Organisationsstrukturen des deklarativen Wissens empirisch beschreiben: in Bezug auf typische Charaktere, Beziehungen zw. Charakteren etc., vgl. Laszlo/Viehoff 1993:233f).

² 3 Abschnitte bei Schank: 1. Makes-sense-Verstehen, kognitives Verstehen und empathisches Verstehen, vgl. Laszlo/Viehoff 1993:105

man bei anderen vergleichbare Schematisierungen erwartet. In der Regel basieren diese Bezeichnungen nicht auf festen Kategorien und präzisen Merkmalen, sondern begründen sich eher auf "Familienähnlichkeiten" (Laszlo/Viehoff 1993:230), und sind relativ flexibel handhabbar. Man weiß, was einen erwartet, wenn es um die Gattung Kochbuch geht, auch wenn es tausende verschiedener Kochbücher gibt. Und wenn sie sich vollkommen voneinander unterscheiden, dann merkt man dies aufgrund der Vorerwartung sehr rasch. Trotz aller Divergenzen teilen die meisten Leser und Kritiker einige gemeinsame Annahmen darüber, was beispielsweise ein Roman oder eine Tragödie ist. Gattungskonzepte sind relativ offene, locker gefügte Konzepte, deren Kern durch prototypische und intertextuelle Familienähnlichkeit und "common ancestry" pragmatisch bestimmt ist. Es ist keine Typologie im Sinne exakter Definitionen, aber ausreichend für "relative Stabilität und Invarianz" der kognitiven Strukturen und Handlungsmuster (vgl. Schmidt 1994:185)¹.

Herauszufinden, was Menschen in ihrem Bewusstsein an Schemawissen mit Gattungsbezeichnungen verbinden, ist weitaus schwieriger - zu erinnern ist an die theoretische Voraussetzung des informationell geschlossenen kognitiven Systems - als auf der kommunikativen Ebene Gattungsbezeichnungen zu untersuchen, z.B. Gattungsbezeichnungen in der Fernsehprogramm presse oder im Falle literarischer Gattungen die Bezeichnungen in Lehrmaterialien für den Literaturunterricht. Medienschemata wirken für alle invarianzbildend. Sie ermöglichen Vororientierung, indem Verständnis und Aufmerksamkeit auf typische Merkmale gelenkt werden. Sie funktionieren zudem, als handle es sich dabei um Universalien. Im Prozess der Nutzung dieser Schemata ist dieser Prozess selbst nicht zugleich zu beobachten. Erst in der Beobachtung der Schemaanwendung wird historische und soziokulturelle Varianz sichtbar.

Man kann wohl davon ausgehen, dass die Schemaanwendung nicht unbedingt bewusst ist. Und je fragloser Schemawissen angewendet wird, desto mehr entsteht der Eindruck objektiver Bedeutungen. Desgleichen gilt für die Anwendung von Konventionen, die die Referenzen im Diskurs regeln. Oft treten sie erst ins Bewusstsein, wenn jemand sich nicht erwartungskonform, also sich gegen die Konvention verhält. Der Einfluss der Konventionen wird sichtbar in der kommunikativen Verarbeitung der Kommunikate - hierin ist Zwaan zuzustimmen -, was jedoch keinesfalls die Wirkung auf die Kognition - auf den Rezeptionsprozess - ausschließt. Denn auch unbewusst als Erwartung konformer Handlungen beeinflussen Konventionen Interaktion. Als regulatives Prinzip bestimmt die Ästhetik-Konvention

¹ vgl. auch Abschnitt 3.4 zur Literatursozialisation.

Schmidt untersuchte Gattungsbezeichnungen in Fernsehprogrammzeitschriften und fand 2500 verschiedene Bezeichnungen in der Presse für Sendetypen und Sendeformen. Fernsehzuschauer nennen dagegen nur 500, von denen nur die Hälfte in der Programmpresse vorkommt. Das heißt nur 10 % der in der Programmpresse zu findenden Begriffe finden Eingang in private Kommunikation. Dies lässt auf Subjektivität und Flexibilität im Umgang mit Medienbezeichnungen schließen und scheint keine Störung von Kommunikation zu verursachen. Eine förmliche Definition ist offenbar nicht nötig (vgl. Schmidt 1994:186ff).

Erwartungen und Erwartungserwartungen sowie die Bewertung literarischer Kommunikate.

Wie man auf der Ebene des Bewusstseins zwischen verschiedenen Formen von Wissen unterscheidet, lässt sich auf sozialer Ebene zwischen sprachlichen (semantischen) Bedeutungskonventionen und poetologischen Konventionen differenzieren, wobei letztere zur Wahrnehmung eines Textes als literarisch beitragen.

Konventionelle Bedeutungen sind dem Verständnis Glaserfelds zufolge konzeptionelle Strukturen, die aus ständig wiederholtem Sprachgebrauch herausabstrahiert worden sind (vgl. von Glaserfeld in Hauptmeier/Schmidt 1985:128). Folglich ist Sprachenlernen das Lernen der konventionellen Verwendung von Ausdrücken (vgl. Schmidt 1994:145), wozu die Entwicklung von Kontextualisierungskompetenz gehört. Feilke betont, dass Sprachwissen immer Anwendungswissen (also immer prozedural) sei. Wie man situationsgerecht kommuniziert - verbal und nonverbal -, lernt man in der Sprach- und Mediensozialisation. Unter der Voraussetzung, dass Schemawissen immer prozedural ist (vgl. Schmidt 1994:135), d.h. immer verbunden gesehen wird mit Strategien des Einsatzes, verliert die Frage Viehoffs, ob literarische Konventionen als Schemata oder Strategien wirksam sind (vgl. Viehoff 1988:24), ihren Sinn¹.

Sprachliches Wissen - und dies ist auf literarisches Wissen zu übertragen - ist die Fähigkeit, Gedanken zu produzieren und kompetent am kommunikativen Diskurs teilzunehmen (vgl. Schmidt 1994:77). Sprachenlernen lässt sich als "zunehmende Engführung auf Konventionen hin" (Feilke 1994:231) definieren. Jedes Sprachverstehen, ob metaphorisch oder nicht, setzt die Fähigkeit zur idiomatischen Interpretation eines Ausdrucks voraus.

In seiner Common sense-Theorie charakterisiert Feilke kognitive Prozesse als beeinflusst durch konventionale Strukturen der sozialen Umgebung, wobei Common sense als der sprachlich verfügbare Fundus des Themenwissens, d.h. als Kontextualisierungskompetenz (vgl. Feilke 1994:363) modelliert wird. Jedes Wort sei pragmatisch markiert, führe Informationen über seinen möglichen und wahrscheinlichen Kontext mit sich (vgl. Schmidt 1994:99).

¹ Die Theorie, dass Sprachwissen immer Anwendungswissen ist, unterscheidet sich von den Prämissen der Strategie-Diskussion in der Fremdsprachen-Didaktik. In der Kognitionspsychologie unterscheidet man deklaratives (knowing that) und prozedurales (knowing how) Wissen. Deklaratives Wissen, bezogen auf Sprachwissen ist „ein Wissen, das ähnlich ist dem in modernen Sprachbeschreibungen niedergelegten, strukturierten Wissen (also z. B. lexikalisch-semantisches Wissen, morphologisches Wissen, textuelles Wissen“ (Vollmer 1996:148). Prozedurales Wissen ist sprachunabhängig und wird bei allen anderen Lernprozessen eingesetzt. Es hat Steuerungsfunktion für den Aufbau und die Nutzung des deklarativen Wissens. In der Fremdsprachen-Didaktik wird diese Unterscheidung oft gleichgesetzt mit erlerntem versus erworbenem, explizitem versus implizitem Sprachwissen oder kontrolliertem versus automatisiertem Sprachhandeln (z. B. bei Goetze 1996:9). Auch der Begriff der Strategie wird unterschiedlich benutzt. Einmal bezieht er sich als Plan/Programm auf interne Planungs- und Informationsvorgänge, ein anderes Mal auf äußere beobachtbare Handlungen im Sinne einer Technik (vgl. Rampillon/Zimmermann 1997:100). Finkbeiner (1996:95) unterscheidet zwischen metakognitiven, kognitiven und sozioaffektiven Strategien.

Sprache besitzt eine konventionale Ausdrucksstruktur (vgl. Feilke 1994:143). Die Kommunikatbildung, die Zuordnung von Bedeutung, ergibt sich aus zeichenbezogenem idiomatischem Wissen über die konventionelle Verwendung von Ausdrücken.

Analog dieser Auffassung von der konventionellen Verwendung von Ausdrücken als Sprachwissen lässt sich literarisches Wissen als konventioneller Umgang mit Literatur begreifen. Die literarischen Konventionen gewähren allerdings weitere Spielräume der Deutungen als die Bedeutungskonventionen etwa der Alltagskommunikation, wie es bereits am Beispiel der Makrokonventionen beschrieben wurde. Gattungsschemata als prozedurale Muster ermöglichen Intersubjektivität von Rezeption und Verarbeitung von Kommunikaten durch den Aufbau von Erwartungserwartungen. Diese wiederum beruhen auf der Unterstellung gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Intentionen von Mitgliedern sozialer Gruppen (vgl. Schmidt 1991:111). Gattungsbezeichnungen als kollektive Wissensaspekte (konventionelle Strukturen von Gattungen) lösen die Anwendung bestimmter Schemata aus. Welche "Programme" bzw. Umgangsweisen sich mit Gattungsbezeichnungen verbinden, ist Thema des Kapitels „Literarische Sozialisation“ bzw. der Untersuchung von Lehrmaterialien und Curricula.

Zum Verhältnis Schemawissen und Konventionen kann also Folgendes festgehalten werden:

Während die Betrachtung der Gattungsbezeichnungen oder –namen als „überindividuelle Ordnungsmuster“ (Andringa 1996:141) auf den Bereich der Kommunikation/Konvention zielt, sind Wissensschemata und Erwartungen, die sich mit Gattungsbezeichnungen verbinden, auf der Ebene des individuellen Bewusstseins angesiedelt. Individuelles *und* gesellschaftliches Handeln sind Thema, wenn es um die Wirkung und Funktion der Verwendung von Gattungsbezeichnungen geht. (vgl. Schmidt /Weischenberg 1994:213).

Die unterschiedlichen Termini – Gattungsschemata (oder Medienschemata) und konventionelle Gattungsbezeichnungen - stehen für zwei unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte, die aber immer auch Aspekte des jeweils anderen beinhalten: Die individuelle Anwendung von Schemawissen ist durch Konventionen sozial bestimmt (vgl. Feilke in Schmidt 1994:42, 44)¹, Konventionen auf der sozialen Ebene der Kommunikation werden als kollektive Wissensaspekte individuell gehandhabt, sind also Teil des individuellen Schemawissens. Die Konzentration auf Konventionen führt zur Beobachtung der sozialen Konstruktion von Wissen (vgl. Hejl 1994:57/58) unter der Perspektive der Angleichung bzw. der Gemeinsamkeiten von Kommunikaten. Gattungsbezeichnungen wie Roman, experimentelles Gedicht etc. sind konventionelle Anweisungen für die Nutzung des individuellen Schemawissens. So lässt sich für mich in der Beschreibung der Konventionen als Erwartungserwar-

¹ Feilke spricht von der soziokulturellen Prägung der Kognition.

tungen und ihrer behaupteten Wirkung bei semantischen Operationen des Lesens kein Widerspruch erkennen. Konventionelle Signale einschließlich der Sprache - wie Grammatik, stilistische Besonderheiten und Erzählmuster z.B. - bewirken den Einsatz zeichenbezogenen idiomatischen Schemawissens über die konventionelle Verwendung von Ausdrücken.

Die Koppelung von Kognition und Kommunikation durch Medienangebote, z. B. durch Texte, ist zugleich die Kopplung von individuellen Wissensschemata und sozial bestimmten Konventionen.

Am Ende dieses Abschnitts bleibt noch die Frage Zwaans zu beantworten, was die Anwendung der Konventionen bzw. des Schemawissens auslöst, also zu konsensuellen Konstruktionen führt. Zwaan geht davon aus, dass dies Textmerkmale bewirken. Dagegen spricht, dass im Lichte einer Interpretation oft erst bestimmte Textmerkmale erscheinen. Empirische Untersuchungen zur Wahrnehmung der Erzählerperspektive in literarischen Texten zeigten, dass erst bei Wissen um dieses Phänomen Lesen und Deuten davon beeinflusst werden, also erst durch bewussten Einsatz dieses Wissens (vgl. Viehoff 1988:28f). Auch die Ergebnisse der Untersuchung zur Einschätzung eines Textes als literarisch sprechen eher für diskursabhängige Signale, wie z.B. spezifische Instruktionen einen Text zu lesen (vgl. Meutsch 1987:156). Auch Ibsch geht davon aus, dass Ästhetik- und Polyvalenzkonvention mit der Instruktion in Kraft treten, literarisch zu lesen, und die Situation literarischer Kommunikation gegeben ist (vgl. Ibsch 1995:226). Schulische Zusammenhänge haben sicher besonderen Einfluss; Deutschunterricht führt demnach zu schulischem Textverstehen. Die Wirkung des Textfaktors beim literarischen Lesen hängt davon ab, inwieweit andere Textmerkmale die Tendenz des Lesers unterstützen, und variiert mit Umgang und Art des literarischen Wissens sowie der Bereitschaft des Lesers, aus Textmerkmalen ein literarisches Kommunikat aufzubauen.

Das Verständnis des Textes als Anlass zur Bedeutungskonstruktion impliziere immer auch noch, dass Texte nur zum Teil „erzeugt“ sind, ist die Stellungnahme Scheffers zu dieser Frage (vgl. Scheffer 1992:124). Für ihn zählen einfache syntaktische Muster zum materiellen Substrat, d.h. zum bottom up- Faktor. Das weitgehend übereinstimmende Verständnis des semantischen Textteils basiere "auf den Bedeutungs-Zuschreibungen, die aufgrund von Sprachkonventionen und Sprachroutine in hohem Maße ähnlich hervorgebracht werden" (Scheffer 1992:236), wie etwa am Beispiel "Katze ungleich Hund" nachzuvollziehen ist. Als Textfaktor gilt ihm, "was in Standardsituationen mit konventionell eingelösten Regeln der Bedeutungskonstruktion unstrittig erscheint" (ebd.:240). Auslöser für die Zuordnung eines literarischen Kommunikats bzw. die Anwendung von entsprechendem Schemawissen und Konventionen sind – abgesehen von sprachlich standardisierten Mustern – eher außertextliche Hinweise auf Gattung, Autor sowie Situationszusammenhänge.

3.3.4 Kulturelle Unterschiede

In Kapitel 2 wurde unter dem Aspekt Fremdverstehen darauf hingewiesen, dass in den Kulturtheorien dieses Jahrhunderts die Tendenz besteht, Kultur als Modell bzw. Programm für Verhalten zu konzipieren. F. H. Tenbruck versteht Kultur als System kollektiven Wissens bzw. kollektiv geteilter Sinnkonstruktionen, mit deren Hilfe Menschen ihre Wirklichkeit deuten (vgl. F.H. Tenbruck in Schmidt 1994b:599). Dieses kollektive Wissen orientiert in Form von Erwartungserwartungen soziales Handeln, damit auch den Umgang mit Literatur. Über kollektives Wissen programmiert Kultur die kommunikative Thematisierung gesellschaftlich für relevant gehaltener Dichotomien (z.B. schön-hässlich, krank-gesund etc.) und „kooorientiert“ Kognition wie Kommunikation, entsprechend literarische Kommunikatbildung und literarisches Verstehen. Kollektives Wissen muss "allerdings im Individuum als empirischem Ort der Sinnproduktion immer neu produziert werden" (ebd.:600). Es ist beobachtbar und beschreibbar in Form symbolischer Ordnungen, z. B. Schemata, Grammatiken, Erzählmuster, Diskurse, Stilistiken, in Ereignissen (Riten, Zeremonien), in Objekten (Kunstwerken, Gerätschaften), in Mythen, Religionen, Theorien etc.¹

Da Kultur wie auch Muttersprache nicht willentlich gewählt und erlernt werden, sind sie sozialisationsgeschichtlich unhintergebar. Jede Sinnproduktion - von der Wahrnehmung bis zur Theoriebildung - wird aus der Perspektive der Beobachtung zeitrelativ, d.h. sozial und kulturell determiniert (vgl. Schmidt 1994b:603). Da man hinter die eigene Kultur nicht zurück kann, fungiert sie als System blinder Flecken im Wahrnehmen, Erkennen und Verhalten. Um die intuitive Gewissheit, alle Menschen müssten doch die Umwelt genauso sehen, in ein Bewusstsein kultureller Differenz zu führen, bedarf es einer Metaebene. So wurde in Kapitel 2 "fremdkulturell" als Beobachterkategorie eingeführt, d.h. als bewusst eingenommene Perspektive, um kulturelle Differenzen zu betrachten.

Dies gilt auch für das literarische Lesen von Texten aus anderen Kulturen. Erst in der bewussten Beobachtung der eigenkulturellen Rezeptions- und Kommunikationsweisen und in der kommunikativen Konfrontation mit differenten Verfahren eröffnet sich die Perspektive der Differenz zu anderen kulturell geprägten Verfahrensweisen. Für eine Vermittlung des Umgangs mit fremdkultureller Literatur bedeutet dies, nicht nur kulturell unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle von Rezipienten bewusst zu machen, sondern auch kulturell differente Konventionen im Umgang mit Literatur zu thematisieren.

So werden chinesische LeserInnen/GermanistInnen bei der Rezeption und Verarbeitung

¹ Lem spricht von kulturellen Bezugssystemen, wobei Bezugssystem definiert ist als ein "System von Normen, die man nicht einfach erfinden kann. (...) sie sind ein Ergebnis massenhaft-statistischer gesellschaftlicher Prozesse" (Lem in Flacke 1994:249).

deutschsprachiger Literatur die ihnen geläufigen Konventionen anwenden, die sie während ihrer literarischen Sozialisation erworben haben. Diese werden nicht völlig übereinstimmen mit den Konventionen des hiesigen Literatursystems. Doch je nach Vorwissen über Deutschland und über poetologische Konventionen in Deutschland werden sie ihr Wissen über kulturelle Differenzen im Rezeptionsprozess einsetzen. Inhalt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts muss darum nicht nur sein, die konventionellen Verfahren literarischen Lesens des Zielsprachenlandes zu vermitteln, sondern den Vergleich mit den eigenkulturellen Konventionen in den Blick zu rücken, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu machen.

Das Ziel einer Literaturvermittlung, Differenzbewusstsein im Hinblick auf kulturell bedingte Verfahren im Umgang mit Literatur zu fördern, ist verknüpft mit der bewussten Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Vorgehens und der Erkenntnis des kulturellen Eingebundenseins. Es berührt sich mit dem kognitiv orientierten Konzept „cultural awareness“, in dem „entdeckendes und kontrastives Lernen“ (Gnutzmann 2003:338) in Verbindung zur Lernorientierung gesetzt sind.¹

Kulturspezifisch bei Leseunterschieden ist in Abgrenzung zu individuellen Differenzen nicht eindeutig zu identifizieren. (Vgl. auch Abschn. 2.3.2.3 und 2.3.2.4) Die Trennung ist theoretischer Art. Es handelt sich um zwei Beobachtungsperspektiven, einmal auf kulturelle, ein anderes Mal auf individuelle Unterschiede konzentriert. Literarisches Wissen des Einzelnen, definiert als konventioneller Umgang mit Literatur, ist sozial/kulturell markiert, denn es entsteht in der Interaktion.²

Literarische Konventionen anhand des angewiesenen Vorgehens in Leselehrwerken vergleichend auf Unterschiede und Parallelen hin zu prüfen (Kap. 5), bedeutet Kulturspezifisch, also Verallgemeinertes, zu beobachten. Wie die vermittelten Kenntnisse und Verfahren bei der Lektüre kognitiv und kommunikativ vom Einzelnen genutzt werden, sind individuell geprägte Varianten.

In Kapitel 2 wurden einige Beispiele chinesischer Verarbeitungsverfahren im Umgang mit deutschsprachiger Literatur vorgestellt. Eine Beschreibung des Literatursystems sowie des Erziehungssystems in China ist für das 4. Kapitel vorgesehen. Aber schon an dieser Stelle sollen vergleichende Beobachtungen einfließen, indem Fragestellungen und Hypothesen entwickelt werden, die die oben beschriebenen Konventionen und Funktionserwartungen im Umgang mit Literatur einbeziehen.

¹ Das Konzept „cultural awareness“ ist ein „Ableger“ des „language awareness“-Konzepts, das in den achtziger Jahren in England entwickelt wurde. Vgl. Gnutzmann 2003:335f. Vgl. hierzu auch Budde 2000:69f.

² Vgl. auch die Unterscheidung zwischen Schemawissen (Gattungskonzepte) und Konventionen in Abschn. 3.3.3.

Die Bedingungen der selbstreferentiellen Kognition, d.h. die Differenz zwischen ontologischer (aber unerkennbarer) Realität und kognitiver (konstruierter) Wirklichkeit, wie sie in der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft vorausgesetzt wird, sind als universal gültig zu verstehen (die Theorie selbst ist natürlich kulturell geprägt). Die (partielle) Parallelisierung und Selektion von Wirklichkeitsmodellen, von Wissen und Erkenntnis, wie sie in Interaktion und Kommunikation erlebbar wird, ist von spezifischen kulturellen und sozialen Erfahrungen, Konventionen, Normen und Werten geprägt.

Angewendet auf das literarische Handeln heißt das, dass zunächst einmal kein Unterschied zwischen der "Aneignung" fremdkultureller und eigenkultureller Literatur besteht (vgl. Steinmetz 1996:447), was die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Subjektabhängigkeit angehen, dass jedoch semantische und poetologische Konventionen (vgl. Hauptmeier/Schmidt 1985:125), denen entsprechend zu handeln man in der literarischen Sozialisation lernt, kulturelle Unterschiede bedingen. Der Entwurf eines Referenzrahmens z.B. hängt ab vom kulturellen Voraussetzungssystem des literarisch Handelnden und vom Wirklichkeitsmodell seiner sozialen Gruppe¹. Es wäre daher zirkulär, die Richtigkeit der Referenzrahmenwahl am Text zu überprüfen.

In ihrer Untersuchung zum Vergleich fremdsprachiger und muttersprachiger Rezeption kamen Heuermann und Hühn² zu dem Ergebnis, dass Fremdsprachigkeit literarischer Texte zwar die Rezeptionsmodalitäten verändert, dies aber - gemessen am Verstehen von native speakers - nicht als defizitär zu sehen ist (vgl. Heuermann/Hühn 1982:295). Tendenziell wird ein fremdsprachiger Text wie ein Text der Muttersprache rezipiert. Bei einer hohen Komplexität aber ist aufgrund der reduzierten sprachlichen Verständlichkeit oft die Lesemotivation bzw. die Eindrucksintensität sowie das Interesse an semantischer Offenheit reduziert, des Weiteren die Wirkung des Satirischen, die besonders stark von der kulturellen Zugehörigkeit der Leser abhängt. Größere kulturelle Distanz zu den fiktionalen Welten der Texte bedingt eine Isolierung einzelner Faktoren, wie Motivation, Verständlichkeit; Nationaltypik und Komik, während kulturelle Nähe eine stärkere Integration und Interdependenz dieser Faktoren und damit eine mehr ganzheitliche und affektiv differenziertere Rezeptionsstruktur bewirkt. Kulturelle Unterschiede im Vergleich der jeweils muttersprachlichen Rezeption, die die Untersuchung aufzeigt, sind möglicherweise Hinweise auf unterschiedliche Anforderungen des Literaturunterrichts. Unter jeweils muttersprachlichen Bedingungen korreliert das empfundene Interessantsein des Textes bei den Deutschen mit Mehrdeutigkeit, bei den Angloamerikanern jedoch mit Eindeutigkeit. Für die Deutschen erhöht also semantische Offenheit die Lektüremotivation, für die Engländer gilt eher die Forderung nach se-

¹ Zu den Elementen des Voraussetzungssystems zählen neben individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Intentionen auch ökonomische, politische und kulturelle Elemente. (Vgl. Hauptmeier/Schmidt 1985:90).

² Heuermann und Hühn 1982: Verglichen wurden Rezeptionsergebnisse von englischen, amerikanischen und deutschen Lesern am Beispiel englischsprachiger Texte.

mantischer Klarheit. Während Engländer einen eher übergreifend affektiven Zugang wählen, tendieren Deutsche zu einer intellektuellen (distanziert analysierenden) Betrachtung (vgl. Heuermann/Hühn 1982:294). Welche Parallelen und Differenzen zwischen der jeweils muttersprachlichen Literaturrezeption eines Chinesen und eines Deutschen bestehen, darüber soll der Vergleich der Curricula und Lehrmaterialien zum muttersprachlichen Literaturunterricht im Kap. 5 Aufschluss geben.

Ob mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien das chinesische Literatursystem zu beschreiben ist, d.h. ob die gegenwärtigen Veränderungen in China, die mit der Öffnung des Marktes begannen, zur Herausbildung eines autonomen Literatursystems führen, ist sicherlich Stoff für eine gesonderte sinologische Untersuchung. Doch kann man - aus westlicher Außenperspektive - von der Entwicklung bestimmter Voraussetzungen ausgehen: z.B. dem Entstehen eines literarischen Marktes, der Autoren zwingt, sich am Geschmack des Publikums zu orientieren; der Entstehung neuer literarischer Formen - wie etwa der hermetischen Lyrik und der Dokumentarliteratur in den achtziger und neunziger Jahren -, die neue Rezeptionsformen erfordern; der allmählichen Trennung von Literatur und Politik und der zunehmenden Entwicklung von Individualität und Privatheit.

Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention werden auch in China das Umgehen mit Literatur bestimmen, jedoch in einem anderen Maß als in Europa. Optimale Befolgung poetologischer und thematischer Normen und Erwartungen oder innovative Überschreitung dieser Normen und Erwartungen sind die beiden Pole, zwischen denen literarische Wertungen in den Epochen und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen wechseln. Die Akzeptanz der Polyvalenz und Rezeptionserschwerenis auf der einen Seite, dagegen das Primat von Eindeutigkeit und Mühelosigkeit der Rezeption als Wert auf der anderen Seite - China scheint sich in der Mitte dazwischen zu befinden. Der Konsens über ästhetische Normen und Werte scheint brüchig geworden, wenngleich es weiterhin politische Einflussnahme auf literarisches Handeln gibt.

Die Untersuchung des chinesischen Mittelschul-Lehrmaterials und der Prüfungsfragen im Rahmen der Universitätszulassungsprüfung verspricht Hinweise auf explizite und implizite Theorien von Literarizität, auf den Umgang mit Polyvalenz und ästhetischen Normen/Kategorien und auf die Funktionserwartungen an Literatur, wie sie als Sollbestimmung in der Schule vermittelt werden. Aber einschränkend ist schon an dieser Stelle anzumerken, dass Lehrmaterialien und Curricula meistens nicht auf der Höhe gesellschaftlicher Entwicklung sind, von den jüngsten Veränderungen also wohl eher weniger beeinflusst sind.

Es ist zu erwarten, dass die drei Funktionserwartungen an Literatur (Wirkungen) (kognitiv/reflexiv, moralisch-sozial, emotional) auch für chinesische Rezipienten Gültigkeit besit-

zen, dass aber die Dominanz eines allgemein gesellschaftlich verbindlichen Wirklichkeitsmodells, die mit der offiziellen Verpflichtung der chinesischen Literatur auf Politik und Moral einhergeht, die Polyvalenz-Konvention einschränken wird, die Erwartungen sich damit stärker auf Eindeutigkeit in Rezeption und Verarbeitung von Literatur konzentrieren. Die Erfahrungen aus meinem Literaturunterricht an chinesischen Universitäten lehren, dass literarische Texte, zumindest Prosatexte eher wie Sachtexte monovalent gelesen und als Abbildung betrachtet werden¹. Die Kommunikation über literarische Kommunikate wird stärker geregelt durch öffentlich sanktionierende Literaturkritik.

In der Erwartung von Eindeutigkeit bei chinesischen Literaturstudenten einerseits und andererseits im Wegfall allgemein verbindlicher Werte im westlichen Literatursystem liegt das Potential für Schwierigkeiten chinesischer Rezipienten im Umgang mit deutschsprachiger Literatur, bzw. im Umgang zwischen chinesischen und muttersprachlichen Rezipienten. Dies ist die Situation, wenn ein Muttersprachler deutschsprachige Literatur in China lehrt. Eine wichtige Konsequenz für die Lehre, wo Lehrende und Lernende mit unterschiedlichem Voraussetzungssystem aufeinander treffen, ist die ausdrückliche Darlegung kulturell unterschiedlicher Konventionen durch den Vergleich.

Nicht nur literarisches Handeln in allen Rollen unterscheidet sich kulturell, didaktisch berücksichtigen muss man auch die Differenz des Systems Schule, konkret die unterrichtliche Gesprächssituation im Literaturunterricht. Literaturorientierte Deutungsversuche von Schülern beinhalten immer auch die Kenntnis der im Kontext des Literaturunterrichts geltenden Konventionen und Normen der Gesprächsorganisation. Die Funktion des Literaturunterrichts, dazu anzuleiten, sich über Textverstehen mit anderen zu verständigen (vgl. Wieler 1990:387), die in Deutschland das unbefangene Zur-Sprache-bringen subjektiver Literaturerfahrung einschließt, lässt sich nicht naiv auf andere Kulturen übertragen. Lesen als kulturelles Handeln bezieht nicht nur eine kulturspezifische literarische Öffentlichkeit in die Schule ein, sondern regelt auch das Maß der "Veröffentlichung" privaten Lesens in der Schule (vgl. Rupp 1990:371). Bei ihrer ländervergleichenden Untersuchung zum Gespräch im Literaturunterricht stellten Köppert und Spinner (1996) fest, dass das Fragen-entwickelnde Vorgehen typisch für deutsche Unterrichtsmethoden in der hermeneutischen Tradition² ist und schon in Frankreich und Italien nicht mehr zu finden ist. Hier dominiert der Lehrervortrag im Literaturunterricht (vgl. Köppert/Spinner 1996:26,27). Bei einer Untersuchung der literarischen Konventionen in China am Beispiel von Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen müs-

¹ Am Beispiel des „Untertan“ von Heinrich Mann war zu sehen, dass Ironie/Satire nicht zu erkennen sind, wenn man die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht kennt. Denn Ironie ist ohne den Vergleich mit der nichtironischen Welt nicht auffällig.

² Philosophische Tradition, in der dem Dialog (sokratischer Dialog) Schlüsselfunktion für Verstehen eingeräumt wird. (vgl. Köppert/Spinner 1996:28).

sen also die Konventionen des Lernens und Lehrens gleichermaßen Beachtung finden und in eine Didaktikkonzeption des fremdsprachlichen Literaturunterrichts einfließen.

Das Verstehen fremdkultureller Literatur misst sich in seiner „Angemessenheit“ in der Kommunikation über Kommunikate. Wenn die Kommunikationspartner - hier Angehörige verschiedener Kulturen - beim Produzieren und Rezipieren von Kommunikationsangeboten hinreichend parallelen Gebrauch von ihren kognitiven Möglichkeiten machen können und wollen, kann es zu einer partiellen Angleichung kommen. Dass bei einer Konstellation - muttersprachlicher Literaturvermittler und chinesische Lesende deutschsprachiger Literatur - die Erwartungen des Lehrenden zum Wertmaßstab werden, klang bereits bei der Darstellung des Selektions- und Qualitätsurteils "Verstehen" an. Um diese dominante Stellung des Literaturvermittlers zu begrenzen bzw. berechenbar zu machen, ist erstens ein Bewusstsein der Differenz sowie Offenheit und Verständnis gegenüber kulturell geprägten Rezeptionsergebnissen nötig, zweitens bedarf es der Transparenz der Wertmaßstäbe und der Quellen für diese.

Verstehen des kulturell Fremden im Zusammenhang des literarischen Umgangs mit Texten bedeutet also - auf eine Formel gebracht - die Fähigkeit zur kommunikativen Verständigung mit Angehörigen einer anderen Kultur (Zielkultur) über die Rezeption eines als literarisch gesehenen Textes. Diese Definition schließt sowohl die Erkenntnis ein, die Bedingtheit des eigenkulturellen Verhaltens - des Umgangs mit dem Text - zu sehen, als auch die Bereitschaft, neue Beobachtungsperspektiven einzunehmen. Und sie trifft auf Lehrende wie auf Lernende zu, denn auch Lehrende mit einem anderen kulturellen Hintergrund als die Lernenden müssen sich in der kommunikativen Verständigung mit kulturell unterschiedlichen Rezeptions- und Verarbeitungsweisen ihrer Lernenden auseinandersetzen. Da man nicht erwarten kann, dass Lehrende detaillierte Kenntnisse über das Literatursystem ihrer Lerner besitzen, können sie in diesem Prozess des Vergleichs und der Angleichung selbst zu Lernenden, die Lernenden zu Lehrenden werden. Der Vergleich kulturell unterschiedlicher Verfahren im Umgang mit dem literarischen Text kann also im Idealfall auch für zunehmende Symmetrie im Unterricht sorgen.

3.4 Literarische Sozialisation

Die subjektabhängige Kommunikatbildung im Umgang mit literarischen Texten wird sozial reguliert durch Bildung, mit der eine Konventionalisierung von Lesarten sozial relevanter Texte vermittelt wird. Konventionelle Strategien, die in familiären und schulischen Zusammenhängen erlernt werden, bestimmen die Konstruktion und Parallelisierung literarischer Kommunikate und Bedeutungen (vgl. Hauptmeier/Schmidt 1985:128). Regulierende Instrumente in diesem Zusammenhang des Lernens, "richtig" zu lesen, sind Normierung und Sanktionierung, Drill bis hin zu Indoktrination. In demokratischen Systemen ist die Steuerung bzw.

Parallelisierung von Lesarten gelockert; Lesarten werden nicht mehr rigide durchgesetzt, die Polyvalenz von Leseresultaten ist anerkannt (vgl. Schmidt 1994:153).

Das, was man als Kind in der Sprachsozialisation lernt, nämlich wie man situations- und partnergerecht kommunikativ erfolgreich Sprechakte vollzieht, betrifft auch den kognitiven und kommunikativen Umgang mit Literatur, also die Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Ältere Kinder unterscheiden sich dabei von jüngeren durch größeres Inhaltswissen und größeres metakognitives Wissen. Literarische Sozialisation "dressiert" auf Parallelität bei der Wahrnehmung von Textkomponenten. Ein spezielles Wissen wird darüber erworben, wann und wie welches Wort wo zu gebrauchen ist, ohne soziale Sanktionen befürchten zu müssen.

Lange vor der Beherrschung der Schriftsprache - darauf weisen Eggert und Garbe (1995) hin - setzt die literarische Sozialisation ein. Zumindest in Familien der Mittelschicht, in denen Vorlesen ein Gesprächsanlass ist, vermittelt sich das anfängliche literarische Lesen als intensive Kommunikationserfahrung, wobei der/die Vorlesende zwischen dem gängigen Textverständnis und den Bedürfnissen des Kindes vermittelt. Bereits der familiäre Rahmen bedingt dispositive, situative und soziale Faktoren, von denen es wiederum abhängt, welches Schemawissen man bezüglich Mediengattungen aufbaut, welche Emotionen damit verbunden sind, wie die lebenspraktische Relevanz eingeschätzt wird und wie (literarische) Medienangebote wirken können.

Das Ziel schulischer Literatursozialisation, die hier im Mittelpunkt steht, sollte die kognitive und kommunikative Teilnahme am Literatursystem, die Fähigkeit zur Teilhabe an der literarischen Kultur sein, wozu die aktive Bedeutungserzeugung unter Befolgung der Konventionen zählt (vgl. Eggert/Garbe 1995:10 u. Kramaschki 1991:213): Um auf eine kompetente Teilnahme am Literatursystem vorzubereiten, muss der Unterricht alle vier Handlungsbereiche (Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung) vermitteln. Teilweise ist Literaturunterricht auch als Analyse des Literatursystems konzipiert. Dann spielen auch wissenschaftliche Normen eine Rolle (vgl. Schmidt 1982:201). Die partielle Erzwungenheit der Teilnahmehandlungen, die eingeschränkte Selbstständigkeit sowie den erst zu erlernenden Umgang mit Ästhetik- und Polyvalenz-Konventionen verweisen den Literaturunterricht auch in das System Erziehung. Darum bildet Literaturdidaktik den Schnittpunkt aller Disziplinen, die sich mit Sprache, Literatur, ästhetischer Kommunikation, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Unterricht, Sozialisation, Individuation befassen.

In den folgenden zwei Abschnitten (3.4.1 und 3.4.2) soll thematisiert werden, welche spezifischen Kompetenzen im schulischen Sozialisationsprozess entwickelt werden bzw. entwickelt werden sollen, um literarische Texte zu verstehen. Welche konkreten Inhalte, Verfahren und Arbeitsweisen im Umgang mit Texten als notwendig erachtet werden, soll in Kap. 5 anhand von Deutsch-Curricula und -Lesebüchern kulturvergleichend überprüft werden.

Dabei geht es auch um eine Konkretisierung bzw. Spezifikation der beiden Makrokonventionen - Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention. Denn der fremdsprachliche Literaturunterricht muss eine reflektierte Konventionsanwendung und -vermittlung anstreben, d.h. auch mögliche implizite Theorien der Lehrenden und Lernenden explizit zu machen, um in der Meta-Beobachtung (kulturelle und historische) Differenzen und Parallelen zu sehen.

Erfahrungen, die ich in Seminaren gemacht habe, zeigen, dass literarisches Wissen implizites Wissen ist, das automatisiert angewendet wird. Als ich Germanistik-Studenten und -Studentinnen und Studierende der Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache in einem Seminar über "Literarische Sozialisation im kulturellen Vergleich" danach fragte, was sie täten, wenn sie muttersprachliche Literatur läsen, zeigten sie große Ratlosigkeit. Die Automatisierung der Verstehensprozesse beim literarischen Lesen macht normalerweise eine Reflexion überflüssig. Erst die Frage nach Verfahren in der Schule führte zu Überlegungen und Antworten, die sich trotz verschiedener kultureller Herkunft der Befragten erstaunlich ähnelten. Sprachliche und stilistische Betrachtungen, Informationen über den Autor und seine Intention, über die Zeit der Entstehung und die literaturhistorische Einordnung sind bekannte Referenzen. Unterschiede aber existieren beim Stellenwert der Referenz 'persönliche Erfahrungen' und in der Art der Wissensvermittlung. Auf die Unterschiede werde ich zurückkommen. An dieser Stelle soll meine Erfahrung zunächst einmal darauf verweisen, dass Verstehensprozesse bzw. Leseprozesse in der Regel automatisiert sind und damit unbewusst verlaufen und zweitens schulisches und privates Literaturverstehen nicht unbedingt gleichzusetzen sind. Curricula, Literaturmaterialien und Didaktiken geben Auskunft über das Soll der literarischen Kompetenzen, also darüber, welche Arbeits- und Verfahrensweisen Fachdidaktiker als notwendig zu vermitteln erachten. Ob diese Verfahren auch in der privaten Lektüre angewendet werden, ist zwar nicht auszuschließen, aber auch nicht zu generalisieren und müsste mit Hilfe qualitativer Interviews untersucht werden. Sicher ist wohl, dass sowohl der Umgang mit der Literatur als auch die Bewertung literarischer Werke positiv oder negativ beeinflusst werden. Eggert und Garbe nehmen an, dass die Literaturdidaktik eine Unterordnung unter den Text verlange, während es in der Privatlektüre umgekehrt sei, nämlich dass der Text den Bedürfnissen des Lesers untergeordnet werde (vgl. Eggert/Garbe 1995:138). Der ideale Leser der schulischen Lektüre sei insgeheim der Literaturwissenschaftler mit seinen Interpretationsstrategien (vgl. Eggert/Garbe 1995:144), wogegen sich der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht (Spinner, Waldmann) richte.

3.4.1 Inhalte der literarischen Sozialisation

Leser und Leserinnen entwickeln im Laufe ihrer literarischen Sozialisation ein "Literary Comprehensions Control System", "partly in response to textual characteristics" (Zwaan in Ibsch 1995:226). Texte erfüllen dabei exemplarisch die Funktion von Prototypen, anhand derer ein Literaturbegriff entwickelt wird. Der Aufbau von Gattungsschemata (Gattungskonzepten) wurde bereits in Kap. 3.3.3 erörtert. Kinder und Jugendliche erlernen das Wahrnehmen, Erkennen und Bewerten der Oberflächen-, Inhalts- und Nutzungseigenschaften spezifischer Medienangebote; sie üben Referenzmodalitäten ein, "die mit spezifischen Medienangeboten in einer sozialen Gruppe routinemäßig verbunden sind" (Schmidt 1994:177). D.h. sie erlernen den Umgang mit (literarischen) Texten in sozialen Situationen, in denen ihre Beziehungspartner schon mit Gattungskonzepten und Gattungsbezeichnungen operieren. Sie lernen an Beispielen, die oft lebenslang erinnert werden, was z.B. ein Märchen ist, wie es erzählt wird, welche Figuren es enthält, was ein Märchen an Empfindungen und Haltungen bewirkt und welcher Nutzungswert - Spannung, Unterhaltung, Belehrung - damit verbunden ist.

Der Aufbau und die Bewertung von Gattungsschemata wird positiv und negativ beeinflusst von prototypisch erlebten Musterbeispielen (Medienangebote oder Autoren, z.B. Karl May als Gattung), an denen sich alle künftigen Medienerfahrungen orientieren. Wie Gattungsvorstellungen in einer Gesellschaft mit exemplarischen Werken und Autoren assoziiert sind, belegen Literaturgeschichte und Literaturlexika. Und es lässt sich ebenfalls an den Sollbestimmungen von Curricula und Lehrmaterialien ablesen.

Eine öffentliche Kanon-Debatte in Deutschland fand im Mai 1997 in der ZEIT (Greiner 1997:1) statt. Hintergrund war die Sorge, "die kulturelle Überlieferung bricht ab" (ebd.), weil ein verbindlicher Kanon in Schulen fehle. 39 namhaften Autoren und Zeitgenossen (von Edzard Reuter über Elfriede Jelinek bis hin zu Inge Meysel) wurde die Frage gestellt, welche literarischen Werke der deutschsprachigen Literatur ein Abiturient im Deutschunterricht gelesen haben müsste, verbunden mit der Aufforderung, drei bis fünf Titel zu nennen und die Auswahl zu begründen. Das Resultat zeigt große Übereinstimmung, was die genannten Autoren der Vergangenheit angeht: Goethe an erster Stelle; von seinen Werken steht "Faust" mit 28 Punkten weit oben, wesentlich seltener werden "Die Wahlverwandtschaften" genannt. Den Rang unter Goethe nehmen die folgenden Autoren ein: Lessing, Schiller, Kleist, Hölderlin, Kafka mit 18 Punkten, auf den unteren Rängen Heine, Fontane, Heinrich und Thomas Mann, Brecht. Breiter wird das Spektrum der genannten Autoren für die Zeit nach 1945, vor allem für die Gegenwart, doch sie werden oftmals als etwas Zusätzliches erwähnt: Celan, Jandl, Böll, Frisch, Grass und die Autoren der jüngeren Zeit mit nur einmalig-

ger Erwähnung von Friederike Mayröcker, Thomas Bernhard, Arno Schmidt, Eckhard Henscheid. Ein Kanon ist sicher Faktum. Interessanter als die Nennungen, die viel Konsens zeigen, ist meiner Meinung nach die sich anschließende Kontroverse über den Nutzen eines verbindlichen Kanons. U. Greiner stellt gegen den Zufall der Schullektüre einen Kanon, der seiner Meinung nach unbestritten ist. Dagegen betont Manfred Schneider, dass der Kanon nicht das ist, was man liest, sondern das, wovon man weiß, dass es gelesen werden sollte (vgl. Schneider 1997:49). Und diesen Kanon könnte auch jeder Schüler und jede Schülerin auflisten, unabhängig davon was sie gelesen haben.

In Fortsetzung der „Kanondebatte“ kommt es zu einer von DER ZEIT initiierten Auswahl von 50 literarischen Titeln durch eine achtköpfige Jury. Das Ergebnis wurde 2004 veröffentlicht¹.

Im Umgang mit Prototypen erlernt ein Kind, wie man mit literarischen Texten umgeht, wie man sie benennt und unterscheidet und welche Anschlussbehandlungen erwartet werden. Konkreter: Es erlernt, welche Eigenschaften an Medienangeboten wahrgenommen werden können, "d.h. mit welchen Unterscheidungen für kompetent gehaltene Kommunikationsteilnehmer bezüglich bestimmter Mediengattungen operieren und wie solche Unterscheidungen zu bewerten sind" (ebd.:178). Es erwirbt eine Kontextualisierungskompetenz, d.h. es lernt, welche Referenzmodalitäten mit der Kommunikation von Medienangeboten verbunden werden. So dauert es sehr lange, bis ein Kind erlernt hat, was Fiktion ist und sie von Lüge und Täuschung zu unterscheiden. Differenzen wie ±wahr, ± real, ± fiktiv, ± authentisch etc. (ebd. 197) spielen im Zusammenhang gesellschaftlicher Modi des Wirklichkeitsbezugs eine Rolle.

Wie bereits dargestellt, regeln dabei Gattungsbezeichnungen (= konventionalisierte Bezeichnungen) wie z. B. Roman, Bericht etc. die Gesamtstrategie des Wirklichkeitsbezugs einer Gattung (Referenzmodalität), den thematischen Wirklichkeitsbereich (kommunikative Semantik) und die Gestaltung und Darbietung eines Medienangebots (Ästhetik und Stilistik).

Grundsätzlich entstehen bestimmte Erwartungen in der literarischen Kommunikation aus dem kanonisierendem Umgang mit Prototypen und Intertextualitätsbeziehungen in der literarischen Kommunikation. Daraus lassen sich Abweichungen und Innovation als Differenzen erkennen und bestimmen (vgl. Andringa 1996:141, Bredella 1985:369).

Zum Zusammenhang von Gattung und Prototypen bestimmt Fishelov literarische Gattungen als "structures categories, with a 'hard core' consisting of *prototypical members*, die einen hinreichenden Grad von Gemeinsamkeit miteinander erkennen lassen" (Fishelov in Schmidt 1994:182). Diese Definition zielt darauf, dass die Feststellung von Prototy-

¹ vgl. ZEIT-Dokument 1/2004: DIE ZEIT – Schülerbibliothek. Hamburg (Zeitverlag). Der Jury gehörten je 2 Schüler, Lehrer, Schriftsteller und Redakteure an.

pen von der Kommunikation unter Fachleuten abhängt sowie von Kanonisierungsprozessen und daran orientierten Sozialisationsprozessen (vgl. Kap. 3.3.3 zu Schemata und Konventionen).

Der kognitive Erwerb von Gattungsschemata ist als individuell unterschiedlich anzusehen, da auch dispositionelle, situative und soziale Bedingungen wesentlich sind. Der Aufbau von Selbstkonzepten und Identitätskonstrukten beeinflusst nicht nur die Vorliebe für bestimmte Medien und Gattungen, sondern auch die Nutzungserwartung (Spannung, Unterhaltung, Belehrung etc.) sowie die Sensibilisierung für Oberflächen- und Inhaltseigenschaften, die Medienangeboten zugeschrieben werden. Das soziale Umfeld spielt eine Rolle dabei, wann ein Kind mit welchen Medienangeboten vertraut wird, welche bevorzugt werden und ob ein Kind die Medienangebote rezeptiv oder auch produktiv nutzt und ob die Nutzung selbst kommuniziert wird (vgl. Meutsch/Schmidt 1985:389).

Deutschlernende im Alter von ca. 20 Jahren, die Germanistik studieren, sind sicher nicht unerfahren im Umgang mit (eigenkultureller) Literatur, sie kennen das "ABC der Literatur" schon, wie Hunfeld es formuliert (Hunfeld 1990:115). Doch ist der Einsatz von konventionellen Strategien im Zusammenhang mit Literaturverstehen oft unreflektiert und kulturelle Unterschiede der Verfahren sind nicht bekannt. Beides sollte Inhalt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts werden.

Für die nötige literarische Kontextualisierungskompetenz im Umgang mit Literatur ist die Kenntnis gängiger Bezugsrahmen maßgebend. Els Andringa (1994), die den Wandel der literaturwissenschaftlichen Interpretation am Beispiel von Kafkas "Vor dem Gesetz" untersuchte, traf auf interpretationsbestimmende Rahmentheorien bzw. Diskurse philosophischer, religiöser, biographischer, psychologischer, soziologischer Art sowie die Thematisierung des Interpretationsvorgangs selbst. Sie unterscheidet zwischen externen, textinternen (textimmanenten)¹ und leserorientierten Bezugsrahmen. Die Anwendung textexterner Referenzrahmen meint die Einordnung in historische, biographische, politische, ökonomische und literaturhistorische Kontexte sowie das Einbeziehen von Wissen über Gattung und Intention. Das Anlegen textinterner Rahmen ist die Analyse von Textstrukturen auf verschiedenen Beschreibungsebenen von der Phonologie bis zur Semantik und Rhetorik.

Andringa kommt zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung der Interpretationsverfahren von

¹ Vgl. Andringa 1994:101. Als Fragen der textimmanenten Betrachtung listet Andringa auf: 1. zentrales Thema, Sinn der Geschichte 2. kausaler Zusammenhang (Motive), 3. Beziehung zw. Hauptelementen der Erzählung, 4. Symbolwert d. Elemente (Was bedeutet?), 5. Beziehung zw. Legende und Roman, 6. Bezüge zu Gattungskonventionen

Vgl. auch Hauptmeier/Schmidt 1985:116 f. Sie versuchen bei der Betrachtung literaturwissenschaftlicher Textanalysen auf die Zielsetzung zurückzuschließen. Zur Wahl der Referenzrahmen vgl. auch Kap. 2.2 dieser Arbeit.

den fünfziger Jahren bis in die achtziger Jahre eine Tendenz von der Sinn- bzw. Moralfrage hin zur Wirkungsfrage zeigt (vgl. Andringa 1994:182). Neuere Untersuchungen weisen dabei eine größere Sensibilität für die Sicherheit bzw. Unsicherheit der Aussagen auf (vgl. Andringa 1994:164), was auf die zunehmende Anerkennung der Polyvalenzkonvention schließen lässt sowie auf eine zunehmende Problematisierung und Reflexion des Interpretationsvorgangs selbst.

Die Dominanz bestimmter Referenzrahmen, die Lernenden angeboten bzw. nahegelegt werden, ist ein wichtiges Kriterium bei der vergleichenden Untersuchung von Lehrplänen und Lehrmaterialien. Dominieren hier textinterne Bezugsrahmen wie die Betrachtung von Textstrukturen und inwieweit werden leserorientierte Rahmen angeboten, z.B. in Form einer Reflexion der literarischen Rezeption und Verarbeitung? Das Angebot der Referenzrahmen steht im Zusammenhang der Polyvalenz-Konvention, denn es bemisst den Deutungsspielraum, der bei der literarischen Kommunikatbildung und Kommunikation zugestanden wird.

Im Rahmen der Ästhetik-Konvention ist ein Prüfungskriterium für die Untersuchung des Lehrmaterials die Frage nach den Funktionserwartungen an das literarische Handeln und eng damit verbunden die Abgrenzung von Sachtext und literarischem Text bzw. der Aspekt des Fiktionalen (Kriterien für Literarizität). Mit diesen Aspekten korrespondieren Gattungskonventionen. Lehrpläne und Lehrmaterialien sind also daraufhin zu prüfen, inwieweit Gattungsvorstellungen an Textmerkmale gebunden werden und in welchem Maß sie von kanonisierten Texten und Autoren geprägt sind.

Literarische Sozialisation ist als Teil einer umfassenderen Mediensozialisation zu sehen, die angesichts der raschen Entwicklung neuer technischer Medien und veränderter Medienangebote an Bedeutung in Elternhaus und Schule gewinnt. Darum eine Bemerkung dazu an dieser Stelle. Bereits im Abschnitt zu Konventionen (3.3.1) wurde eine Verschiebung der Makrokonventionen erörtert am Beispiel von Fernsehdokumentationen. Die Dichotomie wirklich-unwirklich und damit die Referenzmodalitäten differenzieren sich angesichts neuer Medienangebote.

Medienwissenschaftler und Pädagogen sehen Anzeichen dafür, dass die Visualisierung, Digitalisierung und Synthetisierung der Medienangebote (Fernsehen, PC ...) zu veränderten Wahrnehmungen, Wirklichkeitskonstruktionen und Referenzmodalitäten führen, also eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Fiktion und Wirklichkeit bewirken. Medienkritiker weisen darauf hin, dass Rezipienten neuer Medien nicht in der Lage seien, die Glaubwürdigkeit von Aussagen und Bildern selbst zu überprüfen. In der Folge versuchten sie, Indizien für Glaubwürdigkeit und Authentizität nicht mehr mit Referenz auf die „Wirklichkeit“ zu finden, sondern in den Medienangeboten selbst, und über Gattungsmerkmale,

Programmplätze und die Seriosität von Medienangeboten zu erschließen (vgl. Schmidt 1994:278f). Bereits in den siebziger Jahren konnte man am Medienverhalten amerikanischer Jugendlicher beobachten, dass sie jedem Medium seine eigene „Welt“ zuordnen (TV, Radio, Videofilm) und sich nicht daran störten, dass sich z.B. Berichte verschiedener Medien widersprechen. Sie zielen offenbar nicht mehr auf Kohärenz zwischen verschiedenen Wirklichkeiten (vgl. Schmidt 1994:279). Die Referenz für die Dichotomie wirklich-unwirklich liegt damit nicht mehr außerhalb der Medien. Jugendliche, die durch audiovisuelle Medien sozialisiert sind, haben offenbar andere kognitive Strategien der Mediennutzung und -thematization entwickelt, als Printkultur-Sozialisierte, die – alltagsrealistisch gesehen – nach der Referenz der Zeichen und kohärenter Sinnzuweisung suchen. Zwei Haltungen werden bei Fernsehzuschauern beobachtet. Abhängig von ihrer Mediensozialisation konstruieren sie entweder mehr oder weniger automatisch kohärente Referenzen für Fernsehbilder und Textkommentare, begleitet von Zweifeln an Authentizität und Glaubwürdigkeit (vgl. Fiktionalisierung der Realität, Abschnitt 3.3.1), oder sie lassen die Frage der Referenzverbindlichkeit einfach offen, das heißt, sie nehmen Bilder und Töne als visuelle Oberfläche in ihrer Umwelt wahr, „die zur Beschäftigung mit der eigenen Phantasie verführen“ (Schmidt 1994:281). Besonders beim Ansehen von Musikvideos und Videoclips, die Bildwelten ohne tradierte Erzählschemata und traditionelle Kohärenzmuster in rascher Schnitffolge präsentieren, aber auch beim Zappen, beim schnellen Wechsel der Programme, wodurch die Bilder ihren Kontext verlieren, kann man die zweite Verhaltensvariante beobachten.

Die digitale Verfassung von elektronisch erzeugten Texten, Bildern und Musiken erzwingt veränderte „(referenz)-semantische Strategien“ (ebd.:280) und differenziert, pluralisiert, ironisiert Wirklichkeitskonstruktionen „als Erfahrungswirklichkeit, Medienwirklichkeit, als Fiktion und Mimesis, als Inszenierung, Plagiat und Simulation“ (Schmidt 1994:284), womit die Konstruktion von Kognition und Kommunikation bewusst wird. Ob und wenn, wie der Umgang (Referenzmodalitäten) mit anderen als Printmedien in den muttersprachlichen Literaturlehrplänen und Lehrmaterialien thematisiert wird, ist daher eine ergänzende Fragestellung für die Untersuchung in Kap. 5.

3.4.2 Vermittlungsformen in der schulischen Literatursozialisation

Für die Auswahl der literarischen Texte und die Verfahren des Umgangs wurden und werden in der Literaturdidaktik entwicklungspsychologische Theorien herangezogen. Bis in die sechziger Jahre hinein hatte das Stufenmodell der literarischen Entwicklung von Susanne Engelmann (1952, vgl. Eggert/Garbe 1995:29) den Literaturunterricht und seine Lehrmaterialien in Deutschland nachhaltig geprägt. Dieses Modell beinhaltet die Annahme, dass sich die Lektürepräferenzen mit dem Alter wandeln. Engelmann unterscheidet das Struwelpeteralter von 2 bis 4 Jahren, das Märchenalter von 4 bis 7 Jahren, das Robinsonalter von 7 bis

12 Jahren, das Dramen- und Balladenalter von 12 bis 15 Jahren und das Alter der Lyrik und der Romane von 15 bis 20. Dieser Stufenprozess der literarischen Entwicklung wird gleichgesetzt mit Reifung, deren Grad sich an den Lektürepräferenzen bzw. am Interesse an bestimmten Gattungen misst (vgl. Eggert/Garbe 1995:29). Dieses Modell lässt außer acht, dass sich Präferenzen ja erst mit bzw. durch die Präsentation, d.h. mit der Erfahrung mit verschiedenen Gattungen entwickeln können.

Els Andringa kombiniert in ihrer entwicklungspsychologischen Untersuchung (1987:87ff) Alter und die Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Perspektiven. Wie sich das Vermögen entwickelt, vom eigenen Standpunkt zu abstrahieren und in der Vorstellung andere Perspektiven zu übernehmen, war auch ein Untersuchungsinteresse Piagets. In Anlehnung an Piagets Stufenmodell fragt Andringa, welche Bedeutung diese Entwicklung der Perspektivendifferenzierung für das Lesen fiktionaler Texte hat und umgekehrt, ob man durch das Lesen von Literatur eine differenzierte Perspektivvenwahrnehmung fördern kann. Am Beispiel des Umgangs mit dem Text von R. Brambach "Känsterle" in verschiedenen Jahrgängen untersucht sie, wie weit die Schüler/innen in der Lage sind, mit verschiedenen perspektivischen Ebenen - Perspektive der Figuren, Perspektive des Erzählers, Perspektive des Lesers - umzugehen. Ergebnis ist ein altersabhängiges Stufenmodell der Perspektivübernahme im Sinne der Verstehensfähigkeit. Danach können Kinder im Alter von 3 bis 8 Jahren Perspektiven nicht unterscheiden; ihre Perspektivenübernahme ist egozentrisch. Die Handlungen anderer werden ausschließlich aus eigenen Motiven und Bedürfnissen heraus verstanden. Mit 12 Jahren sind Kinder zu einer einseitigen Perspektivenübernahme in der Lage oder auch schon zu einer mehrfachen Übernahme, die aber nicht in Abhängigkeit gesehen wird, also nicht koordiniert ist. Interesse besteht in diesem Alter für kausale Zusammenhänge, die Unterscheidung zwischen "Stoff" und "Gestaltung" fehlt jedoch in dieser Altersstufe fast völlig. Diese Fähigkeit ist in der dritten Stufe angelegt, etwa im Alter von 14 Jahren, wenn sich Jugendliche aktiv mit Figuren auseinandersetzen und verschiedene Standpunkte simultan in Beziehung setzen können. Intentionen und Motive der handelnden Figuren, psychologische Zusammenhänge sowie Ansätze zu parabolischem Verstehen und ein zunehmendes Bewusstsein des eigenen Verstehensprozesses prägen diese Stufe (vgl. Willenberg 1987:34 ff). In der Stufe der Perspektivenintegration (13. Jahrgang) kommt es zur Koordination von Wissen über Realität und Text, erkennbar an Verallgemeinerungen, und zur - laut Andringa allerdings zu stärkenden - Wahrnehmung von Mehrdeutigkeit und Indirektheit (vgl. Andringa 1987:104, vgl. auch Eggert/Garbe 1995:22-26). Insgesamt lässt sich eine altersabhängige Entwicklung zu wachsender Abstraktion, Einordnung in größere Zusammenhänge, Erschließung impliziter Bedeutungen, Verallgemeinerung und Erkennen von Textstrukturen beobachten (vgl. Willenberg 1987a:171). Der Umgang mit der Polyvalenzkonvention (mehrdeutiges/metaphorisches Lesen) ist also Resultat eines langjährigen

schulischen Lernprozesses und bedarf laut Willenberg und Andringa selbst in der 13. Klasse noch der Förderung.

Aus dem vorgestellten Entwicklungsmodell lassen sich Ziele für die Jahrgangsstufen entwickeln, darüber, welche Fähigkeiten es bei den untersuchten Schülergruppen fruchtbar zu machen und zu stärken gilt und welche neu zu entwickeln wären (vgl. Spinner 1987:146). Inwieweit solche Stufentheorien konkret Stoffpläne, Progression und methodische Überlegungen für den Literaturunterricht beeinflussen, soll in der Untersuchung der deutschen Lehrpläne und -materialien geprüft werden.

Von werkimmanenten Methoden zu literatur-soziologischen und ideologiekritischen Orientierungen in den siebziger Jahren und weiter zu einem leser- und produktionsorientierten Literaturunterricht in den achtziger Jahren - so lässt sich formelhaft der Weg der Literaturdidaktik in Westdeutschland kennzeichnen¹.

Das produktionsorientierte Konzept mit dem Ziel, den selbständigen Umgang mit Literatur durch Erfahrungen an und mit dem Text zu vermitteln, setzt auf eine aktive und meist schriftliche Rezeptionsphase: Beschäftigung mit einem unvollständigen bzw. verändertem Text, Erweitern und Umschreiben, über Texte schreiben, Lesetagebücher, Medienwechsel sind vorgeschlagene Verfahren².

Produktionsaufgaben und strukturelle Verfahren werden entwicklungspsychologisch als auch motivational begründet, also nicht in erster Linie stoff- und ergebnisorientiert. So wird für die Klasse 8 die Entfaltung des psychologischen Verstehens empfohlen, etwa in Form der Gestaltung eines inneren Monologs, für den 9. und 10. Jahrgang die Förderung der Perspektivenkoordination mit Hilfe von Aufgaben des Umerzählens, und für den 12. und 13. Jahrgang verstärkt strukturelle Verfahren, die der Aktivierung der literarischen Erfahrung dienen sollen und der zu beobachtenden Verallgemeinerungstendenz entgegenwirken sollen.

In einer vergleichenden Studie zur Wirksamkeit des fragenentwickelnden Unterrichtsgesprächs³ und der produktionsorientierten Methode im Literaturunterricht - die sich im übrigen nicht ausschließen - ergab sich überraschenderweise, dass der Einsatz produktiver Methoden stärker zur Auseinandersetzung mit dem Text führt, während das Unterrichtsgespräch mehr zu verallgemeinerten Aussagen leitet, indem die Bildwelt auf Außerliterarisches übertragen wurde („Der Text steht für ...“)⁴.

¹ Der Zusammenhang zwischen Leserorientierung der Rezeptionsästhetik und didaktischen Konzepten der Lerneraktivität wurde bereits in Kapitel 2 dargelegt.

² Zu Verfahren vgl. Spinner 1999:134.

³ Schüler sollen durch Fragen auf verborgene Bedeutung kommen.

⁴ Zwei Klassen hatten die "Kleine Fabel" von Franz Kafka gelesen. Die eine hatte als erstes die Fabel visualisiert, woran sich ein Unterrichtsgespräch anschloss, während die andere direkt nach dem Lesen mit einem Gespräch begann. Vgl. Köppert/Spinner 1996:24ff.

Produktive Verfahren, die die Kommunikationsbildung durch die Aktivierung persönlicher Erfahrungen und des Vorwissens fördern, vergrößern das Spektrum der aufgegriffenen Aspekte und führen auch stärker zur Thematisierung struktureller Aspekte als ein lehrergesteuertes Unterrichtsgespräch direkt nach dem Lesen des Textes, womit auch die Kritik am produktionsorientierten Unterricht zu entkräften wäre, er würde zu beliebigen Assoziationen und Auffassungen führen (vgl. Köppert/Spinner 1996:24). Produktive Verfahren, durch die der Rezeptionsprozess als bewusster Prozess erlebbar wird, lassen sich nutzen für Interpretationsgespräche, in denen es um eine Angleichung der Leseresultate geht und in denen Lehrende weniger Anregungen geben müssen und der hypothetische Charakter der Deutungen deutlicher wird.

Dass Lehrende durch ihr methodisches Vorgehen und ihr sprachliches Verhalten die Unterrichtsergebnisse, damit auch die Haltung und den Umgang mit Literatur beeinflussen, liegt auf der Hand. Doch sind empirische Untersuchungen auf diesem Feld eher selten. In einer der wenigen vergleichenden Untersuchungen (Köppert/Spinner 1996) wurde bestätigt, dass die Kommentare und Aufforderungen maßgeblich die Deutungen der Lernenden beeinflussen¹. Z. B. führten ständige Aufforderungen, weiterzudenken, die Lernenden dazu, nach Motiven der Figuren zu suchen. Die persönliche Wertschätzung, die Lehrende den Lernenden vermittelten, bewirkte eine selbstbewusste Urteilsbildung (vgl. Köppert/Spinner 1996:24f).

Es ist anzunehmen, dass die Art der Kommunikationsformen im Literaturunterricht stark mit dem Spielraum korrespondiert, der der kommunikativen Bedeutungszuordnung zugemessen wird. Die Dominanz des Lehrervortrags engt diesen Spielraum eher ein und fördert kanonisches Verständnis, während produktive Verfahren mit dem Text zunächst einmal die Vielfalt der Lesarten verdeutlichen und darüber dazu führen, den Rezeptions- und Verarbeitungsprozess tendenziell selbst mit thematisieren.

Gerade Kommunikationsformen im Unterricht variieren kulturell stark. Es wurde bereits erwähnt, dass die in Deutschland verbreitete Form des fragenentwickelnden Unterrichtsgesprächs, in dem die Lernenden durch Fragen des Lehrers verborgene Bedeutungen selbst entdecken sollen, in anderen europäischen Ländern keine Tradition hat. In Frankreich und Italien dominiert der Lehrervortrag, während in Großbritannien aktive Formen, z.B. in Form szenischer Darstellung, verbreitet sind (vgl. Köppert/Spinner 1996:26, auch Rupp 1996:156).

¹ Es wurde zwischen sieben verschiedenen Kategorien der Lehrersprache unterschieden:

1. Organisation, z.B. Aufrufe und Aufforderungen,
2. Information,
3. Fragen, in W-Form und rhetorisch alternative Formen,
4. inhaltliche Reaktionen wie Zusammenfassungen, Weiterführung einer Schüleräußerung, Kommentare,
5. Kommunikationsanregungen wie Impulse und Spiegelungen,
6. Bewertungen, 7. persönliche Äußerungen über Schüler.

Im Rahmen der vergleichenden Untersuchung muttersprachlicher Lesebücher können Aufgabentypen und Arbeitsvorschläge indirekt auch Informationen über Kommunikationsweisen im Unterricht geben.

3.5 Lernen und Lehren: Die Rezeption konstruktivistischer Theorien in der Fremdsprachen-Didaktik

Wie ist nun Lernen im Zusammenhang der vorgestellten Konzeption von Verstehen aufzufassen?

Aufgrund der vorausgesetzten semantischen Geschlossenheit und Selbstbezüglichkeit des kognitiven Systems (Bewusstseins) kann Lernen nicht als Aufnahme oder Übernahme also als Transport neuer Informationen (neuer Wirklichkeitsmodelle) konzipiert sein. Weder Worte, Handlungen, Gesten der Lehrenden noch Handlungen der Mitlernenden und Lehrmaterial transportieren Bedeutungen in die Köpfe der Lernenden. Sie sind allenfalls Angebote zur Selbstorientierung der Lernenden und dienen der Konstruktion von Information. „In welche Richtung all diese Angebote orientieren, wird jedoch allein vom Orientierten, also vom Schüler entschieden.“ (Aufschnaiter et al. 1992:388) Die Konstruktion erfolgt dann vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen in vergleichbaren situativen Kontexten. Lernen zielt auf die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche, die Entwicklung von Perzepten, die helfen, subjektive Erfahrungsbereiche in eine von den jeweiligen Einzelwissenschaften akzeptierte Richtung zu bewegen (vgl. von Glasersfeld 1987:133)¹. Lehren ist die Unterstützung dieser Entwicklung, die Hilfe zur Selbstorientierung der Lernenden. Didaktisch verbinden lässt sich diese Auffassung sehr gut mit lerner- und erfahrungsbezogenen Lernkonzepten (vgl. weiter unten):

Kognitive Fähigkeiten sind untrennbar mit der Lebensgeschichte eines Menschen verbunden „wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht“ (Varela zitiert nach Arnold/Siebert 1995: 88). Da die Lebensgeschichten und die daraus resultierenden Erwartungen und Erwartungserwartungen stark differenzieren, ist das Ergebnis von Lernprozessen unberechenbar und der Lernprozess nur bedingt steuerbar. Lernen heißt darum nicht, etwas – etwa durch Lehrende oder Lehrmaterial – Vorgegebenes abzubilden, sondern eigenes vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu gestalten. In ihrem Aufsatz „Kinder konstruieren Welten“ beschreiben Aufschnaiter et al. (1992:381ff), wie „resistent“ sich die physikalischen Vorstellungen von Kindern gegenüber den anerkannten/konsensuellen Vorstellungen der Lehrenden zeigen und wie lange es dauert, bis sich die Vorstellungen an die der Lehrenden als die in der Physik anerkannten an-

¹ Vgl. auch Arnold/Siebert 1995:91.

sich die Vorstellungen an die der Lehrenden als die in der Physik anerkannten angleichen.¹ Üblicherweise erwarten Lehrende, dass die Schüler wie sie die Welt konstruieren. Kognitive Bereiche (Erfahrungsbereiche) entwickeln sich aus Gründen der notwendigen Identitätswahrung langsam. Daher empfehlen die Autoren, im Prozess des Aushandelns von Bedeutung im Kommunikationsprozess auch unübliche Lösungsvorschläge zu unterstützen und nicht zu behindern. Allerdings soll die Übereinstimmung bzw. die Differenz zu bereits bestehenden Erfahrungen sowie zu allgemein anerkannten Lösungen (in diesem Fall physikalischer) bewusst sein (vgl. Aufschnaiter et al. 1992:421f).

Bei Begegnung mit Unbekanntem geht man sowohl in der Kognitionspsychologie und in Informationsverarbeitungsmodellen als auch in der Neurobiologie davon aus, dass Neues auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen (Selbstbezüglichkeit) gedeutet wird. Wissen ist in Erfahrungsbereichen organisiert, die miteinander vernetzt sind (vgl. v. Glasersfeld 1987:106ff)². Diese Erfahrungsbereiche werden ontogenetisch dann weiter entwickelt oder neu gestaltet, wenn das kognitive System Überlebensstrategien in einer komplexen Umwelt entwickeln muss. Einschulung, Eintritt in neue Institutionen, Reisen zu unbekanntem Orten etc. können solche Situationen sein. Von Glasersfeld schließt in diesem Zusammenhang an der Schemakonzeption Piaget's an und verknüpft sie mit seiner radikal konstruktivistischen Position. Mit Assimilation und Akkomodation beschrieb bereits Piaget zwei verschiedene Prozesse, in denen die Konstruktion von Wissen erfolgt. Während Assimilation die Eingliederung des Neuen in bereits vorgegebene kognitive Strukturen/Erfahrungsbereiche bezeichnet, geht es in der Akkomodation um den Aufbau neuer Erfahrungsbereiche. Assimilation und Akkomodation unterscheiden sich in der relativen Neuartigkeit hervorgebrachter Konstrukte. Wird im Prozess der Assimilation das Neue an Altes angepasst und Gleichheit durch Konzentration auf Ähnlichkeiten und durch Vernachlässigung von Unterschieden erzielt, so wird bei der Akkomodation eine neue Struktur erzeugt oder es werden bereits gebildete Strukturen zu einer größeren begrifflichen Einheit zusammengefasst (vgl. v. Glasersfeld 1987:111).³

¹ Zwei Beispiele: Bei Erklärungen für den Sonnenuntergang erklärt eine Dreijährige, dass die Sonne in ein Loch gehe. Zur Vorstellung der Erde als Kugel und zur Erdanziehungskraft zeichnet eine Achtjährige die Erde als Ball, von dem die Figuren in den Raum fallen, sich selbst im Bild auf einer horizontalen Linie als Beobachterin. Vgl. Aufschnaiter et al. 1992:381ff).

² Vgl. hierzu Kap. 2.2.2 dieser Arbeit.

³ von Glasersfeld verbindet die Konzeption Piagets mit seiner radikal konstruktivistischen Position: Lernen geschieht aufgrund von Störeinwirkungen. Etwas Gelerntes wird nur dann aufgegeben, „wenn dieses selbst wiederum zu Störeinwirkungen führt.“ (v. Glasersfeld 1987:148)

Zur Akkomodation kommt es in Situationen, „in denen die gegebenen Elemente nicht assimiliert werden können, weil sie nicht mit den erwarteten Ergebnissen der Tätigkeit übereinstimmen“ (von Glaserfeld 1987:158). Beispielsweise muss ein Kind, das in Erwartung einer Rassel ein Holzstück schüttelt und das Fehlen des Geräusches registriert, ein neuartiges Schema entwickeln, denn die Abweichung von der Erwartung ist durch Assimilation nicht auszuräumen. Mit Versuch und Irrtum werden Diskrepanzen zwischen den eigenen Konstruktionen verringert. Ist der Aufwand der Umorganisation bestehender Erfahrungsbereiche/Schemata zu groß, muss das System, ausgehend von einfachen Merkmalen des Situationskontextes und in Verbindung mit Handlungszielen einen neuen Erfahrungsbereich starten. Lernen setzt eine optimale Diskrepanz zwischen Erwartung und aktueller Wahrnehmung voraus (vgl. Aufschnaiter et al. 1992:421), und diese Diskrepanz muss dem Lernenden bewusst werden, damit der Aufbau neuer subjektiver Erfahrungsbereiche/Schemata erleichtert wird.¹

Ein Beispiel aus der Literaturlehre ist das in Kapitel 2 bereits erwähnte Beispiel japanischer Studenten und Studentinnen, die im Zusammenhang der Kommunikation über eine Erzählung von Gabriele Wohmann die Diskrepanzerfahrung zwischen ihrer Erwartung und der Information der Lehrenden machten und dementsprechend ein neues Schema – nämlich Schweigen zwischen Eheleuten kann Konflikt bedeuten – aufbauen konnten (vgl. Kap. 2.3.1, S. 34).

Ausgehend von der Organisation des Wissens im Gehirn in verschiedene Erfahrungsbereiche, wird es möglich anzunehmen, dass Lernen auch in Teilbereichen und auch dann möglich ist, wenn dadurch krasse Widersprüche zu anderen Erfahrungen entstehen.

D. Wolff wendet konstruktivistische Theorien des Wissenserwerbs auf den Fremdspracherwerb an (vgl. Wolff 1994:408). Er beruft sich dabei auf die Verstehenstheorie der kognitiven Psychologie, in der sprachliches Verstehen als Interaktionsprozess zwischen eingehenden sprachlichen Stimuli und bereits vorhandenen Wissensschemata verstanden wird. Es handelt sich hierbei um einen informationstheoretischen Ansatz, den Wolf als „gemäßigten Konstruktivismus“ bezeichnet (vgl. Wolff 1994:412). L. Goetze, der hirnpfysiologische Forschungsergebnisse in seine Überlegungen zum Fremdsprachenlernen einbezieht, betont die Selbstreferentialität und das Bewertungssystem des Gehirns als entscheidenden Faktor für Lernprozesse, wodurch sich auch individuelle Lernunterschiede begründen. (Vgl. Goetze 1997:5.) Denn jedes Bewertungsverfahren, dessen Grundlagen Erfahrungen und angebore-

¹ Vgl. auch die Ausführungen zu Schemata in Abschnitt 3.3.3.

ne Begabungen sind, ist wesentlich von Emotionen und Affekten bestimmt.¹ Aufgrund der Bewertung durch das Gehirn als neu und wichtig werden Informationen im Gedächtnis gespeichert.

Empfehlungen für Lernprozesse, die sich daraus ableiten, sind: Berücksichtigung des emotionalen Erfahrungsbereichs (limbisches System), Förderung individueller Lernprozesse mit der Entwicklung deklarativen und prozeduralen Wissens, Methodenvielfalt und Variabilität, die Organisation von Erfahrungsraum für individuelle kreative Konstruktionsprozesse (vgl. Goetze 1997:13f).

Die Beschreibung des Lernens als Selbstorganisation bzw. als Konstruktion von Wissen darf die soziale Seite nicht vernachlässigen. Wahrnehmen, Erkennen, Lernen ereignen sich nicht in einem geschichtslosen Raum, sondern sind geprägt durch gattungsgeschichtliche Evolution, kulturelle und gesellschaftliche Muster, lebensgeschichtliche Erfahrungen, Anforderungen und Erwartungen. In der Interaktion müssen sich Wissenskonstrukte bestätigen und einander angleichen (vgl. Wendt 1996:21,67). Das Lernen der Muttersprache, definiert als „zunehmende Engführung auf Konventionen hin“ (Schmidt 1994:145), heißt Wissen über die konventionelle Verwendung von Ausdrücken, über Handlungs- und Ablaufschemata – kurz: Kontextualisierungskompetenz - zu erwerben. Wissen ist in der Theorie des radikalen Konstruktivismus immer Anwendungswissen (vgl. Rusch 2000:75)², Sprachwissen entsprechend Kommunikationsfähigkeit. Sprach- und Weltwissen sind darum schwer voneinander abzugrenzen. Sprachliche Zeichen und die Kenntnis der Zeichenverwendung sind Produkte der Kommunikation, also sozial bestimmt (vgl. Feilke in Schmidt 1994:144f). Ihre Verwendungsregeln resultieren aus der Geschichte sozialer Kommunikation. „Zeichen instruieren Kognition wie Kommunikation, aber sie dirigieren sie nicht.“ (Schmidt 1994: 148).

Das Erlernen einer Fremdsprache ist gerade darum so umfassend und komplex, da mit dem zu erlernenden neuen Zeichensystem die von der Muttersprache möglicherweise kulturell abweichenden Verwendungsregeln, also eine abweichende konventionelle Ausdrucksstruktur mit zu erlernen ist, die die Ausbildung neuer Erfahrungsbereiche/Schemata erfordert. Das Bewusstwerden dieser Diskrepanz ist entscheidend für den Lernprozess.

¹ Goetze bezieht sich auf G. Roth, der davon ausgeht, das Zusammenwirken von Neocortex, limbischem System und Hirnstamm ermögliche erst Lernen auf der Grundlage des Bewertens und Auswählens. Vgl. Goetze 1997:5.

² Siebert/Arnold vertreten dagegen den Ansatz von Aebli, dass Wissensnetze und Handlungspläne nicht identisch sind. Wissen sei eher ein Kennen, Handeln, ein Können. Vgl. Arnold/Siebert 1995:113.

Bezogen auf das Lesen fremdsprachiger Literatur bzw. auf die Vermittlung dieser Fertigkeit im universitären Rahmen heißt das, subjektive Erfahrungsbereiche zu entwickeln, die helfen, zunächst einmal zu persönlichen Lesarten zu kommen (Kommunikatbildung), diese dann in eine Richtung zu erweitern, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt ist. Ziel ist die aktive und potentiell bewusste Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Noch einmal zu betonen ist, dass es nicht um die Ermittlung der „richtigen Textbedeutung“ geht, sondern zunächst auf der Ebene der Kognition um eine Zuordnung von Bedeutung, die subjektiv befriedigend, kohärent, sinnvoll und angemessen empfunden wird. Hierzu beizutragen ist Aufgabe der Lehrenden, indem sie über Textauswahl (sprachlicher und poetologischer Schwierigkeitsgrad) und Aufgabenstellung unterstützend wirken und den Lernenden ein Fortsetzen, ein Anschließen an den Text ermöglichen.

Auf der sozialen Ebene des Verstehens bedeutet das Lesen von fremdsprachiger Literatur, den Erwartungen anderer Kommunikationspartner einschließlich des Lehrenden zu entsprechen. Der explizite Gebrauch von Regeln, Mustern und Rahmentheorien kann der Erweiterung von Gattungsschemata dienen und Lesarten parallelisieren. Über die Bereitstellung von Informationen, über Vorschläge zur Vorgehensweise schaffen Lehrende Bedingungen für Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung.

Zur expliziten Vermittlung der Makrokonventionen (Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention) gehört auch die Vermittlung, dass der Umgang mit literarischen Texten nicht in dem Maß konventionalisiert ist wie der Umgang mit Sachtexten (Polyvalenz).

In den fremdsprachendidaktischen Publikationen beginnt Anfang bis Mitte der neunziger Jahre die Auseinandersetzung mit dem (radikalen) Konstruktivismus. Vor allem Wolff (1994, 1996, 2000), Wendt (1996, 1998, 2000), Bleyhle (1998), Müller (1996) rezipieren Grundlagen des (radikalen) Konstruktivismus und versuchen darüber eine lern- und erkenntnistheoretische Fundierung fremdsprachlicher Lernkonzepte, die auf Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Lernbewusstsein (Strategien) beruhen. (Vgl. Wendt in Leupoldt 2000:178, Wolff 2000:91, vgl. Bleyhl et al. 2002: 507).

Prinzipiell gehen die meisten von der Erkennbarkeit der Welt aus, aber von einer defizitären Wahrnehmung des Menschen, wodurch die Ergänzung aus dem Vorrat eigenen Wissens erforderlich wird. Lernen wird unter dieser Prämisse als die Verbindung von Bekanntem und Neuem aufgefasst (vgl. Wolff 1996:553).

Wendt und Bleyhl argumentieren radikal konstruktivistisch mit der informationellen Geschlossenheit des Gehirns und dem Verständnis von Lernen als individuellem Orientierungs- und Konstruktionsprozess (Autopoiese (Maturana und Roth)) unter Berücksichtigung

neurobiologischer Erkenntnisse (vgl. Wendt 2000a:164, Bleyhl 2000:81f). Die unterschiedlichen Argumentationen dienen jeweils der Begründung, den Unterricht inhalts- (auf die Lebenswirklichkeit bezogen), aufgaben- (projektbezogen) und prozessorientiert (Vermittlung von Strategien) auszurichten. Das konstruktivistische Paradigma soll das instruktionistische ablösen (vgl. Wolff 1994:507), denn Lernen sei von außen nur dadurch zu beeinflussen, dass man den Lernenden Lernwege aufzeige, aus welchen sie die für sie angemessenen auswählen können (vgl. Wolff 1996:553).

Auffällig an der Rezeption des (radikalen) Konstruktivismus ist, dass mit den Theorien Konzepte und Methoden theoretisch unterfüttert werden, die ganz unabhängig vom erkenntnistheoretischen Hintergrund seit den frühen neunziger Jahren diskutiert und praktisch angewendet werden: Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, Projektunterricht, Vermittlung von Strategien, Lernerautonomie, Lernen durch Lehren (Jean-Pol Martin). Durch die Beschäftigung mit den Bedingungen menschlicher Erkenntnis können Voraussetzungen und Probleme des Lehrens und Lernens erklärt und beschrieben werden (vgl. Wendt 2000a:164). Unter der konstruktivistischen Perspektive entsteht also nichts bahnbrechend Neues. Sondern sie kann helfen, Anschluss an andere Wissenschaften und deren Denkformen zu finden (vgl. Bleyhl et al. 2002:510) und das, was sich bereits an Konzepten entwickelt hat, genauer hinsichtlich Konsistenz und professioneller Ansprüche zu analysieren sowie „Altes“ neu zu denken. Allerdings fällt an der Rezeption in der Fremdsprachendidaktik auch auf, dass die soziale Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit nahezu ausgeblendet bleibt. Dem Verzicht auf die Suche nach „ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit“ (Glaserfeld in Arnold/Siebert 1995:9) folgt die Relativität und Subjektabhängigkeit allen Erkennens. Die Gewissheiten eines jeden vor dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte anzuerkennen, ist die eine Seite. Die daraus folgende soziale Ungewissheit bzw. Pluralität oder gar tendenzielle Beliebigkeit subjektabhängiger Wirklichkeitskonstrukte kann nur durch die Betrachtung der Konventionalität von Kognition und Kommunikation ausgeglichen werden. Zwar spricht Wendt von Konstruktions- und Viabilisierungsstrategien (vgl. Wendt 2000b:27), aber die Konventionalisierung von Schemawissen, die Kopplung von geschlossenem Bewusstsein und Kommunikation, die doppelte Perspektivierung des Erkenntnisprozesses wird nicht ausreichend einbezogen.

So kann es nicht überraschen, dass dieses Manko zum Anlass der Kritik wird.

Kritisiert wird vor allem die semantische Geschlossenheit, die prinzipielle Nichterkennbarkeit der Welt, der Begriff Viabilität (vgl. Bredella 2004a:5), die nicht abgesicherten und widersprüchlich verwendeten Ergebnisse der Hirnbiologie (vgl. Reinfried in Bleyhl et al. 2002:508f), das fehlende Soziale (vgl. Reinfried in Bleyhl et al. 2002:509), die „sprach- und lerntheoretische Ver-

absolutierung des Subjekts“ (ebd.), wodurch – so der moralische Einwand – Solipsismus (vgl. Bredella 1998:37), Narzissmus (vgl. Bredella 2004a:2) entstehe und Kommunikation verunmöglicht werde (vgl. Bredella 1998a:36ff, 43). Die stark moralische Komponente, die Bredella in die Kritik einbringt, resultiert aus dem verzerrten Verständnis heraus, es handele sich um die Beschreibung intendierten menschlichen Verhaltens und nicht um eine Theorie, die Bedingungen menschlicher Erkenntnis beschreibt (vgl. Bredella 2004a).

Im Zusammenhang der Kritik möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf die zentrale Rolle der Kommunikation in der Theorie des radikalen Konstruktivismus sowie im Anschluss daran auf das Verhältnis zwischen Text und Leser im Verstehensprozess eingehen. Was die anderen Kritikpunkte betrifft, verweise ich auf meine Ausführungen zur strukturellen Kopplung von Kognition und Kommunikation sowie zur Konventionalität von Wissen und Sprache (vgl. Abschnitt 3.3).

Kommunikation gilt im radikalen Konstruktivismus als wichtigstes „Instrument sozialer Wirklichkeitskonstruktion im und durch das Individuum“ (vgl. Schmidt 2000:144) und als Voraussetzung für das Lernen. Sie vermittelt die Beziehungen zwischen Kognition (= psychischer Prozess der Wirklichkeitskonstruktion) und Interaktion (Abgleichen eigener Wirklichkeitskonstrukte mit den Konstruktionen anderer) sowie Institutionen/sozialen Systemen, die Interaktionen organisieren.

Die Wirklichkeitsmodelle des Einzelnen müssen sich in der Interaktion bestätigen, „um als gemeinsame Wirklichkeit zum Bezugspunkt von Erleben und Handeln werden zu können.“ (Schmidt 1992a:305). Dieser Prozess der Angleichung bzw. Annäherung der kognitiven Konstruktionen ist auf Kommunikation angewiesen.

Kommunikation ist nicht als Austausch, als Geben und Nehmen modelliert; das würde der vorausgesetzten Geschlossenheit kognitiver und kommunikativer Systeme widersprechen. Sie wird aufgefasst als Selbstorientierung und gegenseitige Orientierung der Kommunikationspartner: Die Kommunikationspartner räumen sich gegenseitig Chancen zur kognitiven Veränderung, zur Auswahl und Konstruktion der von sich selbst abhängigen Informationen ein. Sie versuchen sich gegenseitig dazu zu bewegen, parallel zu konstruieren, ähnliche Kommunikate – z.B. Texte - zu produzieren (vgl. Schmidt 2000:143).

„...wäre Kommunikation Informationsaustausch, dann wäre sie auch ein Kontrollinstrument *par excellence* und würde in kürzester Zeit zu einer Nivellierung aller Menschen führen. Es wäre dann unmöglich, sich gegen Kommunikation zu wehren; sie würde uns überwältigen.“ (Schmidt 2000:143)

Kommunikation findet statt mit der gegenseitigen Unterstellung und Erwartung an die anderen, sie konstruieren ähnlich wie man selbst.

Erfolgreich ist Kommunikation, wenn die Beteiligten beim Produzieren und Rezipieren von Kommunikationsangeboten – z.B. von Texten – genügend parallelen Gebrauch von ihren kognitiven Möglichkeiten machen können und wollen. Kommunikation schließt mit der sachlichen Mitteilung den Anspruch auf Relevanz/Mitteilungswert und auf Aufmerksamkeit ein.¹

Alltagserfahrungen zeigen, dass Kommunikation nicht sehr verlässlich funktioniert. Luhmann hat betont, dass Kommunikation unwahrscheinlich ist, obwohl sie täglich erlebt und praktiziert wird (Luhmann nach Schmidt 1992a:303). Jeder kennt die Erfahrung, dass man oft systematisch aneinander vorbeiredet. P. Watzlawik hat Beispiele tragischen und komischen Scheiterns der Kommunikation aufgezeichnet (P. Watzlawik, Anleitung zum Unglücklichsein). Aus der Perspektive der Beobachtung ist Kommunikation immer mehrdeutig. Die gegenseitige Unterstellung, jeder würde den anderen verstehen, würde ähnlich konstruieren, hält Kommunikation in Gang.

„Verstehen kann (...) theoretisch konzipiert werden als das, was Kommunikation dem Bewusstsein anlässlich des Prozessierens von Medienangeboten zuschreibt bzw. abverlangt, sowie das, was das Bewusstsein in der Kommunikation *als modus operandi* bei anderen voraussetzt. In beiden Fällen ist das „Verstehen“ Genannte *als solches* unzugänglich und unüberprüfbar; aber Bewusstsein wie Kommunikation kommen nicht ohne diese Unterstellungen aus.“ (Schmidt 2000:147)

Verstehen als soziale Kategorie kommt eine gewisse Selektionsfunktion subjektabhängiger Wirklichkeits-/Wissenskonstrukte zu. Verstehen – in der Bedeutung, den Erwartungen anderer Kommunikationspartner zu entsprechen (vgl. Abschnitt 3.2.2 dieser Arbeit) – reguliert sozial die Kontingenz subjektabhängiger Kognition und sorgt damit für eine Angleichung der Kognitionsergebnisse. Beim Lesen literarischer Texte, wobei es nicht um die semantische Objektivität bzw. die „richtige Textbedeutung“ gehen kann, ist diese kommunikative Regulierung von Bedeutungen maßgebend. Bedeutung bzw. Verstehen ist sowohl relativ zur Kognition von Subjekten als auch relativ zu sozialen/kulturellen Gruppen zu sehen.

In seiner Reaktion auf Wendt (1996) nimmt Bredella (2004a:7ff sowie 2004:44) auch zum Verstehen literarischer Texte Stellung, womit er seine hermeneutische Position verdeutlicht und damit klärt, was bei seinen früheren Aufsätzen unklar blieb. (Vgl. Abschn.2.2 dieser Arbeit) Lesen ist für Bredella ein dialektischer Prozess zwischen Lenkung durch den Text und Projektion des Lesers (vgl. Bredella 2004a:9). Er grenzt sich nun ab von Stanley Fish, auf dessen

¹ Vgl. dazu auch die Kommunikationstheorie von Schulz von Thun, dargestellt in Arnold/Siebert 1995:138. Danach enthält jede Nachricht auf 4 Ebenen Informationen. 1. Über den Sachinhalt, 2. Über die eigene Persönlichkeit und Befindlichkeit, 3. Hinweise zur Beziehung zum Kommunikationspartner, 4. Appell an den Kommunikationspartner, in bestimmter Weise zu denken. Eine Kommunikation zwischen 2 Personen erfordert also die Aktivität auf je 4 Kanälen gleichzeitig („vier Schnäbel – vier Ohren“), was eine Verständigung im Sinne einer Parallelität nahezu ausschließt und manche paradoxe Situation erklären kann.

Theorie er seine Position von 1985 begründete, wenn er kritisiert, der Text falle bei Fish als Maßstab für eine Interpretation aus und die Betonung der Leserseite entwerte den Text (vgl. Bredella 2004:44). Der Leser, „der die Intention des literarischen Textes ignoriert und ihn nur als Anlass für seine Selbsterfindung betrachtet, ist kein Leser mehr.“ (Bredella 2004:47) Im Bemühen, sich von einer Inanspruchnahme konstruktivistischer Argumentationen abzugrenzen – Wendt hatte ihn aufgrund seiner Rezeption von Stanley Fish in die Nähe dieser Konzepte gebracht – geht Bredella hinter seine frühere Position zurück. Er berücksichtigt nach wie vor die Aktivität des Lesers bei der Deutung, indem er feststellt, die richtige Deutung werde nicht am Text abgelesen, weil „Deutung immer über den Text hinausgeht. Sie ergänzt das, was der Text ungesagt gelassen hat“ (Bredella 2004a:10), durch das Vorwissen des Lesers. Es könne nicht *die* richtige Interpretation eines Textes geben, denn zum Interpretieren gehöre das Erfinden, „aber wer es verabsolutiert, hebt das Verstehen auf“ (ebd.:48). Kein Leser erfinde seinen Text. Bredellas Rede von der Lenkung durch den Text und von der Intention des Textes wendet sich gegen die Konstruktivität der Bedeutungen. Der Leser könne bei Verstehen der Lexik, Syntax und des Themas die Informationen aufnehmen, also dem Text entnehmen.

Damit ist die Kontroverse um das Text-Leser-Verhältnis im Verstehensprozess erneut angesprochen. Bredella misst dem Text die entscheidende Steuerungsfunktion für Lesen und Verstehen zu.

Es ist nicht zu leugnen, dass der Text Anteil am Verstehensprozess hat. Doch steuert der Text keinesfalls in vorhersehbarer Weise kognitive Prozesse, noch determiniert er die Resultate von Kognition. Aktiv im Sinne von Interaktion können nur kognitive Systeme sein, nicht Texte. Texte existieren nicht als solche, sondern nur in der Handlung mit ihnen. Rezipienten nutzen Texte zur Bedeutungsproduktion. Dieser Prozess ist als ein ganzheitlicher Prozess zu betrachten, der intellektuelle, affektive, assoziative und empraktische Komponenten beteiligt. Gefühle spielen beim Textverstehen eine nicht zu unterschätzende Rolle, wenn es auf der Leserseite um die Aktivierung von Schemawissen und den Einsatz von Strategien, die Toleranz im Umgang mit Kohärenzbildungsproblemen sowie die Bereitschaft zur Emotionalität, die mit Textgattungen verbunden ist, geht. (Vgl. Schmidt 1994:130)

Texte sind hochgradig konventionalisierte und strukturenreiche Anstöße zur Durchführung kognitiver Operationen. Sprachsozialisation und Kommunikationspraxis führen dazu, dass die Wahrnehmung bestimmter Textkomponenten in sozialen Kontexten quasi automatisch zur Aktivierung bestimmter Wissensbestände führt. Die sprachliche Ausdrucksform orientiert individuelle Wahrnehmung in Richtung auf soziale Verallgemeinerung.

Im Verstehensprozess zwischen kognitiven (Kommunikatbildung) und kommunikativen Prozessen zu unterscheiden, hat den Vorteil, dass sowohl die Autonomie des Einzelnen (kognitiven Systems) als auch die soziale Regulierung berücksichtigt sind. Auf der Ebene der Kommunikatbildung, verstanden als routinierter Ereignisablauf im Bewusstsein, spielt die Dichotomie von richtig und falsch, angemessen oder nicht angemessen, keine Rolle, sondern, ob das Kommunikat subjektiv befriedigend, kohärent und sinnvoll erscheint. Die literarische Verarbeitung auf der Ebene der Kommunikation (in Form von Übersetzungen, Kritiken, Interpretationen, Inhaltsangaben, Analysen etc.) ist dagegen eine strategiegeleitete, intentionale und effizienzorientierte Anschlusshandlung an Kognitionsprozesse. Ihre Ergebnisse sind an den Erwartungen anderer Kommunikationsteilnehmer bzw. an Konventionen zu messen. Kognitive und kommunikative Prozesse sind durch konventionelle Strukturen der sozialen Umgebung geformt. Die „korrekte“ Textwahrnehmung korrespondiert mit dem Erwerb eines spezifischen Wissens darüber, wann man welches Wort wie gebrauchen kann, ohne Sanktionen zu befürchten. Die sozial geregelte Verwendung sprachlicher Zeichen, die an sich keine Bedeutung haben, sondern nur als Produkte der Kommunikation, führt zur Inter-subjektivität und zur Automatisierung ihrer Verwendung. Die Erfahrung, dass auch andere Kommunikationsteilnehmer Sprachzeichen ähnlich benutzen, stabilisiert diese soziale Regelung und erzeugt den Eindruck, Sprachzeichen hätten eine feste Bedeutung.¹ Der Anschein direkter textueller Einwirkung oder intentionaler Lenkung auf das Bewusstsein und auf Verstehen liegt in den intersubjektiven Parallelitäten der Sozialisation begründet, in der man den Gebrauch von Regeln, Mustern und Schemata erlernt. Nimmt ein kognitives System ein sprachliches Medienangebot – etwa einen Text, ein Gedicht – wahr, erfolgt die Verarbeitung nach eigenen Operationsmodi. Aber diese Operationsmodi sind durch konventionale Strukturen der sozialen Umgebung geformt. Mit der sozialen Markierung sprachlicher Zeichen sind z.B. Texte als Anlässe zur Konstruktion auch keine „unspezifischen Kicks“, wie Bredella nach Wendt unterstellt (vgl. Bredella 2004a:5, 8), sondern spezifische.²

Gattungsbezeichnungen lösen vermutlich die individuelle Anwendung des entsprechenden Schemawissens aus, das wiederum konventionell bestimmt ist. Gerade über die Anwendung verschiedener Konventionen im Makro- und Mikrobereich ist der Umgang mit unterschiedlichen Medienangeboten differenziert. So kann man aus konstruktivistischer Sicht sehr wohl zwischen einem Gedicht und einer Gebrauchsanweisung unterscheiden. Denn die Konventionen im Umgang mit Sprache und Literatur bieten sozusagen Konstruktionsregeln für die Zuordnung von Bedeutung in Bewusstsein und Kommunikation. Mit Gattungen verbinden sich kulturell geprägte Erwartungen an spezifische Darstellungs-, Argument-

¹ Zur strukturellen Kopplung von Kommunikation und Kognition durch common sense vgl. Schmidt 1994:94ff sowie Abschnitt 3.3.3 dieser Arbeit.

² Mit der sozialen Markierung nimmt Schmidt Abstand von Maturanas Setzung, die Umwelt könne das kognitive System nur unspezifisch irritieren oder perturbieren. (Vgl. Schmidt 1994:103)

oder Erzählformen (Prototypen), an Metaphern und Themen.

Bedeutung als soziale Kategorie ist eine kontextuelle Relation, relativ zu Kommunikationsteilnehmern, -situationen, und -zeitpunkten. Darum sind Lesarten auch nicht beliebig, sondern sind an diesen Relationen zu messen.

Bredella bleibt die Erklärung schuldig, wer wie entscheidet, ob sich der Leser durch den Text hat angemessen lenken lassen, ob die Lesart dem Text entspricht, woran gemessen wird, welche Lesart sozial akzeptabel ist. Da, wo die empirische Literaturwissenschaft mit der Basistheorie des Konstruktivismus Konventionen als Bedingung für parallele oder auch angemessene Lesarten annimmt, setzt Bredella den Text. Es ist jedoch nicht der Text, der die Vielfalt von Lesarten einschränkt, sondern es sind Leser in der Kommunikation über den Text, die an Konventionen gebunden ist. Konventionen schränken die Vielfalt der Deutungen ein.

Die Konzentration auf den konventionell bestimmten Umgang mit dem Text - d.h. im Falle des Lesens literarischer Texte die Verbindung mit bestimmten Referenzmodalitäten, dominanten Referenzrahmen (Rahmentheorien, Diskurse) und Funktionserwartungen - macht es möglich, unausgesprochene Maßstäbe explizit zu machen.

3.6 Resümee

Das Untersuchungsinteresse der Empirischen Literaturwissenschaft richtet sich auf den *Umgang* mit Texten/Literatur. Das Attribut ‚literarisch‘ wird nicht in erster Linie auf Texte und ihre Struktur, sondern auf Verfahren und Umgangsweisen mit Texten bezogen, womit die Frage der sozialen Seite des Verstehens – und damit der Einfluss von Konventionen auf den Umgang - in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Untersuchungen zeigen in der Tat, dass Leser von Texten, die sie für literarisch halten, ein besonderes Rezeptionsverhalten zeigen. Z.B. suchen sie nach kreativen und persönlichen Deutungen und erwarten weniger Übereinstimmung mit Leseresultaten anderer Leser. (Vgl. Viehoff 1988, Meusch 1987), ‚Literarisch‘ zu lesen hängt in hohem Maß von Kontexten und Zielen des Lesens ab.

Aufgrund der erkenntnistheoretischen Voraussetzung, die besagt, dass Wirklichkeit Erfahrungswirklichkeit ist, folglich Wahrnehmen, Erkennen und Wissen nicht abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten sind, existiert der Text nicht als Substantielles, sondern nur in Zusammenhängen der Verwendung. Aktiv im Sinne einer Interaktion können nur lebende/kognitive Systeme sein, nicht aber Texte. Der Text ist Anlass, ihm gemäß subjektiver kognitiver Voraussetzungen und aufgrund bestimmter Kontexte Bedeutung zuzuordnen.

Mit der Entscheidung vorrangig für Handlungen mit dem und am Text ist gewährleistet, dass die Maßstäbe für „angemessenes Verstehen“ nicht als „im Text enthalten“ gesehen werden, sondern auf der Seite der Leser liegen, wodurch Inkonsistenzen der didaktischen Konzepte, die sich an die Rezeptionsästhetik anlehnen, vermieden werden können. Auch der daraus resultierende Widerspruch in der Lehr- und Lernpraxis zwischen der gewünschten Deutungsaktivität des Lesers und der Autorität des Textes, vermittelt über Lehrende, der die Aktivität tendenziell wieder einschränkt, ist damit aufgehoben.

Verstehen von Literatur wird analytisch/theoretisch als zweiseitiger Prozess in Bewusstsein und Kommunikation konzipiert, als kognitives *und* kommunikatives Geschehen. Diese Definition enthält eine stärker sozial orientierte Perspektivierung als ausschließlich individuenorientierte (rezeptionsästhetische) Konzepte. Anstatt in Relation zum Text werden Lesarten und Deutungen in Relation zu Handelnden, Situationen und Konventionen gesetzt. So ist auch das Problem der befürchteten Beliebigkeit von Lesarten gelöst.

Verstehen von Literatur ist als ganzheitlicher Prozess aufzufassen, der intellektuelle, affektive, assoziative und empraktische Komponenten einschließt. Auf der Ebene der Kognition, des Bewusstseins, bedeutet Verstehen die Zuordnung eines Kommunikats, das für den Leser kohärent, subjektiv befriedigend und sinnvoll ist. Diese Kommunikatzuordnung ist eher als routinisierte Ereignisabfolge im Bewusstsein zu verstehen denn als intendierte Handlung. Die kognitiven Zuordnungen des Einzelnen sind erst in der kommunikativen Verarbeitung von Literatur einsehbar, wobei aufgrund der systemtheoretischen Trennung nicht von Identität der Resultate ausgegangen werden kann. Auf der Ebene der kommunikativen Verarbeitung von Literatur – also in der Interaktion – müssen sich die Kommunikate bestätigen. Über Kommunikation kommt es zu einer Annäherung der Leseresultate. Kriterien für (angemessenes) Verstehen von Literatur werden als abhängig von Interaktion, damit im Rahmen gängiger Konventionen, Regeln und Normen gesehen. Verstehen gilt dabei als Qualitätskriterium und Selektionsinstrument für Deutungen. Verstehen bedeutet auf der sozialen Ebene den Orientierungserwartungen eines Gegenüber zu entsprechen (Rusch). Damit ist auch die Frage der (Deutungs-)Macht in sozialen Zusammenhängen angesprochen. Wer wem Verstehen attestieren kann, ist gerade für Lehr-Lernzusammenhänge eine zentrale Frage, auf die ich bei den praktischen Konsequenzen am Schluss dieser Arbeit zurückkommen werde.

Wie Verstehen ist auch Bedeutung eine Kategorie des kommunikativen Kontextes, gebunden an Kommunikationsteilnehmer, Situationen und Zeitpunkte. Verstehen von Literatur lässt sich definieren als bedeutungsgerechte Kommunikation über Literatur. Kommunikation ist allerdings nur möglich, wenn sich die Kognitionsbereiche der Beteiligten minimal ü-

berschneiden.

Die theoretische Konzeption von Literaturverstehen als individuenorientiert und sozial orientiert ist in der Praxis mit dem überzeugenden Zwei-Phasenmodell des Lesens von Literatur zu verbinden, wie es in der Fremdsprachendidaktik empfohlen wird: einer Phase des spontanen subjektabhängigen Lesens und einer zweiten Phase, in der diese Leseresultate kommuniziert, möglicherweise korrigiert und angeglichen und durch den Einsatz von Zusatzinformationen erweitert werden sollen/können. Zur Unterstützung der Kommunikatbildung bzw. zur Herstellung von Kohärenz lassen sich produktive Verfahren einsetzen, wie sie von vielen Didaktikern empfohlen werden (z. B. Krusche, Mummert).

Die Verbindung zwischen den informationell geschlossenen Systemen Kognition und Kommunikation wird durch die strukturelle Kopplung über Medienangebote, z.B. über schriftliche oder mündliche Texte, geleistet. Texte – weder Kognition noch Kommunikation - können von beiden Systemen gemäß ihren eigenen Bedeutsamkeitskriterien genutzt werden. Sie lösen sowohl kognitive als auch kommunikative Prozesse aus.

Die bottom-up-Orientierung des Textes ist in ihrem Ausmaß nicht ganz geklärt. Feilke betont die konventionelle Ausdrucksstruktur der Sprache (vgl. Feilke 1994:143). Diese besagt, dass jedes Wort Informationen über seinen möglichen Kontext mit sich führt. Die Bedeutungszuordnung eines Lesers entsteht mit seinem zeichenbezogenen idiomatischen Wissen über die konventionelle Verwendung von Ausdrücken. Scheffer zählt sprachlich standardisierte Muster wie z.B. einfache syntaktische Muster zum materiellen Substrat eines Textes. Abgesehen von solchen Sprachstandards ist der Deutungsspielraum literarischer Texte konventionell bedingt größer als z.B. in der Alltagskommunikation oder im Umgang mit Sachtexten. Eine dominante Wirkung literarischer Textmerkmale wurde in Untersuchungen nicht bestätigt. Z.B. hatte die Erzählperspektive eines Textes nur Einfluss bei Sensibilisierung der Leser für solche Verfahren (vgl. Viehoff 1988:28f). Textmerkmale gewinnen offenbar erst im Lichte einer bestimmten Interpretation bzw. bei bewusstem Einsatz entsprechenden Wissens an Gewicht. Gründe für Ähnlichkeiten in der Lesart eines Textes liegen wohl eher in einer ähnlichen literarischen Sozialisationsgeschichte der Leser, mithin in ähnlichem Wissen begründet als in der Struktur der Texte.

Konventionen kommt bei der Bildung von Kommunikaten auf der kognitiven Ebene und bei der kommunikativen Verarbeitung von Literatur die Funktion von Konstruktionsregeln zu. Über Konventionen kommt es zu einer sozialen Regulierung von Kommunikaten. Die Kontingenz subjektabhängiger Kommunikate wird so eingegrenzt. Das Handeln mit Literatur (Produktion, Vermittlung, Rezeption, Verarbeitung) ist im Wesentlichen von zwei Makrokonventionen bestimmt: der Ästhetik- und der Polyvalenz-Konvention. Die Ästhetik-Konvention bietet

Lesern von Literatur Spielraum, Bedeutung unabhängig von den in Alltag und Wissenschaft üblichen Standards der Wahrheits- und Nützlichkeitsbewertung zuzuordnen. Literarische Werke werden nicht in erster Linie danach bewertet, ob sie – bezogen auf das Wirklichkeitsmodell der an der Kommunikation Beteiligten – als wahr gelten, sondern eher mit Attributen gemessen wie interessant, innovativ, ergreifend, spannend etc. Die Polyvalenzkonvention ermöglicht es, Literatur zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen unterschiedlich und voneinander abweichend zu rezipieren und zu verarbeiten. Die Bedeutungszuordnung ist damit von einer sonst üblichen Bedeutungsverbindlichkeit gelöst. Beide Konventionen, deren Anwendung in Untersuchungen (vgl. Meutsch/Schmidt 1985) nachgewiesen wurde, ermöglichen im Umgang mit Literatur weite Spielräume subjektiven Erlebens, subjektiver Phantasie, Kreativität und Imagination. Die Anwendung der Konventionen ist eher als stillschweigende Übereinkunft zu sehen und nicht als intendierte Handlung. Ob die Anwendung durch Textmerkmale oder durch Diskursprinzipien, also durch situative Kontexte ausgelöst wird, lässt sich mit der Kopplung von individuellen Wissensschemata und sozial bestimmten Konventionen durch Medienangebote, z.B. durch Texte beantworten. Konventionelle Gattungsbezeichnungen (z.B. Roman, Kochbuch, Gedicht) als Bestandteil kollektiven Wissens (überindividuelle Ordnungsmuster) dienen einer invarianzbildenden Vororientierung und bringen das Schemawissen des Einzelnen zur Anwendung und lösen damit ein bestimmtes Programm aus, das Kognition und Kommunikation von Literatur bestimmt. Über Gattungsschemata sind die Referenzmodalitäten, also der Wirklichkeitsbezug, der thematische Bereich, die Gestaltung und Darbietung eines Medienangebots geregelt. Impulse für die Zuordnung eines *literarischen* Kommunikats, d.h. die Anwendung entsprechenden Schemawissens, sind – abgesehen von sprachlich standardisierten Mustern – außertextliche Signale, wie Gattungsbezeichnung, Autorenname und situative Zusammenhänge.

Um zu einer sozial verträglichen Lesart zu kommen, braucht der Leser Wissenskompentenz, die der Text selbst nicht geben kann. Dieses literarische Wissen über den konventionell bestimmten Umgang mit Literatur in Kognition und Kommunikation (z.B. Gattungsschemata) erwirbt er in der Sozialisation.

Die Makrokonventionen, die sich in einer ganz bestimmten gesellschaftlichen Situation herausgebildet haben, sind zeitlich und kulturräumlich bedingt. Als Grenze des literarischen Systems sind sie nicht starr, sondern eher beweglich, wie die Nutzung neuer Medienangebote in Fernsehen und Internet zeigt. Literarisch oder nicht-literarisch, fiktiv oder nicht-fiktiv – diese grenzbildenden Gegensatzpaare können sich verschieben (vgl. Abschnitt 3.3.1 dieser Arbeit). Neue Medienangebote in Fernsehen und Internet führen zu veränderten Referenzmodalitäten. Beispielsweise suchen Fernsehzuschauer angesichts fehlender Verlässlich-

keit von Daten Glaubwürdigkeit und Authentizität eines Angebots nicht mehr mit Bezug auf „Wirklichkeit“, sondern im Medienangebot selbst, in Gattungsmerkmalen und Programmplätzen (vgl. Abschnitt 3.4.1 dieser Arbeit).

Leserresultate – Kommunikatbildung im Bewusstsein und die kommunikative Verarbeitung von Literatur - hängen ab von der Lebensgeschichte, den kulturell bedingten Erfahrungen und dem konventionell bestimmten literarischen Wissen des Lesers. Die Resultate sind daher nicht berechenbar. Da Konventionen eher als stillschweigende Übereinkunft den Umgang mit Literatur regulieren, ist für den Umgang mit fremdkultureller/fremdsprachiger Literatur (im Rahmen universitärer Ausbildung) die Bewusstwerdung der Konventionen im Umgang mit der eigenkulturellen Literatur eine wichtige Voraussetzung für ein Differenzbewusstsein und die Annäherung der Leserresultate an Lesarten der Zielkultur. Fremdkulturell wird hier also als eine bewusst gewählte Beobachtungsperspektive verstanden für den Vergleich des eigen- und fremdkulturellen Umgangs mit Literatur. Verstehen fremdkultureller Literatur bedeutet die Fähigkeit zur kommunikativen Verständigung über die Rezeption literarischer Texte (mit Angehörigen der Zielkultur).

Ziel der Literaturvermittlung im universitären Rahmen ist also die aktive und potentiell bewusste Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Dabei geht es nicht um die Ermittlung der „richtigen Textbedeutung“, sondern neben der subjektiv befriedigenden und kohärenten Kommunikatzuordnung auf der Ebene der Kognition um die Fertigkeit, auf der sozialen Ebene den Erwartungen anderer Kommunikationspartner zu entsprechen. Das heißt im Rahmen der germanistischen Lehre auch, Lesarten zu kennen, die von der Literaturwissenschaft und der Literaturkritik anerkannt sind.

Wenngleich fremdsprachige Literatur eher wie muttersprachige Literatur rezipiert wird, kann Fremdsprachigkeit die Lesemotivation, die Eindrucksintensität und das Interesse an semantischer Offenheit reduzieren (vgl. Heuermann/Hühn 1982). Für eine Kommunikation über Kommunikate bedarf es einer gewissen Überschneidung in der Kognition, sonst ist Kommunikation nicht möglich. Durch thematische Auswahl der Texte sowie durch zusätzliche Informationen und bestimmte Aufgaben, die Anschluss bieten, muss die Kohärenzbildung darum in der Literaturvermittlung besonders unterstützt werden, damit es zu hinreichend parallelem Gebrauch der kognitiven Möglichkeiten kommen kann.

Die Rezeption der Empirischen Literaturwissenschaft, basierend auf der radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie, bietet mit ihrer doppelten Perspektivierung des Verstehens- und Lernprozesses die Möglichkeit, Verstehen und Lernen relativ zur Kognition von Subjekten und relativ zu sozialen/kulturellen Gruppen zu betrachten. Über die Angemessenheit eines subjektabhängigen Leserresultats entscheidet die Kommunikation

eines subjektabhängigen Leseresultats entscheidet die Kommunikation über den Text, die konventionell bestimmt ist. Konventionen schränken die Deutungsvielfalt ein. Kriterien und Vergleichsmaßstäbe liegen damit auf der Seite von Kommunikationsteilnehmern und können über die Konkretisierung von Konventionen und literarischem Wissen explizit und durchschaubar gemacht werden.

Trotz ernstzunehmender Kritik an der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft und ihres radikal konstruktivistischen Fundaments, die intern und extern geäußert wird (vgl. Abschnitt 3.1 sowie Abschnitt 3.5 dieser Arbeit) sowie Unschärfen bei der Konzeption der Konventionen (fehlende Konkretisierung, Auslöser der Anwendung) ist die grundsätzliche Kritik des Solipsismus vollkommen verfehlt und unverständlich. Die doppelte Perspektivierung ist meines Erachtens gerade die Stärke dieser Theorie. In der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und auch in der lerndidaktischen Diskussion mit konstruktivistischem Hintergrund wurde der Teil der Theorie, der die soziale Seite des Lern- und Verstehensprozesses thematisiert, bisher zu wenig beachtet.

Die vergleichende Untersuchung kulturell bedingter Konventionen am Beispiel Deutschland und China steht unter der Leitfrage: Wer lernt was zu tun, wenn er/sie lernt – z.B. in der Schule - , mit literarischen Texten umzugehen? Das bedeutet zu untersuchen, mit welchen Verfahren, Funktionserwartungen und welchen Referenzmodalitäten der Umgang mit Literatur verbunden ist.

Für den Vergleich chinesischer und deutscher Lehrpläne und Lehrmaterialien in Kapitel 5 ergeben sich aus der theoretischen Betrachtung des Verstehensprozesses und der ihn prägenden Makro-Konventionen folgende Fragekomplexe:

Im Rahmen der Ästhetik-Konvention, die den Wirklichkeitsbezug beim Lesen von Literatur regelt, stellt sich die Frage nach der Abgrenzung des Umgangs mit Sachtexten und mit literarischen Texten (Fiktion). Welches Wissen, welche Verfahren und welche Funktionserwartungen (kognitiv, emotional, moralisch/sozial) mit den Gattungsbezeichnungen verknüpft sind, ist eine weitere Beobachtungsperspektive.

Im Zusammenhang der Polyvalenz-Konvention steht die Frage nach dominanten Referenzrahmen (Stil, Autor, Literaturgeschichte etc.) im Mittelpunkt einschließlich der Prüfung, inwieweit bestimmte Gattungen mit bestimmten Referenzen korrespondieren (Kanon, prototypische Beispiele). Die Klärung des möglichen Deutungsspielraums lässt sich über die Rolle der persönlichen Erfahrung als Referenz sowie an der Art der Aufgabenstellung überprüfen.

Unterschiede in der schulischen Literatursozialisation können sich außerdem in der Kommunikation über Leseresultate und über den Rezeptionsvorgang selbst zeigen, die ja von Bedingungen des Erziehungssystems stark bestimmt ist. Hinweise darauf lassen sich in der Art der Aufgabenstellung finden. Des Weiteren gibt auch die explizite Thematisierung des literarischen Systems (aller 4 Handlungsrollen) sowie die Einbeziehung anderer Medien Aufschluss über den ‚idealen‘ Leser, wie er in schulischen Zusammenhängen angestrebt wird.

4 Chinesische Voraussetzungen für das Verstehen deutschsprachiger Literatur

Nimmt man die interkulturelle Germanistik in ihrem Anspruch beim Wort, in der Auseinandersetzung mit dem Fremden neue Sichtweisen auf das jeweils Eigene zu eröffnen (vgl. Abschnitt 2.3.2.1 dieser Arbeit), so müsste die Beschäftigung mit der anderen Kultur – im Falle der Deutschlehrenden mit dem kulturellen Hintergrund der Lernenden - ebenso breiten Raum einnehmen wie die Überlegungen zur eigenen Kultur und ihrer Vermittlung. Doch lange blieben konkrete Beschreibungen der Fremdkultur eher Postulat oder aber zu pauschal, was ihr viel Kritik einbrachte (vgl. Hess 1991:29, Zimmermann 1989, vgl. Kap. 2.3). Deutsche Autoren und AutorInnen (z.B. Bork 1984, 1985, Pohl nach Wippermann 2001a), die sich zu Deutsch als Fremdsprache in China äußerten, neigten dazu, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen zu unterschätzen bzw. sie pauschal als die chinesische Kulturtradition zu interpretieren, was jedoch zum Verständnis moderner Phänomene - z.B. Leistungsverweigerung, Konsumorientierung - wenig beitrug. Erst seit den neunziger Jahren erscheinen Untersuchungen, die moderne Widersprüche beschreiben und die Differenz zum Westen nicht nur mit der konfuzianischen Tradition begründen (Mitschian 1991, Hess 1992, Korn-Riedlinger 2001, Wippermann 2001). Die Voraussetzungen für den Umgang mit Literatur sind über individuelle Bedürfnisse, Intentionen und Kenntnisse hinaus von ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen bestimmt. Diese sollen hier im Ansatz beschrieben werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Bedingungen des Lernens und Lehrens, im besonderen der Fremdsprachenvermittlung, und des Umgangs mit muttersprachiger Literatur. Die Umbruchsituation Chinas, derzeit bestimmt von den Widersprüchen zwischen alten und neuen Strukturen, Werten und Normen, soll in diesem Kapitel für das Erziehungs- und Literatursystem skizziert werden.

Unterstellt man, dass Polyvalenz literarischen Lesens ein Produkt der zunehmenden Individualisierung und Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften ist, wird sowohl beim Vergleich der kulturellen Voraussetzungen als auch bei den Anforderungen an das Lesen deutschsprachiger Literatur das westliche Modernisierungsmodell zum Maßstab, an dem man die chinesische Entwicklung misst. Die daraus entstehende Folgerung der *noch* ausstehenden Entwicklung Chinas berührt das bereits in Kapitel 2.3 thematisierte Problem der Beschreibung und Einschätzung des Fremdkulturellen aus eigenkultureller Perspektive. Das Dilemma der eurozentristischen Sichtweise, nämlich Kategorien und Begriffe, wie sie in der Analyse westlicher Modernisierungsprozesse entwickelt wurden, auf chinesische Verhältnisse zu übertragen, lässt sich nicht umgehen, sondern nur abmildern, indem die innerchinesische Diskussion um Moderne und Tradition aufgegriffen wird.

4.1 Die Vier Modernisierungen

Die Umstrukturierung der Volkswirtschaft in Richtung Marktwirtschaft, eingeleitet durch den Beschluss der Vier Modernisierungen von 1978 – in den Bereichen Landwirtschaft, Industrie, Landesverteidigung und Bildung/Wissenschaft -, veränderte China wohl tiefgreifender als 30 Jahre Staatssozialismus und 38 Jahre Republik unter Herrschaft der Nationalistischen Partei (vgl. Xu 1998:1, Kremb 1987: 93). Parallel zur Transformation von einem planwirtschaftlichen zu einem marktwirtschaftlichen System befindet sich China im Übergang von einer Agrar- zur Industriegesellschaft.¹ Die Zahlen sprechen für ein chinesisches Wirtschaftswunder: Das Bruttoinlandsprodukt verfünffachte sich in der Zeit von 1978 bis 1995 (vgl. Machetzki 1997:32). Wachstumsraten bewegen sich durchschnittlich bei ca. 8 - 10 %.² Stadtbewohner erzielten 1995 ein Probkopf-Netto-Einkommen von durchschnittlich 3.893 Yuan (1978: 615). Das Einkommen der Bauern stieg von 134 Yuan 1978 auf 1.578 Yuan 1995 (vgl. Xu 1998:1, world bank 2000:Bl.1).³

Das Tempo der Veränderung ist rasant, alle Lebensbereiche werden erfasst, und im Nebeneinander moderner und traditioneller Momente konstituiert sich jene Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem (Max Weber, E. Bloch), die die Moderne bestimmt. Nicht nur der Gegensatz von Stadt und Land - 70 % leben auf dem Land - oder die Parallelität vormoderner Arbeitsweisen - wie das Ziehen des Pfluges mit menschlicher Muskelkraft - und die Verwendung modernster Elektronik und Datentechnik in der Industrieproduktion sind hier beispielhaft zu nennen; das Nebeneinander von Plan- und Marktwirtschaft, von zentraler Lenkung und zunehmender lokaler Autonomie bewirkt neue Widersprüche, die für den Einzelnen unaufhebbar sind. Die zunehmende Trennung staatlicher und betrieblicher Verwaltung, das Selbstentscheidungsrecht der Betriebe⁴ führte zu einer betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzenrechnung, die alte soziale Sicherheiten rigoros zerstörte, z.B. die Regelung der "Eisernen Reisschüssel" aufhob, die jedem Chinesen eine unkündbare Stellung, d.h. ein Existenzminimum zusicherte.⁵ Die Folgen sind zunehmende Einkommensunterschiede und Verarmung: 70 Millionen leben nach amtlicher Statistik unterhalb der Armutsgrenze (vgl. Sommer 1997:11) - Arbeitslosigkeit⁶, wachsender Leistungsdruck und Korruption, aber tendenziell auch größerer Einfluss des Einzelnen auf seine Biographie. Trotz veränderter Ver-

¹ Diese Entwicklung zeigt sich im sinkenden Beitrag des landwirtschaftlichen Sektors zum Sozialprodukt und zur Beschäftigung. Vgl. Schüller 2000:280

² Ab 1997 Abschwächung auf 8,8 % bzw. 7,8 % (vgl. World Bank 2000, Bl. 2), 2004:9 %, (vgl. Spiegel Spezial:8)

³ Bei allen wirtschaftlichen Erfolgen muss man jedoch bedenken, dass sie den Osten des Landes betreffen und den Westen weitgehend unberührt lassen.

⁴ Seit 1992 unterliegen auch staatliche Betriebe der Marktregulierung,. Vgl. Xu 1998:1

⁵ Bis heute ist Arbeitslosen und Rentnern kein Existenzminimum garantiert. Vgl. Blume 2001

⁶ Offizielle Stellen sprechen 1990 von 3 % Arbeitslosigkeit, Arbeitswissenschaftler schätzen sie auf 12%. Hinzu kommt eine Unterbeschäftigung von 30 %, die sich aus der "Überbeschäftigung" in Staatsbetrieben ergibt. Vgl. hierzu Rauner 1994:32. Laut „Economist“ stieg die erfasste Arbeitslosigkeit seit 1997 von 3,1 auf 7,1 % (vgl. Weilguny 2002:11).

verantwortlichkeiten erhielt sich die Kontrolle durch Partei und Kollektiv. So findet man Tendenzen der Individualisierung, sichtbar in Jugendprotest und Jugendkultur, in privatem Konsum neben der alten Bevormundung und Gängelung durch Partei und danwei¹.

Deng Xiaopings Reformen beschränken sich auf den Wirtschaftssektor. Im März 2001 spricht Premierminister Zhu Rongji vor dem Nationalen Volkskongress von der Überführung der Planwirtschaft in eine soziale Marktwirtschaft (vgl. Blume/Chikako 2001a), wobei die Führungsrolle der KP unangetastet bleibt. Weder durch politische Kontrolle, Gewaltenteilung, noch durch eine unabhängige Presse ist ihre Herrschaft eingeschränkt. Die "fünfte Modernisierung", die Demokratisierung, die Wei Jing-sheng bereits 1979 mit seiner Wandzeitung an der Mauer der Demokratie einforderte², ist nicht vorgesehen.³ Forderungen nach politischer Freiheit werden geschickt genutzt im Kampf gegen altmaoistische Kräfte in der Partei (vgl. Noth 1993:11) oder rigide unterdrückt, wie es 1989 mit dem Massaker auf dem Tien an men aller Welt demonstriert wurde. Und auch Jahre danach werden Menschen, die an die blutigen Ereignisse erinnern, verhaftet. Trotz der Stärkung orthodoxer Kräfte nach 1989 wurden die Reformen aber nicht zurückgenommen. Der Prozess der Modernisierung in seiner Eigendynamik scheint unumkehrbar.

Durch die marktpolitischen Reformen entstehen Disparitäten und Disproportionen, die für das Bildungssystem am Beispiel der Lehrenden und Studierenden und für das Kunstsystem am Beispiel des veränderten Umgangs mit Literatur beschrieben werden sollen. Im Rahmen der beschriebenen Bedingungen und Voraussetzungen des Lehrens und Lernens sind sowohl der Umgang mit muttersprachiger also auch die Aufnahme deutschsprachiger Literatur zu beurteilen.

Zuvor jedoch erfolgt im nächsten Abschnitt die Darstellung der innerchinesischen Diskussion um das Phänomen Moderne und den Zusammenhang zur chinesischen Tradition.

¹ Jeder Chinese gehört der sozialen Einheit "danwei" an, die an den Arbeitsplatz bzw. den Wohnort gebunden ist. Sie ist zuständig für die Krankenversorgung, Wohnungsversorgung, aber auch für Eheberatung und andere private Probleme. Die Grenze zwischen Fürsorge und Kontrolle ist fließend. Mit der Zunahme privater Unternehmen und der Einführung temporärer Aufenthaltsgenehmigungen – also einer begrenzten Freizügigkeit z.B. für Wanderarbeiter in den Sonderwirtschaftszonen – ist die Wohnsitzkontrolle gelockert, aber nicht ganz aufgehoben.

² Wei Jinsheng, Journalist und Schriftsteller, wurde 15 Jahre interniert. Mittlerweile befindet er sich im Exil.

³ Die 5. Modernisierung wird von einigen chinesischen Intellektuellen als die Modernisierung der Kultur verstanden.

4.2 Moderne und Tradition: Die Kultur-Debatte

Sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien beziehen sich zumeist auf den historischen Entwicklungsgang der westlichen Gesellschaft. Ihr Begriff der Modernisierung verweist auf einen

"Komplex miteinander zusammenhängender struktureller, kultureller, psychischer und physischer Veränderungen, der sich in den vergangenen Jahrhunderten herauskristallisiert und damit die Welt, in der wir augenblicklich leben, geformt hat und noch immer in eine bestimmte Richtung lenkt." (van der Loo 1992:11)

Es handelt sich also um die Beschreibung eines Transformationsprozesses, der alle gesellschaftlichen Bereiche und den Einzelnen selbst erfasst, der im Spätmittelalter einsetzt und sich im Laufe der letzten zwei Jahrhunderte beschleunigt. Zeichen dieser Transformation sind die Produktion für einen Markt, der herausragende Stellenwert von Wissenschaft und Technik, der Kampf um die politische Macht von mehreren politischen Parteien, die Zunahme der Verstädterung und die voranschreitende Individualisierung.¹ In systemorientierten Konzeptionen wird Modernisierung als funktionale Differenzierung einer Gesellschaft in verschiedene Handlungsbereiche (Systeme) verstanden. Konventionen und Normen regulieren nach innen Handlungen und grenzen nach außen ab. (Vgl. Hauptmeier 1985:13, Schmidt 1989:9/10)

Westliche Modernisierungstheorien auf andere Gesellschaften zu übertragen wird sowohl von westlichen als auch von chinesischen Wissenschaftlern kritisiert. Kritik wird im Wesentlichen am "Evolutionsgedanken" geübt, denn Modernisierung sei keine lineare Entwicklung, sondern unterscheide sich von Land zu Land und hier wieder von Sektor zu Sektor (vgl. van der Loo 1992:19 und Xu 1998:108). Im Unterschied zur Entwicklung der europäischen Moderne ist die Modernisierung Chinas eine bewusst intendierte und durch Reformen von oben initiierte Modernisierung. Die Kritik richtet sich außerdem gegen die ethnozentristische Auffassung, nach der die westliche Gesellschaft als Endpunkt der Modernisierung gesetzt wird und alle "Institutionen oder Vorstellungen, die sich nicht in diesen Rahmen fügen" (Xu 1998:108), als nicht modern abqualifiziert werden. Hans van der Loo und Wilhelm van Reijen (1992) plädieren für die Vorstellung einer multilinearen Entwicklung, wonach mehrere Varianten von Modernisierung, abhängig von Zeit und Land zugelassen sind (ebd.:20). Modernisierung muss sich demnach nicht gleichzeitig und im selben Tempo in allen gesellschaftlichen Bereichen durchsetzen.

¹ Verschiedene Theoretiker setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte: z.B. E. Durkheim beschreibt die zunehmende Arbeitsteilung, Simmel die wachsende Individualisierung, M. Weber die zunehmende Rationalität/Rationalisierung und den Zerfall religiöser Weltbilder, Habermas die Institutionalisierung eines zweckrationalen Wirtschafts- und Verwaltungshandelns, Systemtheoretiker wie Luhmann die Ausdifferenzierung und Selbstreferenz sozialer Systeme innerhalb einer Gesellschaft.

Als konzeptionelles Schema der Modernisierung schlagen van der Loo und Reijen ein Modell vor, das gesellschaftliche Wirklichkeit und menschliches Handeln von vier Seiten erfasst: Die vier Kriterien - Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung - beschreiben demnach je einen Bereich, nämlich

1. **Differenzierung** - die strukturelle Dimension veränderter Handlungs- und Interaktionsmuster, systemtheoretisch gesprochen die Ausdifferenzierung der Systeme
2. **Rationalisierung** - den kulturellen Bereich der sinngebenden Auffassungen, Normen und Bedeutungen, die Handeln bestimmen
3. **Individualisierung** - die Perspektive der Individuen, für die sich Loyalitätsansprüche reduzieren
4. **Domestizierung** - die Dimension der Natur (einschließlich der menschlichen), die in der Moderne zunehmend beherrscht wird.

Für alle vier Bereiche ergeben sich Widersprüche eigener Art. Zum Beispiel ermöglicht die zunehmende Individualisierung einen größeren Einfluss auf den persönlichen Lebensweg, andererseits bestärken die zunehmende Anonymität und Abhängigkeit von großdimensionierten Verbänden – z.B. dem Sozialstaat – Gefühle der Machtlosigkeit.

Die Frage, ob eine partielle Modernisierung möglich ist, die im Falle Chinas im Zusammenhang auftretender Widersprüche - vor allem dem zwischen Marktreform und politischer Unterdrückung - immer wieder gestellt wird, wäre demnach grundsätzlich positiv zu beantworten. Das Paradox, dass die regierende Partei ihre Herrschaft über Wirtschaftswachstum, das sie durch Reform von oben selbst in Gang setzte, legitimiert, die Entfaltung des Einzelnen, der zum wirtschaftlichen Entscheidungsspielraum auch politische Teilhabe beansprucht und damit die Macht der KP untergräbt, aber unterbinden muss, ist dann Produkt der ungleichzeitigen Entwicklung. Auch chinesische Theoretiker der Modernisierung verstehen Modernisierung grundsätzlich als eine alle Lebensbereiche umfassende Veränderung. Zur ungleichen Entwicklung in Wirtschaft und Politik führt Xu aus, die Wirtschaftsreform habe der totalitären Politik ein Ende gesetzt und China zurück in die autoritäre Gesellschaft geführt. Die Akzeptanz der Staatsautorität als traditioneller Wert führe dazu, dass Spannungen der Ungleichzeitigkeit von wirtschaftlicher und politischer Entwicklung vermindert werden (vgl. Xu 1998:104). Sie kritisiert die westliche Meinung, "Traditionalität" kennzeichne eine Unfähigkeit zur Modernisierung und betrachtet die Propagierung traditioneller Werte utilitaristisch, im Sinne der wirtschaftlichen Liberalisierung.

Mit Blick auf die erfolgreiche Wirtschaftsentwicklung der "vier kleinen Drachen" (Taiwan, Hongkong, Singapur und Südkorea) spricht man von "konfuzianischer Modernisierung", die eine spezifisch ostasiatische Industriegesellschaft prägt, nämlich durch (1) die Idee des "human capital" mit dem Menschen im Zentrum, (2) die Idee der Harmonie, die über alles geht, und (3) die Idee "hohe Produktion dient dem Wohle aller" (vgl. Chen Weili in Xu 1998:113).

Der geistigen Haltung des Protestantismus als eine Voraussetzung für die Entwicklung des Kapitalismus im Westen (M. Weber) stellt Wang Rongfen eine zu entwickelnde Geisteshaltung der Entwicklungsländer gegenüber, die sich auf die eigene nationale Kulturtradition – den Konfuzianismus - stützen soll (vgl. Xu 1998:113). Bezugssystem für die innerchinesische Auseinandersetzung mit der Tradition bleibt die westliche Moderne (vgl. Geist 1996:235) auch dann, wenn das Ziel die Modernisierung chinesischer Eigenart ist.

Xu betont, der Rückgriff auf die Tradition, auf den Konfuzianismus, wie er sich seit den neunziger Jahren in China zeigt, diene nicht nur der Rhetorik des Machterhalts der KP im Transformationsprozess, sondern auch der Spannungsminderung angesichts der ungleichgewichtigen Entwicklung in Wirtschaft und Politik sowie der Orientierung im Zuge auftretender Probleme der Modernisierung selbst, z.B. angesichts zunehmenden Mammomismus und wachsender Korruption. Konflikte und Spannungen würden so gemildert.

Ähnlich sieht Oskar Weggel (1996) das Unbehagen an der Gegenwart sowie das Scheitern der maoistischen Vision als Ursachen für eine Neubesinnung, die sich "zwischen Anpassung an den Westen und Retraditionalisierung" (Weggel 1996:339) bewegt. Er spricht vom "Metakonfuzianismus", dem "Konfuzianismus des kleinen Mannes", der sich aus der "Allergie gegen Chaos und Spontaneität" (ebd.:341) speise.¹

Seit den achtziger Jahren entwickelte sich unter chinesischen Intellektuellen eine lebhaftere Diskussion über Wesen und Bedeutung chinesischer Kultur, in China "Kulturfieber" genannt. Die Diskussion hält bis heute an, wird aber seit 1989 von offizieller Seite beherrscht. Themen sind gegenwärtige Denk- und Verhaltensformen als Ausdruck der Tradition und ihre Bedeutung – fördernd oder hemmend – für die Modernisierung der Wirtschaft und Kultur. Chinesische Sozialwissenschaftler unterscheiden in ihrem Begriff von Kultur zwischen drei Ebenen, (1) der materiellen Ebene, wozu z.B. Werkzeuge und Technik zählen, (2) der Systemebene, worunter das Gesellschaftssystem und Institutionen firmieren, und (3) der psychischen Ebene, wozu Werte, Moral, Normen, Verhaltensweisen sowie ästhetische Empfindungen zählen. Die Veränderung der dritten Ebene, d.h. der "Geisteshaltung" (M. Weber), die Modernisierung des Menschen, seiner Wertorientierung, seines Denkens und Verhaltens wird für eine fortgeführte Modernisierung einschließlich politischer Demokratisierung von vielen vorausgesetzt. (Vgl. Geist 1996:118ff.) Hierbei sowie in der gesamten Debatte dient das westliche Modell der Moderne (Renaissance, Protestantismus, Aufklärung) als Orientierungspunkt und Vergleichsfolie, selbst dort, wo die Sinisierung der Modernisierung hervorgehoben wird.

¹ "Metakonfuzianismus" dient Weggel als Oberbegriff für den "Fundus lebendiger Anschauungen und Verhaltensweisen, wie er auch den heutigen Chinesen schon bis zum 6. Lebensjahr anerzogen" wird und "wie er im späteren Leben die Beurteilungsmaßstäbe dafür liefert, was als "normal" zu gelten hat." (Weggel 1996:11,12).

Abgesehen von Nuancen und Schattierungen sind zwei sich widersprechende Standpunkte zu unterscheiden, die zu unterschiedlichen Zeiten dominant sind: Die Antitraditionalisten vertreten die Ansicht, die chinesische Kulturtradition sei grundsätzlich unvereinbar mit der Modernisierung. Die Gegenseite fordert die bewusste Förderung der traditionellen Werte, jedoch auch im Sinne der intendierten Modernisierung.

Populär wurde die Kulturdebatte in China 1988 durch die zweimal ausgestrahlte Fernsehserie "Heshang" (zu übersetzen mit „Flusselegie“) und die dazugehörige Buchpublikation zum Gegensatz "gelber" und "blauer" Kultur¹. Die "gelbe Kultur" symbolisiert hier die Traditionsverhaftung in den nordchinesischen Lößgebieten am Huanghe (Gelber Fluß), also im historischen Ursprungsgebiet der chinesischen Gesellschaftsordnung. Die Staatsverfassung des kaiserlichen China, der Ahnenkult, die Bindung der überwiegend bäuerlichen Bevölkerung an den Boden, der Fatalismus angesichts übermächtiger Natur- und Staatsgewalt, die Abkapselung Chinas und letzten Endes die Große Mauer stehen für die "gelbe Kultur". Die zwangsläufig über Jahrhunderte erzeugte Repression, die von ihr ausgehe, sei Ursache für die Rückständigkeit und Isolierung Chinas. Die "blaue" Kultur bezeichnet dagegen metaphorisch den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Pragmatismus der süd- und südostchinesischen Küstengebiete, deren maritime Orientierung stets eine gewisse Weltoffenheit und Adaptionfähigkeit für moderne zivilisatorische Einflüsse gezeigt habe.

"Die Hoffnung Chinas liege – so der Tenor der Serie – in dieser "blauen" Kultur, die unverhüllt für die Modernisierungs- und Öffnungspolitik der Reformen um Zhao Ziyang steht, in der Hinwendung zur international arbeitsteiligen, innovationsfreundlichen Industriezivilisation, die die westlichen Länder aufgebaut haben." (Hess 1992: 257).

Der wachsenden Schicht des neuen Mittelstands aus Industriemanagement, privaten Unternehmen, Medienindustrie und den Intellektuellen komme die Aufgabe zu, diese Modernisierung gegen die "gelbe" Kultur einer immer noch fast allmächtigen Kaderkaste durchzusetzen. Die feudale Agrarzivilisation, auf die sich auch Mao Zedong gestützt habe, müsse durch sie überwunden werden.

Im Zusammenhang der Diskussion über die "Umformung des Nationalcharakters" (Geist 1996:120)², stellen Soziologen utilitaristisch die erstrebenswerten Eigenschaften den traditionellen chinesischen Charakteristika gegenüber: Individualität und Selbständigkeit, Kreativität und innovatives Denken, Initiative, Konkurrenzbewusstsein und Risikobereitschaft, Selbstbewusstsein und Extrovertiertheit contra Abhängigkeit und Gruppenbewusstsein, Gehorsam und Festhalten am Hergebrachten, Zufriedenheit mit dem Bestehenden und Geschlossenheit, Streben nach Harmonie und Sicherheit, Minderwertigkeitsgefühle und

¹ Vgl. hierzu Hess 1992:255 Auch in Tageszeitungen wie Renmin Ribao, Guangming Ribao wurden vollständige Textfassungen abgedruckt. Vgl. Weggel 1991:95

² Das Buch Bo Yang's "Der häßliche Chinese" erschien in China 1989, in englischer Übersetzung "The Ugly Chinaman and the Crisis of Chinese Culture" 1992, Sidney.

Introvertiertheit (vgl. Geist 1996: 129f). Dabei geht es den wenigsten um eine "Befreiung des Individuums", Individualität wird als die Voraussetzung von Kreativität und Konkurrenz gesehen, die wiederum Bedingung für die wachsende Warenwirtschaft sind. (Vgl. Wen Yuan Kai in Geist 1996:8.) Tugendkataloge erscheinen auch als Anleitung zur Selbstkultivierung für Jugendliche und werden maßgebend im Erziehungssystem (vgl. Abschnitt 4.3). Die Jugendlichen, vor allem die Studierenden und die Selbständigen gelten als diejenigen, die die gewünschten Verhaltensweisen schon in hohem Maß verkörpern, wie Umfragen in den achtziger Jahren ergeben (vgl. Geist 1996:145ff).

An der Kulturdebatte und an der Fernsehserie wird zweierlei deutlich. In der Zentralaussage der Serie wird der Gedanke verworfen, China sei eine einzigartige, in sich abgeschlossene und einheitliche Kultur, die es zu erhalten gelte und die ohne Anregung von außen entwicklungsfähig sei (vgl. Hess 1992:258). Zweitens zeigt sich der politische Charakter dieser Auseinandersetzung in der darin enthaltenen massiven Kritik an der politischen Führung. Dies muß 1989 nach der Entmachtung der Reformer unweigerlich auf Widerspruch bei orthodoxen Kritikern stoßen. Die "blaue Kultur" wird nun mit Verwestlichung gleichgesetzt, wie sie von Dissidenten wie Fang Lizhe gefordert wird (vgl. Hess:258), und die Serie als Verleumdung des chinesischen Volkes und seiner kulturellen Leistungen gedeutet. Nun also wird von oben - in ganz unmarxistischer Manier - die Berufung auf "Tradition" zur Aufrechterhaltung des politischen Status quo herangezogen. Bis dahin galt der Verweis auf "chinesische Kultur" in der Regierungs-propaganda der Tradition der "proletarischen" Kultur seit den Zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Neu ist die offizielle Rückbesinnung auf das vorrevolutionäre Erbe. Angesichts des Zusammenbruchs der kommunistischen Staaten im Ostblock, aber auch mit zunehmender Privatisierung der Produktion und damit einhergehend wachsender Kritik am Macht- und Deutungsmonopol der politischen Führung hat das Schlagwort von der Überlegenheit sozialistischer Systeme ausgedient, und an ihre Stelle tritt die Formel vom "Sozialismus mit chinesischer Prägung" (vgl. Naß 1997:223). Zeitgleich wird außenpolitisch das "Prinzip der Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten" hervorgehoben. Der Import von Wissenschaft und Technik zum Zweck der Modernisierung ist willkommen, doch die damit verbundenen politischen und philosophischen Ideen¹ bleiben unter Verweis auf eine vermeintliche überlegene eigene Kultur als inkompatibel ausgeklammert. Kampagnen gegen die üblen Folgen der Reformpolitik, gegen Hedonismus, Mammonismus, Individualismus und "Nihilismus" sind die innenpolitische Konsequenz. Im Erziehungssystem schlägt sich die Betonung nationaler und kultureller Eigenständigkeit in der Forderung nach Patriotismus als vorrangigem Erziehungsziel nieder (vgl. Abschnitt 4.3).

¹ Vgl. die Beiträge in Zeit-Punkte No. 4, 1995: Nach uns die Asiaten? Während Lee Kuan Yew, der Singapur mehr als 30 Jahre regierte, die Meinung vertritt, Entwicklung sei ohne Demokratie möglich (Interview S. 20), betont Kim Dae Jung südkoreanischer Politiker, Asien besitze ein reiches Erbe an demokratisch orientierten Philosophien und Traditionen, wobei er sich auf den chinesischen Philosoph Menzius beruft. (Kim Dae Jung, Kultur ist keine Bestimmung, S. 22).

Der affirmative Charakter des Konfuzianismus wird herausgestellt¹, die traditionellen Haltungen wie Gehorsam, Vorrang der Älteren, Unterordnung und Kollektivgeist, Harmonie und Sparsamkeit werden nun offiziell positiv gewertet und propagiert, um die durch Modernisierungsfolgen wachsende kritische Diskussion tradierter politischer und sozialer Strukturen abzuwehren.

"Nihilismus" wird zum Sammelbegriff für sämtliche kulturelle Strömungen, die sich gegen den marxistischen Führungsanspruch stellen (vgl. Hess 1992:260). Soziale Probleme – Mamonismus, Individualismus, Betonung des persönlichen Nutzens, Hedonismus – sieht man nun durch den Einfluss des Westens hervorgebracht. Kritik an der chinesischen Kultur und am Nationalcharakter sind unerwünscht. Das kulturelle Erbe – der Konfuzianismus, aber auch die Lehren von Lei Feng² - wird nun für die aktuelle Erziehung taktisch vereinnahmt und instrumentalisiert. Nach dem 4. Juni 1989 gilt die Campus-Kultur nicht mehr als Vorreiter, sondern als "Mittel zur Herausbildung des idealen sozialistischen Menschen" (Geist 1996:204). Die Modernisierung der Erziehung wird nun aus westlicher Perspektive sinisiert bzw. abgeschwächt. Die Retraditionalisierung (Weggel), die Rückbesinnung auf die glorreiche lange Geschichte und Kultur Chinas ist also politisch motiviert und verordnet, um dem nationalen, historischen und kulturellen "Nihilismus" der achtziger Jahre entgegenzuwirken und die nationale Selbstachtung zu stärken. Die Kultur des offiziell anerkannten modernen Menschen orientiert sich weder an bestimmten eigenen Traditionen – z.B. dem Daoismus oder Buddhismus – noch an den postmodernen Tendenzen des Westens. Kritisiert werden die absolute Kontrastierung von Moderne und Tradition, die Vernachlässigung einer Erziehung in der kulturellen Tradition seit 1949 und die Verwestlichung (vgl. Geist 1996:128). Doch betont man auch weiterhin die Offenheit der chinesischen Kultur, ihre Fähigkeit andere Kulturen aufzunehmen. Dies soll aber kontrolliert vonstatten gehen.

In Reaktion auf die Fernsehserie "Heshang" von 1988 wird 1990/91 die 50-teilige Serie "Sehnsucht"³ ausgestrahlt. Diese sehr beliebte Soap-Opera schildert das alltägliche Leben gewöhnlicher Chinesen, die sich durch traditionelle Werte wie Mitgefühl, selbstlose Hingabe für andere und Harmoniestreben auszeichnen.

¹ Der Konfuzianismus ist selbstverständlich nicht nur affirmativ zu deuten. Er ist wie das Christentum aufgrund seiner Komplexität schwer auf einen Nenner zu bringen. In der Debatte um die universelle Gültigkeit der Menschenrechte, die im Westen geführt wird, wird der Konfuzianismus als Hindernis angeführt. Diese Philosophie kenne nicht den Begriff des Individuums, das als Träger von Rechten gegenüber dem Staat in Frage komme. Der Mensch sei nur Teil eines sozialen Kontextes. Heiner Roetz (1997) stellt dagegen die Tradition der Machtkritik bei Menzius (372 – 289 v. Chr.), der von einer dem Menschen angeborenen Würde spricht, an die jede legitime Herrschaft gebunden ist. Der Konfuzianismus vertraut den Schutz der Würde des Menschen nicht dem Recht des Betroffenen an, sondern mehr der Pflicht der Entscheidungsträger. Vgl. Roetz 1997: 97

² Lei Feng war ein Soldat der Volksbefreiungsarmee, der sich durch seine Selbstlosigkeit auszeichnete. Von ihm soll der Satz stammen: "Ich werde als Schraube, die niemals rostet, überall blitzen, wo man mich anbringt." (Spence 1995:847) 1989 nach der Niederschlagung der Demokratiebewegung gab es in den Universitäten Lei-Feng-Kampagnen, während derer die Studierenden zu disziplinierenden Tätigkeiten angehalten waren. So wurden Lektoren in dieser Zeit Nutznießer dieser Kampagne, wenn Studierende die Fenster ihrer Büros zu putzen hatten.

³ Geschrieben wurde die Serie von Wang Shuo, einem Kultautor der Jugend. Vgl. auch Abschn. 4.4.1. über Literatur.

Neben dieser verordneten politisch motivierten "Retraditionalisierung" lassen sich in den neunziger Jahren aber auch ein spontanes Wiederaufleben alter Bräuche und zunehmendes Interesse an Religion beobachten, was von offizieller Seite als Aberglauben kritisiert wird. Buddhismus, Daoismus, Qigong, Wahrsagerei etc. finden wieder vermehrt Zuspruch. Und selbst Mao Zedong wird zum Idol der Nostalgie. Zum Schutz vor Unfällen hängt sein Bild Anfang der neunziger Jahre am Rückspiegel vieler Taxis. Der Umbruch in China, der sich in atemberaubendem Tempo vollzieht und nicht nur wachsenden Wohlstand und zunehmende Wahlmöglichkeiten mit sich bringt, sondern auch Orientierungslosigkeit und Haltlosigkeit durch den Verlust alter Absicherungen, löst vermutlich die Sehnsucht nach alten Sicherheiten aus. Zugleich ist die Kommerzialisierung und Vermarktung der Tradition für den Tourismus ein einträgliches Geschäft.

In den achtziger Jahren hat sich in China ein gewaltiger Wertewandel vollzogen. In Umfragen aus dieser Zeit bestätigen sich moderne Werte wie Konkurrenzbewusstsein, Unabhängigkeitsstreben, Ehrgeiz, Risikobereitschaft, Nützlichkeits- und Konsumdenken, Streben nach Individualität und Originalität vor allem bei den Jugendlichen und den neuen Selbständigen.¹ Daneben bestehen aber traditionelle Auffassungen und Verhaltensmuster weiter: Abhängigkeit, Wunsch nach Stabilität, Zufriedenheit mit der bestehenden Situation, Schicksalsgläubigkeit, Angst vor Risiko und Konkurrenz sind nach wie vor wirksam. (Vgl. Geist 1996:232.) Die gewünschten modernen Eigenschaften bewirken andererseits moderne soziale Probleme wie Betrug, Verachtung von Schwachen, Mammonismus, Hedonismus und Konsumorientierung, denen man von offizieller Seite mit der Propagierung alter Werte zu begegnen versucht. Chinesen leben in einem doppelten Wertesystem. Der Widerspruch zwischen traditioneller Betonung von Einheitlichkeit und gesellschaftlicher Stabilität einerseits und der Forderung nach Pluralismus und veränderlichen Strukturen andererseits führt zum Verlust des psychischen Gleichgewichts.

Die Rückkehr zu traditionellen Strukturen und Ideen hat jedoch auch ihre Wurzeln im fehlenden Sozialversicherungssystem. Mit der Einführung des Verantwortlichkeitsprinzips in der Landwirtschaft 1983 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit erhalten Familie und Clan ihre vormoderne Absicherungsfunktion notgedrungen zurück.

Die Widersprüche der Marktwirtschaft werden sich Chinakennern zufolge in den nächsten Jahren noch verschärfen. Gerechnet wird mit einer anhaltenden Landflucht, die Hunderte von Millionen in die Städte treibt. Sie werden das Problem der Arbeitslosigkeit in den chinesischen Städten noch zuspitzen und unvorstellbare Anforderungen an die Infrastruktur

¹ Geist zweifelt an der Repräsentativität der Umfragen und vermutet eher sozial gewünschte Antworten der Befragten. Vgl. Geist 1996:148

und Entwicklung eines sozialen Netzes stellen. Selbst die KP Chinas sieht die Gefahr einer wachsenden Protest- und Armutsbewegung aufgrund der sozialen Erosion. In internen Berichten ist von sich häufenden Verzweiflungsakten in Form von gewaltsamen Zusammenstößen mit Sicherheitskräften die Rede. 110.000 Zwischenfälle in einem Jahr wurden aus den westlichen Regionen, in denen die Investitionen ausbleiben, gemeldet (vgl. Siemons 2001). Umweltprobleme – Wasserknappheit und Luftverschmutzung – werden an Brisanz zunehmen.¹ Eine Lösung dieser Probleme erfordert ein hohes Maß an Wachstum, das aufgrund des wirtschaftlichen Ost-West-Gefälles schwer zu steigern ist. Auf der politischen Ebene fehlt eine legitimierende Ideologie. Dem Sozialismus fehlt die Bindungswirkung, und es gibt kein anderes politisches Überzeugungssystem. Dieses Vakuum macht anfällig für nationale Rhetorik. Die halbherzige Öffnung zur Marktwirtschaft bewirkt Korruption unter den Beamten, was die Glaubwürdigkeit der Regierung weiter unterhöhlt (vgl. Lieberthal 2001:13).

Die Kulturdebatte in China ist also verschieden motiviert und vielschichtig in ihren Inhalten. Hinter der Kritik an der konfuzianischen Tradition verbirgt sich die Kritik an den gegenwärtigen politischen Strukturen, aber auch das utilitaristische Bemühen um die Modernisierung der Wirtschaft. Die offizielle Propagierung der Rückbesinnung auf die Tradition – auf ausgewählte Inhalte des Konfuzianismus - dient der politischen Repression, aber auch der Stabilisierung, d. h. dem Versuch, die sozialen Probleme der Moderne selbst abzufedern. Die zu beobachtende unreflektierte Retraditionalisierung ist ebenfalls ein Reflex der Moderne selbst, nämlich der Versuch, in Zeiten des radikalen Umbruchs einen Halt in kultureller Identität zu finden.

Der dialektische Prozess der Globalisierung von Anpassung (one world) und Differenzierungstendenzen (Giddens), sichtbar im Wunsch nach lokaler Autonomie und kultureller Identität betrifft nicht nur China, sondern alle sich modernisierende Länder und wirft auch die Frage der Möglichkeit einer anderen, nicht-westlichen Moderne auf.

Die Kulturdebatte verdeutlicht darüber hinaus, dass chinesische Kultur einschließlich des Konfuzianismus kein einheitliches Gedankengebäude und verschieden deutbar ist. Die Ausrichtung der Politik ist nicht kulturell vorgezeichnet, sondern im Gegenteil: Im Namen der Kultur können auch ihre Gegner sprechen. Zudem zeigt die ostasiatische Modernisierung, dass traditionelle Werte und Modernisierung sich nicht ausschließen, sondern auf dem Gebiet der Wirtschaft ein erfolgreiches Modell sind.

¹ In Nordchina ist Wasser bereits so knapp, dass der Transport von Süden nach Norden erforderlich wird. Die Luftverschmutzung ist so extrem, dass die Sterblichkeitsrate wegen chronischer Lungenerkrankungen viermal höher ist als in den USA. Vgl. Lieberthal 2001:13

Das eindimensionale Bild, das deutsche Autoren in den achtziger Jahren und den frühen neunziger Jahren von der Lern- und Lehrsituation in China als Ausdruck von Kulturtradition zeichnen, ist oft eine pauschale Zuschreibung differenter – kulturkontrastiver - Merkmale und zu ungenau in der analytischen Betrachtung sozialer Bezüge und Mechanismen. Wie lässt sich entscheiden, ob bestimmte Verhaltensweisen in der Lernsituation - Schweigen, der Hang zur Unterordnung, Harmoniestreben, Angst vor Gesichtsverlust (vgl. Wippermann 2001a:1) - Ausdruck kultureller Tradition oder aktueller politischer Repression sind? Hess meint bereits 1992 mit Blick auf die Kulturdebatte und die fehlende Rezeption im Westen, die chinesische Gegenwart sei weiter als die Suche der DaF-Lehrenden nach der chinesischen Tradition. Kultur als Kategorie der Differenz greift oft zu kurz, und führt dazu, dass aktuelle Widersprüche ungesehen bleiben.

Der Widerspruch zwischen den Anforderungen an die Studierenden, was individuelle Leistung, zweckrationale Lebensausrichtung betrifft, und gleichzeitiger Kontinuität wesentlicher sozialer und politischer Grundstrukturen, die in Konfrontation zu dem Modernisierungsdiktum stehen, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4.3 Veränderungen im Erziehungssystem Chinas

4.3.1 Reformen im Bildungssystem

Im Zuge der wirtschaftlichen Reformen kam es über Rechtsverordnungen zu Neuerungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem, die darauf abzielen, Bildungsinhalte und Qualifikationen stärker auf die Bedürfnisse der Wirtschaft abzustimmen.

Deutlich wird der Kurswechsel an der neuen Rangskala der Ziele, bei denen seit 1985¹ fachliche Qualifikation und Effektivität vor das Erziehungsziel Ideologie gerückt sind. Das bis dahin gültige Prinzip „zuerst rot, dann Fachmann“ sein (vgl. Fairbank 1989: 341) - kehrt sich um, denn vor der ideologischen Erziehung zu Vaterlandsliebe und Liebe zum Sozialismus stehen nun die "Heranbildung der Fähigkeit des selbständigen Denkens der Schüler (und) die Ausprägung des Geistes" (Henze 1988a:4). Kritisiert werden ebenfalls veraltete praxisferne Unterrichtsinhalte und leblose Methoden wie Zuhören und Auswendiglernen; Vorrang habe die Lehrerfortbildung, anzuheben sei das soziale Ansehen der Lehrenden, bei den SchülerInnen Kreativität und Unternehmungsgeist zu fördern (vgl. Henze 1988:4).

Die Ideologie als Lernziel wurde aber niemals ganz aufgegeben. Die Reformierung der Bildung soll sich innerhalb der Grenzen der "Vier Prinzipien" vollziehen, die sich an den Ideen des Marxismus-Leninismus und den Ideen Maos, an der Führung durch die KPCh, an demokratischer Volksdiktatur und dem Sozialismus ausrichten (vgl. Fairbank 1989:358).

¹ 1985 wurde auf einer nationalen Erziehungskonferenz ein Reformentwurf des ZK der KP beschlossen. Vgl. China aktuell 5/88 in Landesmappe:290ff).

Doch lässt sich von einer Abkehr von "revolutionären" Bildungsvorstellungen sprechen. Trotz politischer Repressionskampagnen gegen die "geistige Verschmutzung" im Jahre 1986 und der verordneten Retraditionalisierung nach der Niederschlagung der Demokratiebewegung im Juni 1989, in deren Verlauf Patriotismus, kulturelle Tradition und politische Ideologie wieder an die Spitze der Erziehungsziele zurückkehren (vgl. Hernig 2000:111), hält man grundsätzlich am einmal eingeschlagenen Weg der Reformen fest. Sicherlich irritieren Rückschläge und behindern konkrete Entscheidungen im Bildungsbereich, ändern aber nichts an der zunehmenden Orientierung der Bildung und Ausbildung an der Ökonomie.

Als grundlegende Ziele der Bildungsreform werden im Beschluss zur Reform ausgewiesen

1. die schrittweise Durchsetzung einer neunjährigen Schulpflicht,
2. die Übertragung der Verantwortung für die Elementarbildung auf die lokalen Ebenen,
3. die Förderung der beruflichen und technischen Ausbildung nach dem Prinzip "zuerst Ausbildung, dann Beschäftigung" und
4. die Reform der Hochschulaufnahme und des Zuteilungssystems für Hochschulabsolventen¹.

Hinter den Zielen steht die Absicht, die Allgemeinbildung des Volkes anzuheben und Begabungen zu erschließen bzw. stärker zu fördern, um der quantitativen Unterversorgung der Wirtschaft mit qualifizierten Fachkräften und der Fehlbeschäftigung auf ausbildungsfremden Positionen zu begegnen. Während der Kulturrevolution fehlte eine berufsqualifizierende Ausbildung völlig, so dass es Mitte der achtziger Jahre lediglich ca. 8 Millionen Beschäftigte gab, die als "Fachleute" zu bezeichnen waren. 14 von 15 waren am Arbeitsplatz angelernt oder mit Hilfsarbeiten ohne Qualifikation befasst (vgl. Hess 1992:161). Eine andere Folge der "revolutionären" Bildungspolitik war, dass von 140 Mio. Analphabeten 120 Mio. jünger als 45 Jahre waren.

Im Widerspruch zu den Bildungsplänen steht jedoch die Reduktion der öffentlichen Ausgaben für Bildung in den neunziger Jahren. Betrug sie 1985 noch 3,1 % am BIP, reduzieren sie sich bis 1994 auf 2,4 % (vgl. Schüller 2000:2).

Nach wie vor ist die Analphabetenquote sehr hoch. Geschätzt wird sie Anfang der neunziger Jahre auf 22 % der Bevölkerung (vgl. Schüller 2000:2). Vor allem die Abbruchquote eingeschulter Kinder auf dem Land – nicht zuletzt wegen Schulgebühren – wiegt schwer. Die neunjährige Schulpflicht ist bis zum Jahre 2000 nur in den wirtschaftlich höher entwickelten Küstengebieten durchgesetzt. Hier gibt es gegenwärtig auch einen Trend zur Gründung von Privatschulen. Die durchschnittliche Länge des Schulbesuchs der Bevölkerung liegt bei 5,4 Jahren (vgl. Schüller 2000:289).

¹ Vgl. hierzu: Schüller 2000:297, Forster Latsch 1987:114, zu Bemühungen in der beruflichen Bildung (Übernahme des dualen Systems in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) Rauner/Tilch 1994.

1994 wird der Beschluss von 1985 um die "50 Leitende(n) Prinzipien zur Reform und Entwicklung des Bildungswesens" durch das ZK der KP erweitert und das "Lehrergesetz" verabschiedet. Neben der erneuten Forderung nach Durchsetzung der neunjährigen Schulpflicht enthalten diese Bestimmungen die weitere Förderung der praktischen Berufsausbildung¹ und die berufspädagogische Ausbildung von Lehrkräften der Oberstufe an Mittelschulen. Das Lehrergesetz soll aber auch die gesellschaftliche und materielle Stellung der Lehrkräfte anheben bzw. absichern helfen (vgl. Stockmann et al. 2000:47).

Jüngstes Planungspapier für die Reform des Bildungswesens ist der "Aktionsplan für den Aufschwung des Bildungswesens im 21. Jahrhundert", der 1999 vom Staatsrat gebilligt wurde. Dieser "Aktionsplan" stellt die Hochschulbildung in den Vordergrund (vgl. China Aktuell 2/99:115f).

Besonders die Reform der Hochschulaufnahme und das reformierte Zuteilungssystem für Hochschulabsolventen beeinflussen die bildungspolitischen Bedingungen der Gestaltung des Deutschstudiums an den Hochschulen, die sich zunehmend durch die stärkere Anpassung an den Markt, aber auch durch die Kontinuität der Parteikontrolle bestimmen. Die Neustrukturierung unter Wahrung der Parteikontrolle führt zur Unsicherheit bei Planungen und individuellen Lebensentwürfen, zu Widersprüchlichkeiten für Lehrende und Studierende, auf die im folgenden näher eingegangen werden soll.

4.3.2 Kontrollierte Autonomie der Universität unter Parteikontrolle

Mit der 1985 eingeführten Hochschulautonomie können Universitäten über Verwaltung, Finanzen und Curricula weitgehend selbst bestimmen (vgl. Hess 1992:169)².

Trotz der Einführung des Verantwortlichkeitsprinzips auch im wissenschaftlichen Bereich - analog der Einführung in Landwirtschaft und Industrie -, von der man sich eine wachsende Leistungsmotivation versprach, und der Kritik an der fehlenden fachlichen Kompetenz der politischen Kader, die der Reform vorausging, bleiben die Entscheidungsabläufe von den Parteikomitees überwacht (vgl. Hernig 2000:117). Damit behielt die Partei – trotz weiterer Lockerung der Kontrolle in den neunziger Jahren - auch weiterhin das Recht, in Planung und Ausführung wissenschaftlicher Arbeit einzugreifen, womit die Autonomie eingeschränkt wird und Konflikte vorprogrammiert sind. Wenngleich die soziale Organisation der danwei's durch Privateigentum und wachsende Freizügigkeit aufweicht, kann die Partei immer noch über dieses Organisationsprinzip Einfluss nehmen.

¹ 1996 wird ein eigenes "Berufsbildungsgesetz" verabschiedet. Kernpunkt dieses Gesetzes ist die Möglichkeit für Betriebe und Organisationen, Berufsschulen aufzubauen. Vgl. Stockmann et al. 2000:48.

² Nach dem Reformbeschluss zum Verwaltungssystem vom 13.3.1987 ist über Beraterverträge eine Zusammenarbeit mit Betrieben möglich. Vgl. Hess 1992:169.

An dieser Stelle eine Bemerkung zur Situation der Daten der folgenden Ausführungen: Da sich die Bedingungen und Regelungen in China sehr schnell ändern und die deutschsprachigen Informationen damit nicht Schritt halten können, sind folgende Aussagen, die sich - wenn nicht anders ausgewiesen - auf die Zeit zwischen 1985 und 1996 beziehen, möglicherweise überholt. Der Widerspruch zwischen Rationalisierung der Bildung und den behindernden Strukturen mag sich weiter zugunsten der Modernisierung abgeschwächt haben, doch wird er meiner Einschätzung nach weiterhin Einfluss haben.

Zudem zeigt sich in der Sekundärliteratur kein homogenes Bild. Chinesische und deutsche Autoren bzw. Autorinnen setzen unterschiedliche Akzente bei ihren Beschreibungen. Während deutsche AutorInnen eher die Einschränkung durch politische Strukturen betonen, heben chinesische AutorInnen stärker die Neuerungen hervor oder aber beschäftigen sich mehr mit innovativen Zielen für die Zukunft als mit gegenwärtigen Bedingungen.¹

Die Liberalisierung des Personalwesens - nur der Institutsleiter wird von einer übergeordneten Behörde eingesetzt, über andere Einstellungen entscheiden die Institute eigenverantwortlich - löste verdeckte Verteilungskämpfe innerhalb der Fakultäten aus. Die Lehrenden konkurrieren um die hochschulinternen Rangstufen - Lehrassistent, Dozent, außerordentlicher Professor, Professor -, die jeweils mit einer Gehaltserhöhung, Prämienhöhung und wachsenden Privilegien (wie z.B. das Recht auf mehr Wohnraum) verbunden sind. Diese "Titelbelohnung" scheint eigens für ältere Lehrkräfte eingerichtet worden zu sein, die nicht die Chance zur fachlichen Qualifikation hatten, denn erst seit 1981 kann man in China wieder einen akademischen Grad erwerben: Bachelor, Magister, Doktor (vgl. Hess 1992:171). So entscheiden bei diesen internen Verteilungskämpfen in den neunziger Jahren oftmals nicht fachliche Kriterien, sondern angepasstes Wohlverhalten und Beziehungen, womit jüngere Lehrkräfte mit akademischen Titeln, deren Qualifizierung nicht auf Seilschaften beruhte und die eine Loyalitätsbindung darum nicht als nötig erachteten, im Aufstieg gehindert wurden. Dies traf im Fremdsprachenbereich besonders Lehrkräfte, die gut qualifiziert aus dem Ausland zurückkehrten und durch ihre fachliche Qualifikation über eine gewisse politische Unabhängigkeit verfügten. Die mangelnden Aufstiegschancen waren ein wesentlicher Grund, dass viele erst gar nicht zurückkehrten. Auch für die späten neunziger Jahre nennt Hernig für den Dozentenmangel in den von ihm untersuchten Deutschabteilungen die Rückkehrunwilligkeit entsandter Lehrkräfte (vgl. Hernig 2000:331).²

¹ Als Beispiel sei hier der Aufsatz von Ni Jenfu (2001) angeführt. Ni beschäftigt sich mit den Ansprüchen an eine Lehrerausbildung der Zukunft, nicht mit dem derzeitigen Stand.

² Nach Hornberger (2000:86/87) kehren heute 60 % der in EU-Staaten Studierenden nach China zurück.

Vermutlich ist der Einfluss der politischen Kader heute noch dort am größten, wo sich die Vermarktung der Bildung am schlechtesten realisieren lässt, nämlich im geisteswissenschaftlichen Bereich, und dort am geringsten, wo es bereits zu einer engen Verzahnung der Ausbildung mit der Wirtschaft gekommen ist, im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Hess 1992:184). Am Chinesisch-deutschen Hochschulkolleg der Tongji Universität in Shanghai werden mittlerweile 12 Lehrstühle von der deutschen Industrie finanziert (vgl. Hornberger 2000:88).

Im Rahmen der Richtlinien, die die staatliche Bildungskommission - seit 1989 Ministerium für Erziehung - vorgibt, können Hochschulen bzw. Fakultäten über Forschungs- und Lehrinhalte weitgehend selbst bestimmen. Für den Fremdsprachenbereich, dem im Ausbau spezialisierter und praxisorientierter Ausbildung eine nicht unwesentliche Rolle zufällt, betrifft dies direkte Kontakte zu ausländischen Hochschulen sowie die Erstellung von Lehrmaterialien und die Einführung neuer Lehrmethoden. Der Rahmenplan für das Grund- und Hauptstudium des Germanistik-Studiengangs, seit 1987 – zunächst zur Erprobung – eingesetzt, ist eine solche Richtlinie und will "Anhaltspunkte für die Gestaltung des Unterrichts, für die Erstellung von Lehrmaterialien, für die Durchführung der Prüfungen sowie für die Bewertung des Unterrichtsniveaus bieten" (DAAD 1995:6).

In mehr als zweijähriger Arbeit entstand der Rahmenplan und der Anhang mit Stoffkatalogen mit der Unterstützung der Deutschabteilungen von mehr als 20 chinesischen Hochschulen und der Hilfe des Goethe-Instituts und des DAAD sowie westdeutscher Hochschulen (vgl. auch Kap. 5.2.4). Das Curriculum für das zweijährige Grundstudium und eine einheitliche Feststellungsprüfung sorgen für die landesweite Vereinheitlichung der Sprachausbildung im Germanistikstudium. Der Rahmenplan für das zweijährige Hauptstudium ermöglicht dagegen eine Differenzierung der Ausbildung, indem den einzelnen Deutschabteilungen der Universitäten mehr Spielraum für ihre jeweiligen Schwerpunkte gegeben wird (vgl. Zhao 1998:685). Neben den drei gleichrangigen Teilgebieten Sprachpraxis, sprach- und literaturwissenschaftliche Theorien sowie Landeskunde der deutschsprachigen Länder können die Deutschabteilungen Wahlfächer und Nebenfächer anbieten, die ihrem Profil entsprechen. So hat z.B. die Technische Hochschule "Tongji" in Shanghai den Schwerpunkt des Deutschstudiums auf Fachdeutsch gelegt, was sich in den Studienplänen der Studierenden spiegelt, die auch Technisches Zeichnen beinhalten. Allerdings standen Anfang der neunziger Jahre dem Ziel der Ausbildung zum Fachdolmetscher Halbherzigkeiten im Wege: Die fachliche Spezialisierung konnte nicht individuell gewählt werden, es blieb beim Überblickswissen. 1998 können die Germanistikstudenten an der Fremdsprachenhochschule Beijing zwischen den drei Fachrichtungen (1) Außenpolitik und auswärtige Angelegenheiten, (2) Wirtschaftliche Beziehungen mit dem Ausland und Außenhandel und (3) Sprache

und Literatur (= traditionelle Germanistik) wählen.¹ Eine Folge der differenzierten und fachspezifischen Angebote ist die Reduzierung der Lehrveranstaltungen zur Literatur. Es bleibt bei der Vermittlung von Überblickwissen oder der Funktionalisierung literarischer Texte zum Rede- und Schreibanlass. Erst im Magisterstudium wird Literaturwissenschaft vermehrt angeboten (vgl. Zhao 1998:693).²

Neben wachsenden Wahlmöglichkeiten und zunehmender Fachspezifik bleiben aber "chinesische Revolutionsgeschichte, Philosophie, Einführung in die kapitalistische Wirtschaft, Weltpolitik und internationale Beziehungen, Englisch, Sport u.a." (ebd.:689) sowie militärisches Training (vgl. Hernig 2000:115) für alle Studierenden in China Pflicht.

Mit der 1985 eingeführten Finanzhoheit der Universitäten geht die Erschließung von Finanzquellen einher. Einnahmen fließen den Universitäten aus der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen (z.B. durch Beraterverträge) zu, aber auch aus den Studiengebühren der selbstzahlenden StudentInnen, die über das staatliche Plansoll hinaus aufgenommen werden³, sowie aus Ablösesummen, die bei (vorzeitigem) Verlassen der Universität Studenten bzw. sie beschäftigende Unternehmen zu zahlen haben (vgl. Hess 1992:197). Zum Beispiel erwirtschaftete die Tongji Universität in Shanghai im Jahre 1985 Gewinne, die 44 % der für sie festgelegten staatlichen Aufwendungen ausmachten, im Jahre 1987 waren es bereits 63 % (vgl. Henze 1990:194). Mittlerweile besitzen Universitäten Aktiengesellschaften, die jährlich mehrere Millionen Gewinn erwirtschaften.⁴

Wenngleich natürlich technisch-naturwissenschaftliche Disziplinen in der Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen weit stärker gefragt sind als geisteswissenschaftliche, die also in diesem Zusammenhang benachteiligt sind, kommt den Fremdsprachenfakultäten eine nicht unerhebliche Bedeutung zu. Ihr Potential liegt in der Bereitstellung ausgebildeten Personals für internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit. Durch Übersetzungs- oder Dolmetschtätigkeiten lassen sie sich kommerziell nutzen. Auch Sprachkurse - in Form von Abendkursen, deren Teilnahme privat bezahlt wird, bieten Einnahmen. Zudem dienen diese Kurse den Fremdsprachenlehrern als willkommener und nötiger Zusatzverdienst. Diese Zusatzarbeit führt nicht selten zu einer Überlastung der Lehrenden, was nicht ohne Effekt auf die Lehre im Studiengang bleibt (vgl. auch Hernig 2000:332).

¹ Eine andere Möglichkeit ist die Kombination des Germanistikstudiums mit einem Nebenfach, z.B. Rechtswissenschaft oder Wirtschaftswissenschaften (vgl. Zhao 1998:690).

² In seinen 8 Einzelfallstudien zieht Hernig (2000) das Resümee, "dass chinesische Germanistik im Wesentlichen Sprachausbildung und DaF-Training ist" (ebd.:484). Sie enthalte kaum wissenschaftliche Bestandteile.

³ Es gibt zwei Aufnahmeverfahren: 1. über staatliche Zuweisung, d.h. über eine Aufnahmeprüfung, 2. über Gebühren und Auswahl der Hochschule. Über die zweite Möglichkeit können auch solche Bewerber aufgenommen werden, die die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben. Vgl. Korn-Riedlinger 2001a:4

⁴ Vgl. das Beispiel der Peking-Universität in Spiegel Spezial 2004:100.

Die Steigerung der Studentenzahl um 30 % über das Plansoll hinaus (vgl. Hess 1992:174) erschloss den Universitäten eine sichere Einkommensquelle durch Studiengebühren der selbstzahlenden Studenten. 1987 wurde die Kostenfreiheit des Studiums abgeschafft. Zwischen 100 und 300 Yuan jährlich lag der Satz der Studiengebühren für ein Studienjahr Anfang der neunziger Jahre und entsprach damit dem Monatslohn eines Akademikers. 2004 liegt der Satz bei 4.800 Yuan (ca. 480 Euro) jährlich für ein Germanistikstudium an der Peking-Universität (vgl. Spiegel Special 2004:100). Der Staat zahlt nur noch Studiengebühren für diejenigen Studierenden, von deren Arbeitskraft er direkt nach Studienabschluss profitiert, also für zukünftige Lehrkräfte oder Beschäftigte in staatlichen Betrieben. Die gestiegene Anzahl der Studierenden beeinträchtigt die Qualität des Studienangebots und des Studiums nicht unerheblich, sind doch die materiellen Arbeitsbedingungen in Seminarraum und Bibliothek – gemessen an westlichen Standards – schon beschränkt genug (vgl. Wippermann 2001b:2)¹. Eine prekäre finanzielle und personelle Situation konstatiert Hernig für die germanistischen Abteilungen, die keine Spielräume für die Forschung lässt. Mangel an Dozenten und Material ist auch ein Problem der Lehre (vgl. Hernig 2000:448f).

Insgesamt lässt sich eine zunehmende markt- und gewinnorientierte Ausrichtung der Universitäten feststellen. In der Folge der Ereignisse von 1989 wurde 1990 die Autonomie der Universitäten eingeschränkt, indem die alleinige Entscheidungsgewalt ausdrücklich wieder den Parteisekretären übertragen wurde. Die in der Praxis ohnehin niemals aufgehobene Parteiherrschaft wurde wieder sanktioniert (vgl. Hess 1992:253). Dadurch verschärften sich Widersprüche, die in der Entwicklung der Forschungseinrichtungen zu autonomen, nach Marktprinzipien arbeitenden Einrichtungen bei Beibehaltung der staatlich gelenkten Personalpolitik angelegt sind. Trotz der zunehmenden Überwachung nach dem 4. Juni 1989 gab es keine grundsätzliche Änderung der ökonomischen Orientierung von Bildung und Ausbildung, dazu war und ist die Dezentralisierung der Macht schon zu weit fortgeschritten.

Ein anderer Weg der Kontrolle durch die Partei führt über die soziale Organisationsform der danwei's, der Arbeits- bzw. Wohneinheiten, in der - mit zunehmenden Ausnahmen - alle Chinesen im städtischen Raum erfasst sind. Privatunternehmer und Händler gehören keiner danwei mehr an, wodurch es tendenziell zu einer Lockerung des Systems kommt. Auch die wachsende Zahl der Wanderarbeiter in den Sonderwirtschaftszonen führte zu einer gewissen Freizügigkeit (vgl. Korn-Riedlinger 01a:4).

¹ Die Relation Studierende-Lehrende ist allerdings immer noch erstaunlich günstig: 7:1. Vgl. Korn Riedlinger-2001b:2.

Gefühle der Zugehörigkeit verbinden ältere Chinesen in der Regel mit ihrer Einheit, die ihnen auch soziale Absicherung bietet, der sie andererseits auch in Handlung und Verhalten verpflichtet sind. Die Grenze zwischen Fürsorge und Kontrolle ist fließend. Emotionale und soziale Bindung ermöglichten lange Zeit ein umfassendes System der Kontrolle von der Zentrale in Beijing bis in die kleinste lokale Basis hinunter.

Betriebe, Behörden, Dorfkommunen sind Einheiten. Im Bildungsbereich sind es Schule und Hochschule. Die Hochschule gliedert sich wiederum in kleinere Zellen, in Fakultäten, Institute, Abteilungen. Z.B. ist die deutsche Abteilung innerhalb der Fremdsprachenfakultät eine Einheit. Studierende sind doppelt zugehörig: Sie gehören sowohl der Einheit ihrer Eltern, in der Regel der des Vaters, als auch der besuchten Universität bzw. Abteilung an.

In den danwei's werden regierungspolitische Vorgaben im Sinne der dort gegebenen Handlungsmöglichkeiten übersetzt. Programme der Bildungspolitik etwa "in konkrete Verhaltensvorschriften" übertragen, deren Einhaltung von dort überwacht wird (vgl. Hebel 2003:146).

Neben der parteipolitischen Kontrollfunktion der danwei hat ihre sozialpolitische Funktion eine bremsende Wirkung für die Rationalisierung der Bildungspolitik, der Reformen überhaupt, und zwar gerade dort, wo die marktpolitische Anpassung am wenigsten möglich ist, im geisteswissenschaftlichen Bereich (vgl. Hess 1992:185). Die danwei regelt alle Belange des täglichen Lebens, bis hin zu ganz persönlichen Problemen. Sie zahlt Löhne und Prämien aus (1992 waren Prämien 50 % des Lohns), wobei sie die Richtlinien zur Auszahlung selbst definiert. Bis in die neunziger Jahre verteilt sie Gutscheine für rationierte Lebensmittel und zuweilen auch Nahrungsmittel, die direkt von den Produzenten gekauft werden (vgl. Spence 1995:805). Sie erteilt die Zustimmung zur Eheschließung, zu Auslands- und Inlandsreisen, überwacht die Geburtenkontrolle und greift auch in Ehekonflikte ein. Sie ist zuständig für die Bereitstellung eines Arbeitsplatzes für die Ehepartner, ohne den man nicht an den Wohnort seines Partners oder seiner Partnerin ziehen kann. Sie verteilt den Wohnraum und die Kindergartenplätze. Der Steuermechanismus der danwei beeinflusst das Leben des Einzelnen massiv und erzwingt persönliche Unterordnung und politische Anpassung (vgl. Korn-Riedlinger 2001b:6).

Gerade im Bereich der Fremdsprachenfakultäten diente nicht selten die Zustimmung der danwei zu Auslandsreisen als Druckmittel, denn nicht die fachliche Voraussetzung entschied dies bis weit in die neunziger Jahre, sondern allein die Zustimmung der danwei. Heute erlauben finanzielle Mittel in diesem Punkt eine größere Unabhängigkeit.

Ein weiteres Instrument der Verfügungsgewalt der danwei über ihre Angehörigen liegt in der Personalakte, die über jeden angelegt wird und in der der persönliche und politische Werdegang eines jeden Chinesen ab der Mittelschulzeit dokumentiert wird (vgl. Fairbank

1989:357). Der daraus entstehende Zwang zur Anpassung, der nicht selten in Opportunismus umschlägt, verhindert persönliche Meinungsäußerungen und führt zu Misstrauen untereinander, das man auch in den Klassenzimmern der Fachbereiche zu spüren bekam. In diesem Kontext lässt sich auch – wie Hess empfiehlt - das oftmals von westlichen Beobachtern als kulturspezifisch gedeutete chinesische Harmoniestreben als Unterordnung in einem sozialen System sowie Schweigen und Ausweichen als Zeichen politischer Unterdrückung werten.

Trotz einer Abschwächung des politischen Einflusses wird die marktgerechte Funktionalisierung der Bildung durch die Konstanz der sozialen Institutionen und der Parteidominanz überlagert. Das danwei-System schwächt sich ab durch den Abbau von Beschäftigung und Wohlfahrtsleistungen sowie das Aufkommen neuer Beschäftigungs- und Lebensoptionen, behält aber bis jetzt „ihre zentrale Rolle für die Stabilisierung der städtischen Gesellschaft und des politischen Systems“ (Hebel 2003:146) und führt zu umständlichen und langen Entscheidungswegen. Es bietet vermutlich in Zeiten des Umbruchs auch den nötigen sozialen Halt.

4.3.3 Die Studierenden - Studieren zwischen kontrollierender Fürsorge und Individualisierung

In der jungen Generation der Studierenden zeigt sich wohl am deutlichsten der Prozess des Wertewandels im Umbau zur modernen Gesellschaft. Umfrageergebnisse aus den Jahren 1988 und 1990 weisen Studierende als bereits individualisierte Menschen aus, die sich durch Selbständigkeit, Selbstbestimmung und eine autonome Persönlichkeit auszeichnen (vgl. Geist 1996:178). 1990 gaben z.B. 71 % der Befragten an, selbst - d. h. unabhängig von den Eltern - zu entscheiden, 8,2 % mehr als 1988. Das Abnehmen des Gehorsams gegenüber den Eltern, der Wunsch nach Unabhängigkeit und persönlichem Glück, aber auch empfundene Einsamkeit und Marginalität werden als Zeichen zunehmender Individualität gewertet (vgl. Geist 1996:179).

Die zunehmende Individualisierung kann aber nicht ohne Reibung mit den alten ideologischen Werten bleiben, die von Zeit zu Zeit mehr oder weniger stark die Rationalität der Bildungsreformen beeinträchtigen.

Aufgewachsen in einer Zeit relativer materieller Sicherheit, d.h. zunehmenden persönlichen Konsums, entwickeln Jugendliche Hoffnung auf eine selbstbestimmte Biographie. Jedoch sehen sie sich oft weiterhin eingeeignet von sozialen und organisatorischen Strukturen, die sie andererseits wiederum vor dem marktorientierten Leistungs- und Effizienzdruck schützen, auf den sie das Studium nur schlecht vorbereitet.

Das Leben auf dem Campus – die meisten Studierenden, auch die ortsansässigen, wohnen in Studentenheimen auf dem Universitätsgelände -, ist durch rigide Stundenpläne, Unterricht in Klassenverbänden, Semester- und Semester-Zwischenprüfungen, politische Schulung (obligatorische Veranstaltungen) reglementiert. Räumliche Enge – 4 bis 8 Studenten bzw. Studentinnen teilen sich in der Regel ein Zimmer - macht privaten Rückzug im westlichen Sinne und ungestörtes Arbeiten unmöglich. Vorschriften auch moralischer Art regeln das Heimleben und rechtfertigen die eingeschränkten Lebens- und Studienbedingungen. Die Regeln reichten Anfang der neunziger Jahre vom Rauchverbot über das Verbot andersgeschlechtlichen Besuchs bis hin zu festgelegten Ausgangszeiten.

Die persönliche Akte und das Leben in der Einheit verfehlen auch im studentischen Bereich nicht ihre Wirkung, mahnen zu Vorsicht bei jeder Äußerung, auch bei Diskussionen im Unterricht. Noch 1992 schrieben die Studierenden am Ende jeden Semesters und am Ende des Studiums eine Beurteilung ihres Lernprozesses, einschließlich des ideologischen.

Zwar ist offiziell das Leistungsprinzip eingeführt, aber in der Praxis stehen meistens Disziplin und die Befolgung politischer Direktiven höher im Kurs. So war es 1992 im Germanistikstudium an der Tongji Universität Shanghai nicht möglich, wegen mangelnder Sprachkenntnisse ein Semester bzw. Studienjahr zu wiederholen. Aus folgendem Zitat von Zhao ist zu schließen, dass es heute – wenn auch nicht überall – möglich ist: "An manchen Hochschulen haben sie (die Studierenden, G.M.) jetzt die Möglichkeit, das Studium für ein Jahr abzubrechen und die Studienzeit zu verlängern, wenn sie ihr Studium teilweise durch Studentenjobs selbst finanzieren müssen." (Zhao 1998:688)

Die mit der Reform des Erziehungssystems angestrebten und gutgeheißenen Tugenden wie Selbständigkeit, Initiative, innovatives Denken und Partizipation am gesellschaftlichen Leben (vgl. Geist 1996:131,138) stoßen sich an verschulten Studiengängen, die eine individuelle Auswahl und Spezialisierung nicht oder nur sehr eingeschränkt zulassen (vgl. Korn-Riedlinger 01b:7, vgl. Abschn. 4.3.2). Die in der Theorie geforderten neuen Lernmethoden im Sinne einer aktiven Informationsverarbeitung – „Fragen stellen statt gehorsam zu sein“ (Wu Xigai in Geist 1996:139) – lassen sich schwer vereinbaren mit den starren und standardisierten Prüfungsverfahren, sowie der mangelnden methodischen Kompetenz der Lehrenden in den achtziger und neunziger Jahren (vgl. Abschn. 4.3.4).

Zukunftsängste und Unzufriedenheit verbinden sich für die Studierenden mit dem System der Arbeitsverteilung. Bis 1985 war für die Arbeitsplatzvermittlung die Behörde zuständig, der die jeweilige Universität unterstellt war.¹ Unabhängig von der Qualifikation wurden die Absolventen den Betrieben zugeteilt, die die Auswahl zu akzeptieren hatten (vgl. Hess 1992:141). Dieses Verfahren garantierte jedem Absolventen einen Arbeitsplatz, schaltete also Konkurrenz aus, ließ aber auch keine Wahlmöglichkeiten zu. Seit der Reform des zentralisierten Verfahrens 1985 im Zusammenhang mit der Abschaffung der "Eisernen Reisschale", d.h. der Garantie einer lebenslänglichen Anstellung, haben Absolventen das Recht, sich auf eigene Faust etwas Passendes zu suchen, und die Betriebe können die BewerberInnen auf Eignung prüfen und gegebenenfalls ablehnen (vgl. Weggel 1989:527). Heute ist die Arbeitsplatzzuweisung fast völlig abgeschafft. Die Universitäten haben die Rolle der Arbeitsvermittlung übernommen (vgl. Zhao 1998:688).

Die Möglichkeit der individuellen Arbeitsplatzsuche hat jedoch die Hoffnungen der StudentInnen auf mehr individuelle Lebensplanung nicht erfüllt. Die Aufweichung der Arbeitsplatzgarantie hat eben nicht zu mehr fairem Wettbewerb geführt, auf den sie ohnehin aufgrund des reglementierten Lehr- und Lernbetriebs nicht gut vorbereitet sind. Es hat nur ein System gestützt, in dem Beziehungen und Schmiergelder, nötig sind, um z.B. eine Stelle in einem Joint-Venture-Betrieb zu erhalten (vgl. Korn-Riedlinger 01a:7). In den neunziger Jahren sind also nicht so sehr Leistung und fachliche Qualität für den Erwerb einer adäquaten Arbeitsstelle entscheidend, sondern weiterhin politische Disziplin bzw. die entscheidenden Beziehungen.

Gefühle der Überforderung und Zweifel am Sinn eines Studiums äußern sich nicht selten in depressiven Stimmungen, schwindendem sozialen Respekt den Lehrenden gegenüber und Lethargie. Spätestens als Absolventen erfahren die Studenten hautnah, dass Bildung kein Garant mehr für materielle und soziale Privilegien ist. Die Ausrichtung der Bildung an der ökonomischen Ratio führt auch zu einer Entwertung von Bildung. Ein Leben lang wurden die Studierenden auf den Zugang zur Universität vorbereitet. Die strenge Auslese in der Mittelschule in Form von harten Prüfungen, ausgerichtet auf die Aufnahmeprüfung an der Hochschule, dient keinem anderen Zweck.² 1978 wurde diese Prüfung wieder eingeführt, 1985 wurde sie standardisiert (vgl. Korn-Riedlinger 2001b:4). Das Bestehen dieser Prüfung war die Garantie für einen sicheren Platz in der sozialen Hierarchie. Studium und Examen hatten lediglich Formalcharakter (keiner darf durchfallen). Das Bewusstsein einer Elite, dass sich mit diesem Ausbildungsweg verknüpft, mischt sich mit dem Gefühl einer unsicheren Zukunft, die eher schlecht bezahlte und unattraktive Arbeitsplätze bereithält, d.h. mit dem

¹ Die Universitäten unterstehen den Bildungsministerien der Provinz oder der Zentralregierung.

² Schmidt beschreibt den nötigen Aufwand, den Schüler und Schülerinnen gezwungen sind in Form von Sonder- und Nachhilfeunterricht zu betreiben. Von 3 Mio. Studierwilligen besteht 1 Mio. die Aufnahmeprüfung an der Universität (vgl. Schmidt H. 2000:92).

Gefühl der Abhängigkeit und des Ausgeliefertseins.

Die frühere Motivierung zur Bildung, auch zum Sprachenstudium, nämlich eine lebenslange privilegierte Stellung, verbunden nicht unbedingt mit materiellen Privilegien, aber mit Vergünstigungen wie bessere Arbeitsbedingungen, um Nebenerwerbsmöglichkeiten nachzugehen, die Aussicht auf Auslandsaufenthalte (vgl. Mitschian 1991:285 f) hat in den neunziger Jahren ihren Sinn verloren.

Folgen dieser Widersprüchlichkeiten sind bei einem Teil der Studierenden Verweigerung und Rückzug in Freizeit und Privatleben oder auch offener Protest (vgl. Henze 1988a:99ff). Bereits zu Beginn der neunziger Jahre ordnen sich die Studierenden selbstironisch drei "Fraktionen" zu:

der „*ma pai*-Fraktion“. *Ma pai* ist ein Wortspiel, beruhend auf der Homophonie der Silben *majiang*, einem Glücksspiel, und *Marx* (*makesi*). Eigentlich bezeichnet *ma pai* eine Fraktion der Sozialistischen Internationale. Bei den Studierenden steht es für diejenigen, die wenig Interesse am Studium haben, nur die nötigsten Anforderungen erfüllen und ansonsten ihre Zeit mit Kartenspielen zubringen.

Die „*tuo pai*-Fraktion“ - die ursprüngliche Bedeutung von *tou pai* ist Fraktion - spielt mit der lautlichen Ähnlichkeit zu TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und umfasst die StudentInnen, die all ihre Zeit der Vorbereitung dieses Tests widmen, um damit eine Zulassung zu amerikanischen Colleges zu erlangen. Im Ausland erwartet man bessere Chancen und Lebensbedingungen.

Die dritte Fraktion – „*wu pai*“ - ist eine Gruppe, die das Tanzen zu ihrer Lieblings- und Hauptbeschäftigung wählt (*wu* heißt tanzen). (Vgl. Hess 1992:203.)

Ironische Distanz gegenüber der politischen Geschichte und Gegenwart äußert sich in diesen Zuordnungen.

Die Orientierung an Materiellem und individuellem Lebensstil ist weit fortgeschritten. Bei einer Umfrage im Jahre 2000 betrachten 48,8 % der befragten Studenten die Höhe des Einkommens als wichtigstes Kriterium bei der Berufswahl (vgl. Korn-Riedlinger 2001a:7). Die immer wiederkehrende Reaktion von offizieller Seite mit der Propagierung moralischer Werte deutet auf Konflikte hin, die sich aus der modernen Haltung der Studierenden ergeben. Westliche Beobachter sprechen von "Null-Bock-Generation", die – wenn auch klein – als Indiz für einen Wertewandel gilt.¹

¹ Vgl. hierzu: Korn-Riedlinger 2001a:3, Blume 1999, Geist 1996, Hess 1992, Henze 1988.

In der sogenannten „*liumang*-Kultur“ zeigt sich, dass Jugendliche Genuss über Selbstkontrolle stellen. *Liumang* - zu übersetzen mit Rowdy, Kleinkrimineller - ist von den Jugendlichen positiv markiert und steht für freie Gefühlsäußerung, Natürlichkeit und Spaß. (Vgl. Geist 1996:186, Korn-Riedlinger 2001a:8.) Musikalisch drückt sich diese Gegenkultur in der Rockmusik Cui Jians aus, der im Westen mit Bob Dylan verglichen wird. Literarisch findet *liumang* seinen Ausdruck in den Romanen Wang Shuo's (vgl. Abschn. 4.4.1), deren Protagonisten unkonventionell leben, nicht arbeiten oder undurchsichtige Geschäfte betreiben, durch Stadt und Land streichen, ziellos, ohne Ideale ohne familiäre Bindung, nur einem hedonistischen Lebensstil verpflichtet.¹

Beate Geist deutet Elemente der „*liumang*-Kultur“ überraschenderweise als traditionelle daoistische Momente. So werde Freiheit außerhalb der Gesellschaft gesucht. Freiheit bedeute in China immer die Befreiung von gesellschaftlichen Normen. Die Idee einer Freiheit *in* der Gesellschaft gebe es nicht (vgl. Geist 1996:197). "Das *liumang* der Jugendlichen erinnert an die Freiheit daoistischer Exzentriker wie der Sieben Weisen vom Bambushain (...) im alten China." (Geist 1996:197) Geist sieht einen Widerspruch zwischen den Ergebnissen der Umfragen, die der Jugend moderne Auffassungen – wie Risikobereitschaft, Konkurrenzverhalten, Leistungs- und Erfolgsdenken – attestieren, und ihrem traditionellen Verhalten, wie es eben auch „*liumang*“ demonstriere. Dass es widersprüchliches Verhalten und diskrepante Haltungen, also ein Nebeneinander traditioneller und moderner Werte gibt, ist angesichts der raschen Veränderung und des Wertewandels in China leicht nachzuvollziehen. So zeigen die Ergebnisse der Umfragen auch die Angst der Jugendlichen vor Konkurrenz (angesichts der selbstverantwortlichen Arbeitsplatzsuche) sowie eher traditionelle Eigenschaften an der Spitze gewünschter Eigenschaften: Aufrichtigkeit, Rechtschaffenheit, Wohlwollen und Ehrgefühl (vgl. Geist 1996:185). Geist spricht in diesem Zusammenhang von der "marginalen Persönlichkeit" (ebd.:166) am Übergang von traditioneller zu moderner Gesellschaft. Solche Antagonismen sind allerdings auch als Widersprüche der Moderne selbst zu werten. Würde man in Deutschland entsprechende Umfragen durchführen, fände sich in den Antworten wohl ebenfalls die Sehnsucht nach Sicherheit und Überschaubarkeit, gepaart mit dem Wunsch nach Unabhängigkeit. Je nach Blickwinkel lassen sich Charakteristika sowohl für die Traditionalität als auch für die Modernität chinesischer Jugendlicher finden.

Die offizielle Reaktion auf Verweigerung und Lernunlust, auf Verwestlichung und den unkontrollierten Rückgriff auf die Tradition (Daoismus), kurz auf die "Vertrauenskrise der Jugendlichen" (Henze 1988a:99) ist immer eine repressive, in Form verstärkter politisch ideolo-

¹ Die Romane Wang Shuo's sind auch auf Deutsch erschienen, z.B. "Oberchaoten" (1997), Zürich (Diogenes). Vgl. auch Abschnitt 3.4.1 dieser Arbeit.

gischer Erziehung (vgl. Hernig 2000:111), die kollektive Verantwortung – Patriotismus, Selbstlosigkeit und Pietät und seit den neunziger Jahren auch die nationale Tradition – gegen die individuelle Orientierung stellt, oder auch in Form an Umfang erweiterter militärischer Übungen, wie das nach dem Juni 1989 der Fall war. Die offiziellen Kurswechsel zwischen Förderung modernen Verhaltens im Sinne der Reformökonomie und repressiver Antwort auf Begleiterscheinungen wie Mammonismus, Egoismus und Verweigerung verunsichern zusätzlich und beeinflussen das Lehr- und Lernklima in Schulen und Universitäten.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass chinesische Studierende in ihrem Verhalten und ihren Wünschen Jugendlichen in westlichen Ländern vergleichbar sind. Der Wunsch, die eigene künftige Position zu beeinflussen, das Interesse an der Auseinandersetzung mit anderen Lebensvorstellungen außerhalb Chinas, wobei das Internet heute ohne Probleme das Material liefert, sowie das Bedürfnis, das eigene Selbstverständnis in einer Zeit des Umbruchs zu reflektieren, schaffen Dispositionen für kommunikative und interkulturelle Methoden und die Voraussetzung für einen diskursiven Umgang mit Literatur.

4.3.4 Lehr- und Lernkonventionen

Im Fremdsprachenunterricht und im fremdsprachlichen Literaturunterricht, wo mit den spezifischen Ausgangs- und Zielsprachen nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch unterschiedliche Kultur- und Gesellschaftssysteme, unterschiedliche Erwartungen und Voreinstellungen aufeinandertreffen, spielen divergierende Konventionen für Lehren und Lernen eine große Rolle. Vor allem dann, wenn Lehrende aus dem Zielsprachenland unterrichten, können divergierende Konzepte sich "in jeweils für die andere Seite ungewohnte Lehr- bzw. Lernhandlungen (...) manifestieren und wechselseitige Irritationen oder Missverständnisse hervorrufen" (Mitschian 1992:3). Zu den Differenzen der Erziehungssysteme kommen bei der Lehre fremdsprachiger Literatur die unterschiedlichen literarischen Konventionen hinzu.

Konventionen wurden in Kapitel 3 definiert als regularitätskonforme Handlungen, die Erwartungen konformer Handlungen bewirken, die wiederum zu regularitätskonformen Handlungen führen (vgl. Kap. 3, S. 19/69). Sie wirken über gegenseitig unterstellte Erwartungen. Nicht unbedingt bewusst, regulieren Konventionen als stillschweigende Übereinkunft soziales Verhalten und bewirken so eine Parallelisierung. Beeinflussende Faktoren für Lehr- und Lernkonventionen sind die Struktur und Organisation des Lernens, d.h. die Rahmenbedingungen des Unterrichts – Schulorganisation, Selektionsmechanismen, Lehrpläne, Lehrbücher, Lernsituationen, Lehrerausbildung etc. – sowie "kollektive Lerntheorien",

"die unabhängig davon, ob sie als die Form des Lernens schlechthin expliziert (werden) oder mehr oder weniger unreflektiert in den Köpfen der an den Lernprozessen beteiligten vorhanden (sind), die Lernhandlungen auch über mehrere Generationen hinweg leiten (können)" (Mitschian 1992:4).

Mitschian verwendet in diesem Zusammenhang die Begriffe Lern- und Unterrichtstraditionen, die mir kompatibel mit den Begriffen Lehr- und Lernkonventionen erscheinen. Lern- und Unterrichtstraditionen führen dazu, Lernen mit bestimmten Handlungen, mit einem Repertoire an Lernstrategien und -techniken gleichzusetzen. Lehrende tendieren zudem oft dazu, ihren Lehrstil an den eigenen Lernerfahrungen zu orientieren (vgl. Entwistle in Mitschian 1992:4), wodurch sich diese Formen tradieren.

Im folgenden sollen nun die üblichen Lehr- und Lernverfahren im chinesischen Erziehungssystem sowie die innerchinesische Erörterung im Zeichen der Modernisierung betrachtet werden.

Dem Erziehungssystem wird in China eine wichtige Rolle bei der Herausbildung moderner Eigenschaften zugemessen, wie sie für eine ökonomische Entwicklung unerlässlich sind. In diesem Kontext kommt ab Mitte der achtziger Jahre auch von offizieller chinesischer Seite Kritik an der üblichen Didaktik. Kritisiert wird, dass die Pädagogik sowie die Lehrerausbildung hinter den Erfordernissen der modernen Wissenschaft und Kultur zurückbleibe. 75 % der Mittelschullehrer galten als mangelhaft ausgebildet, nur ein Drittel der Grundschullehrer hatte überhaupt eine pädagogische Ausbildung (vgl. Hess 1992:196). Kritische Erwähnung findet der formalisierte Unterricht, der sich auf Lehrervortrag und Lehrbücher konzentriert und die Schüleraktivität auf Zuhören und Memorisieren beschränkt¹ sowie Transfer oder praktische Anwendung ausschließt. "Selbständige(s) Lernen und Denken der Schüler, die Ausprägung des Geistes", aber auch "sich dem Wohl des Vaterlandes zu widmen und die lebendige Ausbildung der Schüler mit der marxistischen Ideologie" seien vernachlässigt worden, heißt es in einer Tageszeitung von 1985 (renmin ribao a.a.O.:4).

Doch noch heute bestimmt im Mittelschulbereich nach wie vor die Fixierung auf die Selektionsprüfungen Inhalte und Vermittlungsformen. Prüfungen stehen am Ende der Grundschulphase zur Aufnahme in die untere Mittelstufe (nach 6 Jahren), drei Jahre später zur Aufnahme in die obere Mittelschule (nach 9 Jahren), am Ende der oberen Mittelschule – nach 12 Schuljahren – die Abschlussprüfung sowie die Aufnahmeprüfung zur Hochschulzulassung². Die mit den Prüfungen verbundene Stofffülle und "Einpaukpraxis" –

¹ Interessanterweise deckt sich diese Kritik mit der Kritik am Unterricht während der Kulturrevolution. Diese Parallelität dürfte den älteren Lehrenden als nicht gerade angenehm und motivierend erscheinen.

² Anfang Juli 2001 berichten alle größeren Tageszeitungen in Deutschland über den "Schwarzen Juli", wenn landesweit die Aufnahmeprüfungen für die Hochschulen stattfinden. (Vgl. Georg Blume in *Taz* vom 7./8.7.01) Von 4 Millionen KandidatInnen erhält ungefähr die Hälfte einen Studienplatz. Nur bei Erreichen einer bestimmten Punktzahl kann man das Fach seiner Wahl studieren. Andernfalls wird einem ein anderer Studiengang zugeteilt.
Zum Schulwesen vgl. Korn-Riedlinger 2001b.

"Entenmast"¹ in China genannt (vgl. Weggel 1996:206) - verhindert diskursives und aktives Lernen, geht zudem mit großem Leistungsdruck einher, dem man 1988 mit einem Erlass zur Einschränkung des Auswendiglernens zu begegnen versuchte (vgl. Hess1992:287).

Das durchschnittliche Arbeitspensum eines Grundschülers nach dem Unterricht verdeutlicht die Belastung. Es umfasst ca. 5 Stunden. In dieser Zeit soll er einen Aufsatz von 300 bis 400 Schriftzeichen schreiben, eine Lektion auswendig lernen, eine kaligraphische Übung von 300 Zeichen leisten und 24 Rechenaufgaben lösen (vgl. Weggel 1996:207).

Der Druck der Prüfungen, der immer wieder Anlass zu öffentlicher Kritik gibt – bedingt Sonder- und Nachhilfeunterricht in großem Maß – eine wichtige und notwendige Einnahmequelle für Mittelschul- und Hochschullehrer -, so dass den Schülern und Schülerinnen keine freie Zeit für Spiel und außerschulische Aktivitäten bleibt (vgl. Korn Riedlinger 2001b:4) und Folgen in gesundheitlichen Schäden durch Überlastung oft nicht ausbleiben (vgl. Henze 1988:98). Inhalte der Prüfungen sind abfragbares Wissen, Fakten und Daten, die als Stoffkataloge den Unterricht bestimmen (vgl. zur Hochschulaufnahmeprüfung Kap. 5.2.3 dieser Arbeit.). Das an formalisierten Prüfungen ausgerichtete Lernen erschwert zudem die Entwicklung intrinsischer Motivation bei den Lernenden.

Die Herausbildung moderner Eigenschaften und Fähigkeiten als Voraussetzung für den Erfolg der ökonomischen Reform, die dem Erziehungssystem offiziell als Aufgabe zukommt, unterliegt in ihren Methoden denselben Widersprüchen und tagespolitischen Kampagnen, wie sie bereits für die Hochschulautonomie und die Situation der Studierenden beschrieben wurden. Rationales Leistungsprinzip und politische Zuverlässigkeit lassen sich in China nicht einfach vereinbaren und dominieren einander je nach Tagespolitik. Autoritäre Vorstellungen des politischen Systems und die Formulierung von Zielen, die einem Übergang zu einer Reform- und Öffnungsgesellschaft entsprechen, sind kaum zu versöhnen, führen aber sicherlich zu einem veränderten Menschenbild. Entgegen aller Anpassungsansprüche der Pädagogik an die Reformökonomie sind emanzipatorische Bildungsziele nicht vorgesehen. Oberste Richtlinie chinesischer Pädagogik bleibt der politische Auftrag, d.h. das Ziel der "fünffachen Liebe zu Vaterland, Volk, Arbeit, Wissenschaft und Sozialismus" (Weggel 1996:203) Daneben werden aber in chinesischen Didaktiktheorien bereits Ziele formuliert, die in Richtung Lernerorientierung und Lernerautonomie weisen und auf Selbstbestimmung setzen. Die Umsetzung solcher Leitlinien ist – abgesehen von einzelnen Experimenten - von der Praxis weit entfernt.

Geist (1996) spricht von dem Paradox, "dass der moderne chinesische Mensch mit traditionellen chinesischen Methoden – Erziehung unter anderem anhand von Vorbildern und

¹ Die "Entenmast" wurde traditionell als wichtiger erachtet als das Analysieren – das "am Knochen Nagen". Weggel vermutet den Grund nicht in erster Linie im Gedächtnistraining, sondern im Erzielen von Konformität. Vgl. Weggel 1996:206.

Selbstkultivierung – geschaffen werden soll" (Geist 1996:144), wobei das Vorbild – der oder die Lehrende – doch selbst der Veränderung bedürfe. Auch Hess sieht in der mangelnden Ausbildung der Lehrenden ein retardierendes Moment für methodische Veränderungen, interpretiert die Widersprüchlichkeit jedoch politisch und materiell bedingt und beobachtet dennoch eine Umorientierung in Richtung subjekt- bzw. lernerbezogener Didaktik (vgl. Hess 1992:293).

Die innerchinesische Kritik an Lehrerzentriertheit (Wu in Hess 1992:287) sowie an der bloßen Weitergabe von Wissen und Auswendiglernen (Chen und Wu in Hess:288) und der daraus folgenden Unselbständigkeit der Lernenden (vgl. Wippermann 2001a:7, Hernig 2000:230), wie sie in der Theorie formuliert wird, rückt den Lernenden stärker ins Zentrum. Als notwendig erachtet werden Veränderungen im Muttersprachenunterricht der Grundschule, der vom langwierigen Prozess des repetitiven Zeichenlernens bestimmt ist. Orientiert an handlungsbezogenen Methoden der USA der dreißiger Jahre¹ soll im Vorschulunterricht die Eigeninitiative der Kinder – auf Kosten des Gehorsams - gefördert und mit entdeckendem Lernen und mehr spielerischen Formen experimentiert werden. In einer Langzeitstudie zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe (Wu et al. 1988 in Hess 1992:290), vom Zentralinstitut für Erziehungsforschung in Beijing veröffentlicht, sind die propagierten Ziele zusammengefasst, nämlich die Schüler zu produktivem, divergierendem Denken zu befähigen. Der Lehrervortrag soll abgelöst werden von Sozialformen, die die aktive Bewältigung des Stoffs durch die Lernenden begünstigen. Nach einer einführenden Darstellung des Problems arbeiten die Schüler selbständig an der Lösung des Problems. Der Lehrer greift helfend ein und fasst die von Schülern gefundenen Lösungsvorschläge zusammen. Die Ergebnisse der so lernenden Schüler waren nach einem Jahr weitaus besser als die einer Kontrollgruppe, die herkömmlich unterrichtet wurde.

In einer Grundschule in Peking hat man begonnen, dem Lernziel Selbständigkeit mit der Einführung von Gruppenarbeit näher zu kommen (vgl. Blume 2001:6).

Diese erprobten Lehrmethoden, die die Lernenden zu selbständiger Erkenntnis und zu kreativer Handlungskompetenz führen sollen, bleiben Experiment und Forderung nach Veränderung und stehen im Widerspruch zum unveränderten Prüfungssystem. Die Persönlichkeitsförderung des Lerners wird in der Praxis immer noch der kollektiv nützlichen Bildung nachgeordnet. Die Einlösung solcher lernerorientierten Ziele erfordert zudem eine veränderte Lehrerhaltung, die stärker auf Kooperation mit den Lernenden setzt, mehr vom "Helfen" als vom "Geben" bestimmt ist. Dies setzt einen höheren Ausbildungsstand voraus, dem die Praxis der Lehrerausbildung derzeit nicht gerecht werden kann. In der Sprachlehrausbildung z. B. überwiegt das Studium der Sprache und der Landeskunde. Methoden

¹ Es geht um den Progressivismus von John Dewey, dessen Kernaussage heißt: Erziehung ist Leben.

der Sprachvermittlung sind kein Bestandteil der Ausbildung. Ni, der sich in den Zielen der "Lehrerbildung für morgen" (Ni 2001:509) an Leitbegriffen der internationalen pädagogischen Diskussion wie "entdeckendes Lernen" und "Lernen lernen" orientiert, räumt ein, dass "die meisten angehenden Deutschlehrer (...) keine pädagogische und fachdidaktische Ausbildung" (ebd.:510, vgl. auch Zhao 1998:694 und Hernig 2000:331) haben.

Auch die materielle Situation der Lehrenden und die fehlende offizielle Wertschätzung der Lehrenden fördern nicht eben methodische Neuerungen. 1994 wird das "Lehrergesetz" verabschiedet, das neben berufspädagogischer Ausbildung von Lehrkräften der Oberstufe an Mittelschulen die Verbesserung der materiellen Situation vorsieht (vgl. Stockmann et al. 2000:47). Dadurch verbesserte sich zwar die materielle Lage der Lehrenden in den neunziger Jahren - die Gehälter wurden erhöht, der ihnen zustehende Wohnraum wurde auf statistische 5 qm pro Person erhöht - konnte jedoch mit der Inflation nicht Schritt halten, so dass Lehrende auch heute noch auf Nebenverdienst angewiesen sind (vgl. hierzu Hernig 2000:118). Quellen für die nötige Nebenerwerbstätigkeit der Dozenten und Professoren haben auch die Hochschulen eröffnet durch die Praxis, Knowhow zu vermieten und zu verkaufen. Für die Lehrenden im Fremdsprachenbereich sind dies Lehr- und Übersetzungsaufträge. Auch Auslandsaufenthalte erhalten neben der Ausbildungs- oder Weiterbildungsfunktion die Aufgabe der Devisenbeschaffung. Die Nebenerwerbstätigkeit nimmt in den neunziger Jahren oftmals genauso viel Zeit in Anspruch wie die hauptamtliche Lehrtätigkeit, was sich auch auf die Vorbereitung und das Engagement auswirkt, z.B. indem man sich auf altbekannte Inhalte und Lehrformen zurückzieht (vgl. Hess 1992:193). 1989 wird von offizieller Seite (im ZK-Beschluss zur Reform des Erziehungswesens, vgl. Hess 1992:196) eingestanden, dass der Lehrerberuf zu den unattraktivsten Berufen zählt, im staatlichen Bereich zu den am drittschlechtesten bezahlten. Fast gleichzeitig wird von der Staatlichen Erziehungskommission davor gewarnt, den Lehrerberuf unter ökonomischen Aspekten zu bewerten und die Vorbildfunktion der Lehrenden weiterhin beschworen. Die materielle Benachteiligung widerspricht der offiziellen Wertschätzung der Pädagogen und führte in den achtziger Jahren sogar zu einer großen Flucht aus den Lehrberufen (vgl. Henze 1990:211). Auch der Beruf des Hochschullehrers zählt Ende der neunziger Jahre noch zu den finanziell unattraktiven Berufen (vgl. Hernig 2000:449).

Die in China praktizierten Lern- und Lehrmethoden – Memorieren, Lehrervortrag, Frontalunterricht – werden oft von westlichen Beobachtern auf traditionelle Wurzeln zurückgeführt und zusammengefasst unter dem Stichwort Konfuzianismus, das nicht selten mit Rückständigkeit gleichgesetzt wird. Kritiker dieser Sichtweise stellen nicht traditionelle Momente des gegenwärtigen Unterrichts in Frage, mahnen aber eine differenziertere Betrachtung an, betonen die in China immer schon existierende laute Kritik an der Einpaukpraxis (vgl. Wip-

permann 2001a:6)¹, empfehlen die Analyse zeitlich näherliegender Erscheinungen (Mitschian 1991 u. 1992) oder betonen die politischen, soziologischen und pädagogischen Aspekte (Hess 1992).

Wippermann stellt heraus, dass konfuzianische Lehrgespräche nicht mit dem heute gängigen Lehrervortrag identisch, sondern traditionell dialogisch sind und zu selbstständigem Denken anregen sollten (vgl. Wippermann 2001a:5). Das heißt, Unterricht in der Kaiserzeit war kein Massen-, sondern vorwiegend Einzelunterricht bzw. Unterricht mit wenigen Schülern. Die moderne Form des Frontalunterrichts mit Lehrervortrag und Auswendiglernen seit dem 19. Jahrhundert hat andere Wurzeln. Sie geht zurück auf "Importe" aus Japan, den USA und der Sowjetunion und ist beeinflusst von der Herbartschen Unterrichtslehre, wie am Beispiel der Fremdsprachenausbildung skizziert werden soll.

In der Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen lassen sich sowohl Spuren didaktischer und arbeitsmarktpolitischer Innovation beobachten als auch Spuren der Tradition wie z.B. imitierendes und reproduzierendes Lernen. Doch wird diese Tradition mittlerweile im Fremdsprachenbereich von chinesischen Didaktikern in Frage gestellt, in erster Linie aus Einsicht in den pragmatischen Zweck der Fremdsprachenausbildung für die Verwertungsinteressen des Marktes.

Bei der Untersuchung der chinesischen Pädagogik und Fremdsprachen-Didaktik der achtziger Jahre stellen sowohl Hess (1992) als auch Mitschian (1991) fest, dass diese sowohl reformpädagogische Ansätze der zwanziger Jahre als auch formelhafte Forderungen der maoistischen Ära beinhalten, die die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der kollektiv nützlichen Bildung unterordnen, dass sie aber dennoch einen Umbruch bedeuten mit einer Tendenz hin zu kommunikativen Konzepten.

Seit 1955 formulieren chinesische Pädagogen Kritik an der *Grammatik-Übersetzungsmethode* (Hess:302/303)², insbesondere die damit verbundene Passivität und Langeweile der Lernenden aufgrund des formalisierten Ablaufs, die fehlende aktive mündliche Verwendung und den fehlenden Transfer des Sprachwissens in Anwendungskontexten, das Wort-für-Wort-Lesen und das Unvermögen im Hörverstehen. Mitschian weist im übrigen nach, dass die Formalisierung des Unterrichts nicht Ausdruck "chinesischer Tradition" ist, sondern Ergebnis des Imports deutscher Pädagogik, der Formalstufenlehre nach Herbart und Ziller, die über die Sowjetunion ihren Weg nach China fand (vgl. 1991:156ff). Nach der Formalstufenlehre wird der Lernstoff entsprechend menschlicher Denk- und Lernvorgänge aufberei-

¹ Die strenge Unterrichtsdisziplin wurde z.B. von dem Schriftsteller Lu Xun in einer autobiografischen Erzählung kritisiert. Vgl. Wippermann 2001a:6.

² Zu den Methoden im Fremdsprachenunterricht vgl. Neuner/Hunfeld 1993.

tet. Die Anlehnung an das Fünf- Stufen-Muster - Vorbereitung, Neudurchnahme, Verknüpfung, Verfestigung, Anwendung - sieht Mitschian ansatzweise auch im Lektionsaufbau des bis in die achtziger Jahre weitverbreiteten Lehrwerks "deutsch express", das unter sowjetischem Einfluß entstand.¹ Allerdings bleibt die Übernahme der Stufenlehre im ganzen formal und technisch, die philosophische Idee bleibt ausgegrenzt. Die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts auf sichtbare und prüfbare Resultate führte zu einer Systematik des Lernens, in dem das Lehrbuch im Zentrum steht. Bei aller Lehrerzentrierung ist es das Lehrbuch, nicht der oder die Lehrende, das Inhalt und Methode des Unterrichts vorgibt, so das Fazit Mitschians (vgl. Mitschian 1992:19). Vielerorts beschränkt sich die Lehrtätigkeit auf das Vorlesen und Erklären der Lehrbuchinhalte. Die Folgen des geringen Spielraums der Lehrenden sind Inflexibilität des Unterrichtsablaufs und eine Mechanisierung der Lehr- und Lerntätigkeit, die auch heute noch zu beobachten ist. Bei der Suche nach genuin chinesischer Unterrichtstradition könnte man die Eignung der Lehrbücher zum Selbststudium anführen. Mit dem Verständnis von Lernen als primär individueller Tätigkeit korrespondiert die reduzierte Tätigkeit des Lehrenden.

Kritisiert wird aber auch die *audiolinguale Methodik* des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hess 1992:305), die sich im Sinne der ökonomischen Umstrukturierung durchaus funktionalisieren lässt, aber die 5. Modernisierung – Demokratisierung - verhindert. Denn die audiolinguale Methode entbehrt nicht formalisierter und autoritärer Strukturen, die dem traditionellen Rollenverständnis des chinesischen Lehrers entgegen kommen: Kontrollierende und disziplinierende Strukturen bleiben bei zunehmender Aktivität der Lernenden erhalten. So lässt sich die audiolinguale Methode als Zwischenschritt vom dominanten Lehrervortrag hin zu qualitativ gesteigertem Anteil der studentischen Äußerungen verstehen.

Die *eklektische Methode* – eine Mischung der Methoden – ist in erster Linie auf eine mangelnde materielle Ausstattung und auf Ausbildungsdefizite der Lehrenden zurückzuführen. Sie ist ein Kompromiss zwischen audiolingualen Pattern drills, dem Prinzip der Einsprachigkeit mit herkömmlichen Formen der Erklärung, Memorisierung und Übersetzung. Vor allem Ausbildungsdefizite älterer Lehrer und fehlende Ausstattung führen in der Praxis zu einem Rückfall in die *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, besonders in den höheren Stufen, in denen das Lesen von Texten vorherrscht. Dennoch kann man Hess in seiner Einschätzung folgen und den Eklektizismus als Wegbereiter für eine kommunikative Didaktik ansehen, da über die Betonung des mündlich-imitierenden Bereichs das Lernziel der kommunikativen Kompetenz ins Zentrum rückt (vgl. Hess 1992:314f). Nicht mehr Sprachstruk-

¹ Die Lektionen sind nach folgender Systematik aufgebaut: 1. Lektionstext und Kurzdialoge, 2. Vokabeln, 3. Erläuterungen, 4. Übungen zu Texten und Dialogen, 5. Grammatische Erklärungen, 6. Übungen zur Grammatik, 7. Lesetext. In der Unterrichtspraxis besprechen chinesische Lehrende in der Regel aber zuerst die Vokabeln.

turen, sondern Hypothesen zum pragmatischen Lernzweck der jeweiligen Zielgruppe und Sprachverwendungszusammenhänge bestimmen die Lehrpläne.

Dass die *kommunikative Didaktik* in der praktischen Umsetzung auf Schwierigkeiten stößt, sehen chinesische Theoretiker in der geringen Anpassungsoffenheit der Lehrkräfte begründet, keinesfalls wird hier auf die chinesische Tradition rekurriert (vgl. Hess 1992:311). Defizite in der Sprachkompetenz und fehlende pädagogische Ausbildung lassen die Unvorhersagbarkeit des Unterrichtsverlaufs nicht zu. Die Vorbildfunktion der Lehrenden mit ihren hohen Ansprüchen an moralische, politische und fachliche Ansprüche macht ein Eingestehen von Fehlern vor Studierenden äußerst schwer. Eine Umfrage in Shanghai von 1983 stellt die fehlende Methodenkompetenz und die Affinität zur "Tradition" bei den Lehrenden heraus. Rund 70 % antworten auf die Fragen nach Methoden im Unterricht mit "no idea" (vgl. Tang 1983 in Hess 1992:328). Aufgrund der fehlenden lehrerbildenden Anteile im Fremdsprachenstudium (vgl. Ni 2001:510) neigen viele Lehrer zu Verhaltensmustern, die ihnen selbst als Lernenden begegneten. Chinesische Studierende am Studienkolleg der Universität Kassel berichten auch 2003 noch von Deutschkursen an der Tongji Universität Shanghai, in denen die Unterrichtssprache Chinesisch ist.

Auch die Lernervorerfahrung aus dem muttersprachlichen Unterricht – Memorieren, schriftliche Übungen kontextfreier Einzelzeichen, und die Methoden des Intensivlesens – gilt als retardierendes Moment für methodische Neuerungen. Andererseits wird von wachsender Kritik der Schüler am Muttersprachenunterricht gesprochen und daraus auf eine Offenheit für kommunikative Formen geschlossen (vgl. Tang in Hess 1992:332). Die chinesische Kritik an der Lehrerrolle betont auch die Aufrechterhaltung herkömmlicher Kontroll- und Disziplinmechanismen, zu der die alten Verfahren beitragen (vgl. Li 1990 in Hess 1992:322).

In einer kleinen Umfrage unter 30 Studierenden des Germanistik-Studiengangs an der Tongji in Shanghai (Fluck 1994) beurteilten die Befragten "westliche" Methoden des Deutschals-Fremdsprache-Unterrichts – wie Gruppenarbeit, freie Diskussionen anhand von Zusatzmaterialien – insgesamt positiv. Vielseitigkeit, Aktivierung der Studierenden und der Einsatz von Zusatzmaterial durch deutsche Lektoren und Lektorinnen findet Zustimmung, während der Schwierigkeitsgrad der Zusatzmaterialien und der zu hohe Sprechanteil der Lehrenden (sic!) kritisiert wird. Auch wenn diese Untersuchung nicht repräsentativ und meines Erachtens in mancher Fragestellung wegen zu großer Abstraktheit problematisch ist – z.B. "Wo wurden Ihnen eigene Denk- und Lerngewohnheiten fragwürdig?" (Fluck 1994:664) –, kann sie als Bestätigung für die Tendenz zu kommunikativen Methoden gewertet werden. Zudem bekräftigen die Befragten in ihrer Reflexion die als üblich angenommenen Unterschiede zwischen westlichen und asiatischen Lehr- und Lernmethoden: Westli-

che Lehrmethoden zielen stärker auf Unabhängigkeit, Aktivität und individuelle Ansichten der Lernenden. Inhalte und Praxisorientierung stehen im Zentrum. Dagegen betonen chinesische Lehrende mehr Grammatik und korrekte Sprachform. Im Mittelpunkt stehen Lehrbuch und Lehrervortrag, auf Seiten der Studierenden das Zuhören. Ein Studierender fasst den Unterschied folgendermaßen zusammen: Während die westliche Methode vermittelt, "wie man Kenntnisse beherrscht", lehrt die "asiatische Lehrmethode (...), was man denken soll." (ebd.:658).

Während also in der (fremdsprachen-) didaktischen Theorie eine Modernisierung des Unterrichts als sinnvoll erachtet wird, die Arbeitsmarktreform eine Modernisierung in Richtung mehr Selbstbestimmung in der Ausbildung erfordert und man bei den Studierenden durchaus eine Disposition für kommunikative und interkulturelle Unterrichtsformen voraussetzen kann, stehen in den achtziger Jahren und auch in den neunziger Jahren der Realisierung Schwierigkeiten auf Seiten der Lehrkräfte entgegen, was ihnen keinesfalls persönlich anzulasten ist. Schlecht ausgebildet, selbstkontrolliert und eingeschränkt in ihren Handlungen durch danwei und Parteikontrolle, wirtschaftlich benachteiligt, kann von ihnen kaum eine Erziehung geleistet werden, die eine aktive, kreative, die Umwelt reflektierende Persönlichkeit zum Ziel hat. Die Dominanz von Lehrbuch und Lehrervortrag sowie passiver Rezeption und Auswendiglernen (Selbststudium) auf Seiten der Lernenden tragen zu einem kontrollierten Unterrichtsablauf, d.h. zur Disziplinierung bei (vgl. Weggel 1996:206) und fördern die Erziehung zur Konformität. Die Lehr- und Lernkonventionen sind nicht – wie im Westen oft vermutet – von konfuzianischer Tradition beeinflusst, sondern stärker geprägt von jüngeren Einflüssen aus dem Ausland. Mit der steigenden Zahl der Fremdsprachenlehrer, die über eine Zusatzausbildung im Ausland verfügen, ist damit zu rechnen, dass sich aufgrund des wachsenden Methodenbewusstseins der Trend zur Lernerorientierung und -aktivität verstärkt.

Die beschriebenen Lehr- und Lernkonventionen sind auch Praxis im chinesischen Literaturunterricht der Mittelschule. Auch hier ist das Lehrbuch Mittelpunkt des Unterrichts. Über die Erklärung der Lehrbuchtexte vermittelt der oder die Lehrende die Deutung literarischer Texte, wobei die Lernenden größtenteils in der Zuhörerrolle bleiben. Eine detaillierte Betrachtung hierzu findet sich in Kapitel 5 dieser Arbeit.

4.4 Veränderungen im Literatursystem

Die tiefgreifende Transformation Chinas bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das Handeln mit Literatur. Die veränderte Eigentumsordnung, neue Werte und Normen, zunehmende Individualisierung und veränderte Lebensperspektiven mit der Chance zu mehr Einfluss, aber auch möglicher Verunsicherung, beeinflussen alle Handlungsrollen im Literatursystem: Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung (vgl. Abschnitt 3.2).

Bereits in Kapitel 2.4 wurden die Formexperimente junger chinesischer Autoren, die zunehmende Subjektivität in der Literaturproduktion (hermetische Lyrik Bei Dao's), die Zunahme subjektiver Literaturkritiken in der chinesischen Germanistik der achtziger Jahre und die literaturwissenschaftliche Formdiskussion (Lukács-Debatte) angesprochen. Diese Phänomene deuten einen Wandel der bis in die achtziger Jahre gängigen Konvention der politisch vorbestimmten (Be-)Deutung literarischer Werke an und lassen auf Veränderung des Handelns mit Literatur schließen. Geht man von zwei möglichen entgegengesetzten Haltungen bei der literarischen Bewertung aus, nämlich einmal der optimalen Befolgung poetologischer und thematischer Normen und Erwartungen oder aber der innovativen Überschreitung dieser Normen und Erwartungen, dann ist China als dazwischenstehend einzuordnen. Denn seit den achtziger Jahren mit der wachsenden Literaturproduktion ist der Konsens über ästhetische Normen und Werte brüchig geworden, dennoch hält die politische Einflussnahme mit dem Primat eindeutiger Rezeptionsergebnisse an.

In diesem Abschnitt soll nun die Beobachtung der Veränderungen im chinesischen Literatursystem mit Hilfe der Kategorien der Empirischen Literaturwissenschaft vertieft werden: Zeigen sich auch hier wie im Erziehungssystem die Widersprüche des Nebeneinander von "Alt" und "Neu? Wie weit reicht die Indienstnahme der Literatur für Ideologie und Politik noch? Wie weit ist Literatur in China ein Kommunikationsort, wo herrschende Wirklichkeitsmodelle kritisiert und Alternativen durchgespielt werden, wo Innovation und Probedenken einen Platz haben? Und lässt sich überhaupt davon sprechen, dass sich ein modernes Sozialsystem Literatur herausdifferenziert? (Sind solche Kategorien auf chinesische Verhältnisse übertragbar?) Anzeichen für die Ausdifferenzierung wären Individualisierung, der Wegfall objektiver Maßstäbe und allgemeinverbindlicher Werte, die Spezialisierung des literarischen Kommunikationsbereichs, die Herausbildung eines literarischen Marktes, Innovation und Pluralismus, eine selbständige Literaturkritik (vgl. Kap. 3, S. 73/74). Den Fragen soll im Rahmen der diachronen Betrachtung von Literaturhandlungen nachgegangen werden.

Selbstverständlich kann es im Rahmen dieser Arbeit nur um eine Annäherung an dieses komplexe Thema gehen, um das Aufzeigen von Entwicklungstendenzen. Es müsste in einer gesonderten sinologischen Arbeit untersucht werden, insbesondere der Bereich der Literaturverarbeitung anhand der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Diskussion und der professionellen Literaturkritiken, die für mich als Nicht-Sinologin nicht einsehbar sind.

Im Folgenden werden zunächst die Veränderungen bei der literarischen Produktion der letzten 20 Jahre betrachtet, dann die Rahmenbedingungen des Buch- und Verlagswesens sowie die Ergebnisse einer Untersuchung zum Medien- und Leseverhalten der Pekinger Bevölkerung aus dem Jahr 1996 referiert, um Aufschluss über die Vermittlung und die Rezeption von Literatur zu erhalten. Informationen über die literarische Kommunikation (Verarbeitung) fließen dabei jeweils mit ein, z.B. bei der Vermittlung von Literatur, wenn es um staatliche Eingriffe in die Buchproduktion und -distribution geht, oder bei der literarischen Produktion, wenn die Diskurse der Schriftsteller und Kritiker über Formen und Inhalte referiert werden.

Ziel dieser Betrachtungen sind Schlussfolgerungen zu literarischen Konventionen, Funktionserwartungen, zu Normen und Werten im Umgang mit Literatur im gegenwärtigen China.

4.4.1 Literarische Produktion: Die Literatur der achtziger und neunziger Jahre

Die Literatur der Reformperiode zwischen 1976 und 1996 weist eine große Spannweite an Themen und Verfahren auf, laut Michael Kahn-Ackermann "eine erfreuliche Unübersichtlichkeit" (vgl. Kahn-Ackermann 1993:67), mit den Worten Helmut Martin "Beweglichkeit bis hin zur Flüchtigkeit", "heftige Sprünge und krasse Wandlungen" (Martin 2000:449). Nach der Aufbruchsstimmung der achtziger Jahre mit ihren positiven Leitbildern folgt in den neunziger Jahren mit den Werken jüngerer Autoren der Zynismus des "New Wave" (Neue-Wellen-Literatur)¹. Die Grenzlinie der zwei Phasen der neuen Literatur verläuft nicht 1989 mit der Niederschlagung der Demokratiebewegung, sondern zeichnet sich bereits in den Vorjahren, nämlich in den Debatten über das Wesen chinesischer Kultur ab (vgl. Abschnitt 4.2). Seit den neunziger Jahren wächst zudem die "popular culture", und Literatur hat im Vergleich mit den neuen Medien "eine erhebliche Beschränkung des Wirkungsfeldes hinzunehmen." (Martin 2000:451)

Literaturwissenschaftler datieren Chinas literarischen Aufbruch in die Moderne in die Zeit der Vierten-Mai-Bewegung (1919)². Mit der Herausbildung des modernen Romans, woran Lu Xün mit seinem *Tagebuch eines Verrückten* und Mao Dun mit *Shanghai im Zwielicht* großen Anteil hatten, wird die traditionelle Verachtung dieses Genres gebrochen. In China hatten traditionell Gedichte und Essays eine höhere Wertschätzung (vgl. Kubin 1985b:

¹ Zur Literatur der Reformperiode vgl. Wolfgang Kubin 1985b; "die horen" Jg. 34 (1989), No. 155 u. 156: Wilde Lilien. Chinesische Literatur im Umbruch, 2 Bände, zusammengestellt von Helmuth F. Braun, Wolfgang Kubin u. Kurt Morawietz; "die horen" Jg.38 (1993), No. 169: Welt mit leerer Mitte: Die Literatur der chinesischen Avantgarde, zusammengestellt von Samine Peschel; Helmut Martin 1996).

² Am 4. Mai 1919 protestierten Pekinger Bürger und Studenten gegen den Versailler Vertrag, der den Japanern weitgehende Rechte in Shandong einräumte, und forderten Demokratie und Wissenschaft. Diese Demonstration war der Auftakt zu einer neuen Bewegung, "in der Nationalismus und kulturelle Selbsterforschung nebeneinander stehen" (vgl. Spence 1995:360).

13 u. 1)¹. An der Literatur der jungen Republik knüpft die Prosa der achtziger und neunziger Jahre an. Ein Bewusstsein von Tradition entwickelt sich jedoch erst in den neunziger Jahren wieder, im Zusammenhang der allgemeinen Identitätssuche. Die meisten Autoren, die in der Aufbruchstimmung der achtziger Jahre zu schreiben begannen oder nach den Repressionen zum Schreiben zurückfanden, waren aus der Tradition geworfen. Sie begriffen sich an einem Nullpunkt. Deshalb wirkten – trotz westlicher Technik der assoziativen Schreibweise – die direkte Moral und die Formen des Mao-Realismus ungebrochen weiter, und die Literatur der "Neuen Ära" mit den Themen der Vergangenheitsbewältigung (Literatur der "Wurzelsuche") konnte wie zuvor politisch vereinnahmt werden, nun als "Begleitmusik zur Reform" (Martin 2000:452). Die *Schriftsteller der ersten Generation* der Reformperiode (z.B. Zhang Jie), die über die Kulturrevolution, das Grauen der Lager, das Schicksal der verlorenen Generation schreiben, glauben weiterhin an den Erziehungsauftrag der Literatur. Ihre Literatur veraltet schnell, eben wegen des anhaltenden Glaubens "an eine 'korrekte' und daher korrigierbare Sicht der Dinge" (Kahn-Ackermann 1993:68). Der Schock von 1989 brachte diese Autoren zum Verstummen oder ins Exil (Liu Binyan, Dai Houying).

Die *zweite Generation von Schriftstellern* wandte sich Mitte der achtziger Jahre vom moralischen Streben der Literatur ab und beschäftigte sich stärker mit Formfragen. Ein Novum war die Reportageliteratur von Zhang Xinxin und Sang Ye. Ihre ungeschönten Niederschriften von Tonbandinterviews in *Pekingmenschen* (dtsh. 1986) kommen ohne moralische Intention aus. Die Realität wird mit geschönten Propagandabildern kontrastiert.

Ein anderes viel diskutiertes Werk dieser Jahre ist die Erzählung *Schachkönig* von Acheng. Mit Mitteln der modernen Umgangssprache kopiert er "die Lakonik und Eleganz des klassischen Chinesisch" (ebd.) und bewertet die Kulturrevolution nicht als politisches oder soziales Geschehen, sondern als mythologisches.

Zur *zweiten Generation* zählt auch die Gruppe von Autoren, die sich an "literature pure" versuchte und sich jenseits von Massenwirksamkeit den Form- und Sprachexperimenten widmet (z.B. Cong Pu, an Kafka orientiert, und Yu Hua). Sie wurden von Kritikern je nach Standpunkt entweder als Anschluss an die internationale Literatur begrüßt oder aber wegen Dekadenz oder bürgerlichen Liberalismus attackiert. Internationale Beachtung fand die "hermetische Lyrik" von Bei Dao (im Exil). In seiner ungewohnten Metaphorik, nur für Eingeweihte verständlich, und in strenger Form fanden Desillusion und Wahrheitssuche ihren Ausdruck. Gegen verstaatlichtes Bewusstsein, gegen das Monumentale stellt der Lyriker provozierende Subjektivität. (Vgl. Peschel 1993:8, Kubin 1993:81.) Die offizielle Kritik bedachte

¹ Essayistik, in der literarischen Wertung mit der Lyrik gleichgesetzt, ist thematisch offen, hat didaktischen Charakter und zeichnet sich aus durch folgende stilistische Merkmale: stilistische Eleganz, suggestive Darbietung der Idee, d.h. die auffällige persönliche Anteilnahme des Autors, bei gleichzeitiger Verallgemeinerung. Vgl. hierzu Krebsova 1974:330ff und Abschnitt 5.2.1.2. 5 dieser Arbeit.

die "hermetische Lyrik" mit dem Etikett "obskur".

Helmut Martin beurteilt die chinesische Achtziger-Jahre-Literatur – wobei er die "hermetische Lyrik" ausnimmt – als erschütternden Kommentar gesellschaftlicher Fehlentwicklungen und als Versuch Einzelner, sich nach den Wirren der Kampagnen zu behaupten. Diese Beschränkung auf die eigene Situation und die damit verbundene Ausblendung eines größeren Kontextes bedinge das Fehlen einer internationalen Resonanz. Mit dieser kritischen Einschätzung reagiert er auf die chinesische Kritik, im Ausland würde die chinesische Literatur lediglich als Kommentar zur sozialen und politischen Entwicklung verstanden. (Vgl. Martin 2000:453).

Dem naiven Aufbruchdenken der achtziger Jahre folgt der Zynismus der neunziger Jahre. Die Wurzel der "New Wave"-Literatur oder "Avantgarde"-Literatur liegt in der Debatte um Kultur und Suche nach Identität. Die "Suche nach den Wurzeln" ließ die Schriftsteller auf dem Land und unter den nationalen Minderheiten nach einer "unbefleckte(n) Ur-Kultur jenseits der chinesischen Zivilisationsnormen" (ebd.:454) suchen. Bekannt sind im Westen die Romane Mo Yan's, die als Vorlage für die Drehbücher der bekannten Filme von Zhang Yimou dienten, z.B. für *Das Rote Kornfeld*, 1988 Sieger der Berlinale. Die Literatur der *Wurzelsuche* steht Kritikern zufolge immer in der Gefahr der Überhöhung und Romantisierung sowie der Flucht vor aktuellen sozialen Problemen.

Die *dritte Generation der Schriftsteller*, in den sechziger Jahren geboren, brüskiert durch Respektlosigkeit gegenüber alten und neuen Werten. Sie negieren alles, bis hin zum Sinn der eigenen Existenz. Sie sind beeinflusst vom magischen Realismus aus Lateinamerika, von Salingers *Fänger im Roggen* und den Romanen von Borges und Marquéz, suchen aber einen eigenständigen Weg. Die westlichen Elemente sind keine bloße Nachahmung, sondern Anregung und führen aus dem Mao-Realismus heraus. Nach einem Jahrzehnt des begrenzten Experimentierens findet diese Generation "authochtone(n) Formen einer neuen Kunst", meint der Kritiker Henry Zhao in Großbritannien (Zhao in Martin 2000:458). Es handele sich um die neue Literatur einer Avantgarde. Andere innerchinesische Kritiker monieren dagegen "den modischen Modernismus oder Postmodernismus des äußeren Scheins" (ebd.).

Als bekanntester und schillerndster Vertreter der neuen Literatur gilt Wang Shuo, dessen Romane es zu astronomischen Auflagen gebracht haben. Die Protagonisten seiner Romane – Arbeitslose, kleine Gauner – haben weder Ideale noch Zukunftsvorstellungen und zeigen offen ihre Verachtung für hohle Phrasen und neue kulturelle Revolutionen. Ohne Illusionen leben sie im Hier und Jetzt. Aber nicht nur die verkrustete Sprache des Politsystems wird parodiert, auch chinesischer Modernismus wird als Form ohne Inhalt bloßgestellt. Wang Shuo machte den Pekinger Straßenslang zur Literatursprache. Dialoge ma-

chen einen großen Teil seiner Romane aus.

Populär wurde Wang Shuo durch seine Filmstoffe über das Fernsehen..(Vgl. zur Kulturdebatte Abschnitt 4.2). Die Meinungen über die literarische Qualität seiner Werke sind kontrovers. Intellektuelle rümpfen über seine Romane und Drehbücher die Nase. Halboffizielle Kritiker qualifizieren sie als bloße Unterhaltungsliteratur ab (vgl. Martin 2000:456) und sehen die Helden des traditionellen Volksromans als Vorbild für seine furcht- und respektlosen Protagonisten. In den neunziger Jahren tritt die offizielle Kritik auf den Plan, 1996 werden seine Bücher verboten, weil sie angeblich kulturelle Werte untergraben. Interessant an dieser Verbotsbegründung ist die Rhetorik der Retraditionalisierungskampagne. Aus "Politikwächtern" sind "Kulturwächter" geworden. Die Einschätzung der Romane Wang Shuos als Trivialliteratur ist in China und unter deutschen Sinologen umstritten. Ihn selbst stört es nicht, als trivial zu gelten (vgl. Kahn-Ackermann 1993:69). Tatsächlich setzt er Mittel der Trivialliteratur ein: stereotype Muster von Liebe und Triebe sowie des Einsamen in der Großstadt. Aber seine Romane sind gut konstruiert und die Verwendung revolutionärer Phrasen zeugt von ironischer Distanz. Kahn-Ackermann registriert einen moralischen Grundton und erkennt als Vorbilder Ernest Hemingway und Raymond Chandler (vgl. Kahn/Ackermann 1993:70). Unklar bleibt, ob die Verachtung gegenüber Intellektuellen und Ausländern ein bewusst kalkulierter Zynismus ist.

Die *dritte Generation der Schriftsteller* verfolgt mit ihrer Literatur keine erzieherische Absicht. Sie beobachtet die Wirklichkeit mit kalter Genauigkeit und ohne Kommentar. Die chinesische Literaturkritik fand dafür den Namen "Neuer Realismus". An die Stelle moralischer Bewertung und Belehrung tritt die genaue Beobachtung und zynische Darstellung des Jetzt. Der sozioökonomische Strukturwandel hat Inhalte und Formen der Literaturproduktion beeinflusst sowie die Schriftsteller weitgehend aus der politisch ideologischen Vereinnahmung herausgelöst.

Trotz anhaltender staatlicher Repressionen kann man angesichts der öffentlich ausgetragenen Kontroversen von einer Pluralisierung der Literaturverarbeitung sprechen. Bedeutung ist nicht mehr zentralisiert und kanonisiert. Neben der offiziellen Kritik entwickelt sich eine unabhängige Literaturkritik.

Ein Blick auf die Entwicklung in der bildenden Kunst zeigt parallele Veränderungen. Während die offizielle Kunstkritik (vertreten in der Zeitschrift "Kunst der Massen") 1988 "gesunde chinesische Kunst mit nationalem Charakter" fordert, Verwestlichung und Einstellungen gegen den Sozialismus kritisiert, thematisieren die Künstler in Installation und Aktion verschiedene Definitionen von Kunst. Sie tariieren Spielräume aus, was Kunst sein kann und darf, angesichts staatlicher Ansprüche, den Anforderungen des Kunstmarkts und den Vorstellungen der Künstler selbst (vgl. van Dijk 1993:32).

Die Debatten der achtziger und neunziger Jahre thematisieren realistische und nichtrealistische Kunst, die westliche Moderne und die chinesische Tradition, Normen in der abstrakten Kunst, die Beziehung zwischen Form und Inhalt, Selbstaussdruck als höchsten Wert der Kunst, die nationale Definition von Kunst, die Methodologie der Kunstgeschichte und die Aufgabe der Kunstkritik (vgl. von Dijk 1993:23).

Die Pluralität der Formen und Themen der Produktion in der bildenden Kunst zeigt in der Mitte der achtziger Jahre expressionistische Formen, sprachphilosophisch inspirierte kalligraphische Entdeckungen, lyrische Adaptionen der Volkskunstmotive und moderne Installationen, Happenings mit Publikumsbeteiligung, Dada-Kundgebungen, westliche Anleihen und Anleihen bei der Volkskunst.

In den neunziger Jahren löst sich die bildende Kunst aus den politischen Diskussionen. Ihr Platz ist in einer Nische, außerhalb der Gesellschaft, von der Bevölkerung kaum registriert. Ihre Themen sind – wie in der Literatur - distanzierte Alltagsdarstellung, zynische Kommentare zur Verbindung von sozialistischer Ideologie und kapitalistischer Wirtschaftspolitik (z.B. Mao in Popart von Wang Guangyi) (vgl. Noth 2000:487). Effekt der zunehmenden Liberalisierung ist die Kommerzialisierung, im Falle der künstlerischen Produktion für den ausländischen Markt (vgl. van Dijk 1993:31).

Die Ansätze von literarischer und künstlerischer Vielfalt, die zunehmende Kommerzialisierung und die öffentliche und selbstreferentielle Literatur- und Kunstkritik sind als Indizien für die Herausbildung eines modernen Literatur- bzw. Kunstsystems zu werten. Staatliche Kontrolle und Regulierung der literarischen und künstlerischen Produktion wirken sicher noch einschränkend, haben sich aber insgesamt abgeschwächt, eben durch die Verbindung von Literatur/Kunst und Markt. Das lässt sich auch am veränderten Buch- und Verlagswesen aufzeigen.

4.4.2 Vermittlung von Literatur: Das Buch- und Verlagswesen

Mit den ökonomischen Reformen der achtziger Jahre entwickelte sich das Buch- und Verlagswesen in China von einer staatlich planwirtschaftlichen Organisation hin zu einem pluralistischen privatwirtschaftlichen System. 1995 überstieg die Anzahl privater Buchhandelsunternehmen die der staatlichen Betriebe um ein Vielfaches (vgl. Neder 1999:16,17).

Betriebswirtschaftliche Eigenverantwortung, weitgehende Kompetenzen bei der Buchpublikation und -distribution sowie eine beschränkte Zulassung vertragsrechtlicher Kooperationen, die weitgehende Aufhebung der Buchpreisbindung¹ (ausgenommen sind Schulbücher und

¹ Dies führte in den Jahren zwischen 1979 und 1990 zu Preiserhöhungen von 300 – 600 %. (Vgl. Neder 1999:71).

subventionierte Gesamtausgaben bedeutender Persönlichkeiten der sozialistischen Geschichte) öffneten den Markt für Wettbewerb. Erstmals garantiert die Verfassung von 1982 rechtlich die Freiheit der Rede, der Publikation, der Versammlung und Vereinigung (vgl. Neder 1999:111). Die Entwicklung des Marktes und die rechtliche Garantie bedeuten jedoch nicht die Aufhebung der staatlichen Kontrollen, zumindest aber eine Einschränkung bzw. Erschwerung.

Die lange Tradition der staatlichen Zensurmaßnahmen ist auch heute noch gängige Praxis. Sie war und ist bevorzugtes Instrument, eine geistige und politische Opposition zu unterdrücken. Literatur und Kunst werden nach wie vor in den Dienst sozialistischer Ideologie oder - im Zuge der "Retraditionalisierung"- nationaler Rhetorik genommen. Missliebige Autoren und Autorinnen werden durch öffentliche Propaganda und Kampagnen stigmatisiert. Durch den öffentlichen Charakter erreicht man nicht nur Einschüchterung und Selbstzensur, sondern sucht auch nach Akzeptanz und Legitimation in der Bevölkerung.

Phasen der Repression und Liberalisierung wechseln sich ab.¹ Die Kampagnen sind zahlreich und richten sich gegen "geistige Verschmutzung" (1983), gegen "bürgerliche Liberalisierung und Verwestlichung" (1981 und 1987) gegen "Rechts- und Linksabweichler" (1983) gegen pornografische und oppositionelle Werke (1989 u. Mitte der neunziger Jahre).

Wie Zensur die literarische Verarbeitung beeinflusste zeigt das bereits angeführte – historisch ältere - Beispiel der Schriftstellerin Ding Ling (vgl. Kap.2.4.1). Die öffentliche Parallelisierung des Verhaltens von Romanfigur und Autorin setzt die Ästhetik-Konvention außer Kraft, indem das Fiktive zum Autobiografischen wird.

Der Einfluss des Staates auf die literarische Produktion zeigte sich lange Zeit in einer Verarmung der literarischen und künstlerischen Produktion und brachte sie teilweise ganz zum Verstummen. Die vielfältigen Ausdrucksformen der literarischen Produktionen nach 1978, also mit Beginn der Reformperiode zeigen bereits eine Loslösung der Schriftsteller aus der politischen Vereinnahmung.

Trotz Bekenntnis zu Markt, Reform und Öffnung in der Verlagsreform von 1988 wurde die Verpflichtung des Publikationswesens auf den Sozialismus chinesischer Prägung sowie die ideologische Indienstnahme nie aufgegeben (vgl. Neder 1999:120ff) und kann bei einer politischen Kehrtwendung als Legitimationsgrundlage gelten. Im April 2001 bestätigt die chinesische Kulturbürokratie ihre konservative Haltung. Auf einer Veranstaltung des Schriftstellerverbandes und der kommunistischen Jugendliga bemüht der offizielle Vertreter der ZK-Propagandaabteilung die alten Schlagwörter. Die Künstler werden dazu aufgerufen, "mit

¹ Die Liberalisierungen werden von der Regierung zum Teil selbst ausgerufen, z.B. nach der Verhaftung der Viererbande 1976. (Vgl. Noth 2000:482). Das hat Tradition. Bei der Hundert-Blumen-Kampagne von 1957 handelt es sich um den Aufruf Mao Zedongs zur Kritik an der Partei. Nur wenige Monate später werden in der Anti-Rechts-Kampagne mehrere Hunderttausend Intellektuelle und Schriftsteller verfolgt.

sozialistischem Gedankengut das Volk (zu) erziehen, (...) den Geist des Patriotismus, Kollektivismus und Sozialismus zu verkünden und 'Mammonismus', Hedonismus, Individualismus (...) anzuprangern" (China aktuell 01:471). Den Schriftstellern ist zudem die Aufgabe zugeordnet, das Selbstwertgefühl des Volkes und den Nationalstolz zu stärken.

Die Avantgarde-Literatur ist der Kulturbürokratie ein Dorn im Auge. Nach kürzlich erneuerten Bestimmungen können Künstler, in deren Werken Erotik, Gewalt oder Aberglauben verbreitet wird, mit Gefängnisstrafen von drei und mehr Jahren bestraft werden. Allerdings bleiben die Kriterien dafür, was offiziell erlaubt und was verboten ist, unklar. Daher liegt es im Ermessen der lokalen Behörden, ob eine Ausstellung, eine Performance, ein Film oder ein Buch verboten wird.

Angesichts des weitverzweigten, mehr und mehr privatisierten und kommerzialisierten Buchhandels wird die Kontrolle trotz politischer Einflussnahme aber zunehmend schwieriger. Zahlreiche halb- und illegale Publikationsprojekte, spontane Absprachen und Kooperationen beschränken den staatlichen Einfluss, denn auch das Verbot eines missliebigen Schriftstellers kann dadurch umgangen werden. Schriftsteller produzieren für einen anonymen Markt, stürzen sich "ins Meer des Geldverdienens" und sind somit nicht mehr auf staatliche Tantiemen angewiesen und so der direkten Kontrolle entzogen. Der Zensurmechanismus der Selbstbeschränkung, des vorauseilenden Gehorsams unter Autoren, Verlegern und Buchhändlern ist heute mehr den kommerziellen Eigeninteressen gewichen.

Die weitreichende Transformation im Publikationswesen Chinas, die sich in Privatisierung, Pluralisierung des Angebots, progressiven Umsatzzahlen und informellen Vertriebsstrukturen zeigt, schwächen die staatliche Einflussnahme ab und führen zu einer nachweisbaren Reduktion politisch ideologischer Inhalte und Publikationen. (vgl. Neder 1999:128) Während staatliche Behörden mit ihren Regulierungsversuchen am Primat der literarischen Didaktik festhalten, so stehen Schriftsteller, unabhängige Kritiker und marktorientierte Verleger für die zunehmende Unabhängigkeit und Subjektivität literarischen Handelns.

4.4.3 Rezeption und Verarbeitung von Literatur

1996 untersuchte Christina Neder (1999) das Medien- und Leseverhalten der Pekinger Stadtbevölkerung. Die Daten der empirischen Studie, von denen hier einige referiert werden, weisen international vergleichbare Ergebnisse auf. Nach Selbsteinschätzung der Befragten liest ein Drittel mehr als eine Stunde täglich Bücher. Die durchschnittliche Lesintensität liegt bei monatlich 1,9 Bücher (1987), und damit höher als im internationalen Vergleich. Verglichen mit der Nutzung anderer Medien steht das Buch hinter Zeitungslesen und vor allem dem Fernsehen zurück.

60 % der Befragten sehen mehr als eine Stunde täglich fern, ein Drittel mehr als 2 Stunden.

Bei den Motiven liegt laut Neder *Unterhaltung und Entspannung* an erster Stelle (39,7 %), gefolgt von *Wissen und Fähigkeit aneignen* (22,6 %), *Gesellschaft und Menschen besser verstehen* (22,5 %) und *Informationen gewinnen* (15,2 %) (vgl. Neder 1999:162). Die Lesemotive zeigen eine eindeutige Präferenz für Hobbybücher (42 %) und belletristische Bücher (31,3 %).

Eine 1994 unter potentiellen Buchkäufern in Peking durchgeführte Umfrage erforschte das themenspezifische Buchkaufverhalten. Dazu wurde den Befragten eine Liste mit 30 Gattungen bzw. Themen zur Auswahl vorgelegt. Die zehn am meisten genannten Gattungsbegriffe bzw. Themen lauteten: Belletristik, fremdsprachige Lesestoffe, Computer, Reportagen und Berichte, Lexika und Nachschlagwerke, Wirtschaft, Alltagswissen und -interessen, Medizin und Gesundheitsvorsorge, Sozialwissenschaften, Lyrik und Essays (vgl. Neder 1999:163).

Bei dieser Auflistung fällt die traditionelle Zusammengehörigkeit von Lyrik und Essays auf, die im vormodernen China höher geschätzt waren als Prosa, wie etwa Romane (vgl. dazu Exkurs in Abschnitt 5.2.1.2). Unter der Rubrik Belletristik sind sowohl Bestseller als auch als literarisch anerkannte Werke gefasst.

Die Untersuchung bestätigt die Dominanz belletristischer Lektüre (ca. 28 %). Lyrik und Essays werden von 8 % gekauft und liegen an zehnter Stelle (vgl. Neder 1999:165).

Bei den sozialen Einflussgrößen der Lesemotivation dominieren Alter und Bildung: Frauen lesen weniger als Männer und mehr Unterhaltungsliteratur, Lesen nimmt mit dem Alter ab, und die Leseintensität steigt mit dem Bildungsgrad (vgl. Neder 1999:208). Jüngere sprechen mehr über die gelesenen Bücher, die Dauer der Gespräche steigt mit dem Bildungsgrad.

Unterhaltung und Entspannung gelten als wichtigstes Motiv des Lesens in der Freizeit. Beim Informationslesen spielt neben der berufs- und ausbildungsorientierten Lektüre, dem im ökonomischen Transformationsprozess eine große Rolle zukommt, das freizeitspezifische Interesse eine Rolle, nämlich "sich durch Buchlektüre Kenntnisse und Fähigkeiten für die private Freizeitgestaltung anzueignen" (Neder 1999:164).

Zusätzlich zum Lesen in der Freizeit hat Neder die Lektürepräferenzen bei "literarischen und fiktionalen Bestsellern" ermittelt. Danach bevorzugen die Befragten 1995 chinesische Literatur vor ausländischer Literatur; zwei Drittel lesen am liebsten chinesische Literatur vom Festland vor Literatur aus Taiwan und Honkong. 46,8 %, also nahezu die Hälfte, präferiert Lesestoff aus der Zeit der Reformperiode, für vormoderne Literatur (bis 1919)¹ entscheiden sich 35 %, ein gutes Drittel, und für Literatur der Zeit zwischen 1919 (4. Mai Bewe-

¹ Zu den "sechs klassischen Romanen" zählen nach C.T. Hsia (1989) "Drei Reiche" von Luo Guanzhong (ca. 1400), "Die Räuber vom Liangshan-Moor" von Shi Nai'an (ca. Mitte des 16. Jh.), "Die Reise in den Westen" von Wu Cheng'en (ca. 16. Jh.), "Schlehenblüte in goldener Vase" ("Jin Ping Mei") (Ende des 16. Jh.), "Der Gelehrtenwald von Wu Jingzi (Ende des 18. Jh.), "Der Traum der roten Kammer" von Cao Xueqin (1791). Auszüge dieser Werke sind auch Bestandteil der gegenwärtig benutzten Lesebücher an Mittelschulen. Vgl. dazu Kap. 5.

gung) und 1976¹ 18,2 %, also nicht mal ein Fünftel (vgl. Neder 1999:229).

Bei der Auswahl der Literatursorte entscheiden 26,5 % für ernste Literatur und 73,5 % für Unterhaltungsliteratur.

Neder kommt zur Einschätzung, dass literarisches Lesen im Untersuchungsraum sozial determiniert ist und – angelehnt an Bourdieu – soziale Strukturen sich über die literarische Sozialisation reproduzieren und stabilisieren. Einflussfaktoren sind neben Geschlecht und Alter vor allem Bildungsgrad und Beruf.

Die Wahl zwischen ernster oder Unterhaltungsliteratur zeigt sich deutlich berufsspezifisch beeinflusst. Das Interesse an ernster Literatur ist bei der Gruppe der Führungskader, die den höchsten sozialen Status genießt, am größten und reduziert sich sukzessive bis zur Gruppe der Wanderarbeiter. Da die Befragung auf Selbsteinschätzung beruht, muss man die Ergebnisse, was die Kongruenz mit tatsächlichem Verhalten angeht, mit Vorsicht bewerten. Die Antworten der Kader beispielsweise können auch als Wohlverhalten im Hinblick auf von ihnen erwartetes Verhalten interpretiert werden. Dann sind die Daten ein Hinweis auf gesellschaftliche Werturteile und Normen.

Auf die Frage nach der Lektüre chinesischer Gegenwartsauteoren, gaben 65,5 % an, sie hätten bereits Werke von Gegenwartsschriftstellern gelesen. Bei den favorisierten Autoren und Autorinnen rangiert Wang Shuo ganz oben, gefolgt von Jia Pingwa, Qiong Yao und Wang Meng. (Vgl. Neder 1999:237)²

¹ Hier wurden die bekanntesten Autoren genannt: Lu Xun, Ba Jin, Lao She, Cao Yu, Bin Xin. Zu ihnen einige Informationen nach (Neder 1999:222f)

Lu Xun, 1881-1936, gilt als der bedeutendste Schriftsteller und Essayist der Vierten-Mai-Periode. Seine Werke, zu denen "Tagebuch eines Verrückten" und die "Wahre Geschichte des Ah Q" zählen, sind auch ins Deutsche übersetzt worden: Lu Xun, Gesammelte Werke in sechs Bänden, Zürich (Unionsverlag) 1994.

Ba Jin, *1904, wurde in den dreißiger Jahren durch seine Romantrilogie "Reißende Strömung" bekannt, von der nur der erste Band unter dem Titel „Die Familie“ ins Deutsche übersetzt wurde. Er schildert den Verfall einer feudalen Familie. In Übersetzung 1985 in Frankfurt/M. (Suhrkamp) erschienen. Lao She, 1899 – 1966, beschreibt in seiner Prosa die soziale Ungleichheit der Feudalzeit. Sein – auch im Westen – bekanntester Roman ist "Kamel Xiangzi", auf Deutsch unter dem Titel "Rikschakuli" 1987 in Frankfurt/M. (Insel) veröffentlicht.

Cao Yu, 1910-1997, gilt als bedeutendster Dramatiker der Republikzeit und der VR China. Er war maßgeblich an der Durchsetzung des in den 30er und 40er Jahren neu entstandenen Sprechtheaters beteiligt. Sein berühmtestes Stück ist "Das Gewitter", in dem die soziale Ungleichheit der Republik kritisiert wird. In deutscher Übersetzung in: B. Eberstein (Hrsg.), Moderne Stücke aus China, Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980, S. 19-141.

Bing Xing, 1900 - 1999. Ihre Prosa und Lyrik ist stark didaktisch geprägt und trägt affirmative Züge. Ihre Erzählung "Ein leeres Nest" kontrastiert das sinnentleerte Leben eines Exilchinesen in den USA mit dem Leben eines Freundes in der VR China. Auf deutsch erschienen in: I. Fessen-Henjes et al. (Hrsg.), Erkundungen. 16 chinesische Erzähler, Berlin (Volk und Welt) 1996.

² Maximal 3 Autoren sollten genannt werden.

Einige Informationen zu den am häufigsten genannten Gegenwartsauteoren, nach Neder 1999, S. 239ff. Zu Wang Shuo vgl. Abschnitt 4.4.1

Jia Pingwa, geb. 1952, wurde bekannt durch Werke, die der "Literatur der Wurzelsuche" zugeordnet werden. Darin zeigt er das Spannungsverhältnis zwischen traditionell-bäuerlichem und modern-reformwilligem Denken auf dem Land. In seinem erfolgreichen Roman von 1993 "Verrottete Hauptstadt" schildert er metaphorisch Intrigen, Korruption und ausschweifenden Lebensstil der chinesischen Gegenwart. Inhalt und Qualität dieses Romans wurden in China und unter Sinologen sehr kontrovers diskutiert. Wegen angeblich pornografischer Schilderungen wurde das Buch 1994 offiziell verboten, ist aber als Raubdruck weiterhin erhältlich.

Qiong Yao (eigentlicher Name: Chen Zhi), eine taiwanesischer Erfolgsautorin, geb. 1938, veröffentlichte über 40, zumeist leicht lesbare Romane, Liebesgeschichten, in denen weibliche Protagonistinnen nach Selbstverwirklichung streben.

Die Untersuchung Neders weist als bevorzugte Literatursorte "Unterhaltungsliteratur" aus. Das Interesse an "ernster Literatur" (yansu wenxue), "die einen inhaltlich und ästhetisch-künstlerischen Qualitätsanspruch intendiert" (ebd:223), ist relativ klein: Ein Viertel bevorzugt diese Lektüre. Die Unterscheidung zwischen "ernster" Literatur und "Unterhaltungsliteratur" beinhaltet bereits literarische Werturteile, die sich auf die Einordnung eines Textes als literarischer Text und auf die Einordnung auf einer ästhetischen Werteskala beziehen. Sie verweist aber auch auf die unterschiedlichen Funktionserwartungen im Umgang mit verschiedenen Gattungen. Neder versteht "ernste" bzw. "gehobene" Literatur - in Anlehnung an Wilpert (Sachwörterbuch der Literatur) - als "nach ästhetischen Maßstäben gehobene Literatur, die dichterische Seinserhellung und ästhetische Theorien zu verkörpern sucht" (Wilpert 1989:982f) und grenzt sie ab von Unterhaltungsliteratur, die auf Lesevergnügen und Ablenkung zielt und den Geschmack und die Fragen des breiten Lesepublikums trifft (vgl. Neder 1999:223).

Zu Recht weist sie darauf hin, dass die Grenze zwischen beiden Textarten unscharf ist, wie auch bereits an der Diskussion über die Literatur Wang Shuos zu sehen ist.

Neders Unterscheidung zwischen "involvierter" – gleich "distanzlose, in die erzählte Handlung einbezogene" (ebd:217) – Rezeption und "analysierender Rezeption"¹ ist in der polarisierten Zuordnung zu Texten zu starr, denn die Zuordnung der Rezeptionsweisen und Funktionserwartungen zu literarischen Gattungen ist nicht so eindeutig. Die Rezipienten und die Rezeption differenzieren sich nach unterschiedlichen Funktionserwartungen, Lesebedürfnissen und Lesestilen. Die Funktionserwartungen hedonistischer Art – wie Vergnügen, Genuss, Entspannung, Spannung, Ablenkung – können sich auf verschiedene Gattungen von Literatur richten und können sowohl den Inhalt als auch die Textorganisation betreffen. Allerdings sind die Erwartungen moralisch-sozialer sowie kognitiv-reflexiver Art kaum auf rasch lesbare Literatur gerichtet. Hier geht es um eine Reduktion von Komplexität und ein leicht nachvollziehbares verbindliches Wirklichkeitsmodell. Erlebnis- und Erkenntnisorientierung – bzw. "involvierte" und "analysierende" Rezeption können sich beide auf "ernste" Literatur beziehen. Allerdings beansprucht eine literarische Rezeption eine gewisse Distanz zum Text, um ihn als literarisches Phänomen beurteilen zu können.

Wang Meng, 1934 in Peking geboren, ist international sicher der bekannteste der genannten Autoren, da er auch in offiziellen politischen Ämtern tätig war. Nach Gründung der VR China war er kurze Zeit als Politkader tätig. Seine ersten literarischen Arbeiten veröffentlichte er bereits in den 50er Jahren. Sie sind stark vom sozialistischen Realismus der Sowjetunion beeinflusst. Wegen seiner literarischen Kritik an Bürokratie, Korruption und Inkompetenz der Partei (aus der Zeit der "Hundert-Blumen-Kampagne") wurde er 1957 und von 1963 bis 1975 zur "Umerziehung" aufs Land verbannt. 1979 konnte er seine Tätigkeit als Schriftsteller wieder aufnehmen. 1986 wurde er Kulturminister, musste aber 1989 infolge der Niederschlagung der Protestbewegung zurücktreten. Wang Meng gilt als bedeutender Essayist vor allem literaturtheoretischer Aufsätze und als Repräsentant der Literatur der achtziger Jahre. Zu seinen bekanntesten Werken zählen Kurzsatiren und Romane (z. B. "Kaleidoskop", 1994 unter dem Titel „Rare Gabe Torheit“ auf Deutsch erschienen), in denen er Probleme der KP und der chinesischen Gesellschaft distanziert persifliert.

¹ Die Begriffe übernimmt Neder von Peter Vorderer, „Lesen als Handlung“, in: Barsch et al.1994.

Die Vielzahl der Termini für die Dichotomie "ernste" und "Unterhaltungsliteratur", wie fiktionale Bestseller und gehobene Literatur, Massenkultur und schöne Literatur, Belletristik und Dichtung, Trivialliteratur und anspruchsvolle Literatur, zeigt zudem die Unschärfe der Begrifflichkeiten, die aber die Kommunikation über die Unterscheidung wenig beeinträchtigt. So war es bei Niders Befragung den Befragten selbst überlassen, die Zuordnung eines Werkes zur "ernsten" oder "Unterhaltungsliteratur" zuzuordnen. Es gab keine Definition. (Vgl. Diskussion über Gattungsbegriffe und Gattungskonzepte, Kap. 3.3.3)

Die Polarisierung von massenhaft produzierter Unterhaltungsliteratur auf der einen und einer formal und inhaltlich innovativen Literatur auf der anderen Seite ist ein Produkt des wachsenden, sich pluralisierenden und kommerzialisierenden Literaturbetriebs in China. Die öffentliche Diskussion über literarische Wertung zeigt, dass die literarischen Konventionen und der gängige Kanon in Bewegung geraten sind.

Der Eintrag im chinesischen "Wörterbuch der Literatur" führt "Unterhaltungsliteratur" unter dem Stichwort "Unterhaltungs-Fieber" (tongsu wenxue re) als Phänomen der Reformperiode, das erst 1978 auftaucht. Drei Merkmale werden ihm zugeschrieben: breite Leserschaft, ständig wachsender Anteil am Buchmarkt, mit der Folge, dass sogar Periodika der "reinen Literatur" (chun wenxue) Elemente der U-Literatur aufnehmen, 2. wachsende Zahl von Autoren der Unterhaltungsliteratur – sowohl von Autoren, die ausschließlich U-Literatur schreiben, als auch von Autoren der "reinen" Literatur, die U-Literatur schreiben. Auch hier wird auf die unscharfe Trennlinie hingewiesen (vgl. Nider 1999:223f).

Ein anderes Kriterium der Abgrenzung deutet sich im chinesischen Begriff chun wenxue (reine Literatur) an. Im Chinesischen existieren zwei Begriffe für anerkannt ästhetische Literatur: yansu wenxue, ernste Literatur, ist eher im Alltag gebräuchlich, während chun wenxue, reine Literatur, der mehr wissenschaftliche Begriff ist. Er impliziert im chinesischen Kontext die Freiheit von ideologischer und politischer Funktionalisierung. Analog vertritt Michael Kahn-Ackermann die Ansicht, erst in den achtziger Jahren mit Erscheinen von Schwertkämpfer-, Liebes- und Abenteuerromanen könne man zwischen trivialer und gehobener Literatur trennen. Bis zum Ende der Kulturrevolution sei alle literarische Produktion trivial gewesen, nicht im Dienste des Kommerz, sondern im Dienste der Revolution (vgl. Kahn-Ackermann 1993:142).

Die Kulturbürokratie kritisiert nicht nur die Avantgardeliteratur, sondern auch die neue Unterhaltungsliteratur mit "ungesundem Inhalt", wozu z.B. die Darstellung des Lebens von Kaisern, Konkubinen und Eunuchen zählt (vgl. China Aktuell 01:471). Stattdessen empfiehlt sie den Rückgriff auf die literarische Tradition, d.h. das Lesen der bewährten konfuzianischen

philosophischen "5 Klassiker"¹ sowie der Werke der großen Schriftsteller vom Anfang des 20. Jahrhunderts, wie Lu Xun, Guo Moruo, Mao Dun, Ba Jin, Lao She. Gegen Kommerz und Innovation stellt sie den bewährten Kanon chinesischer Literatur und nutzt das Argument der fehlenden literarischen Qualität für repressive Kampagnen. Interessant ist, dass Schriftsteller für die Zeit ab 1949 nicht genannt werden. Ihre Werke werden derzeit von offizieller Seite offenbar nicht als relevant für einen Kanon erachtet.

4.5 Zusammenfassung und Resümee

Die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in China sind derzeit aufgrund einer ungleichen Entwicklung in Wirtschaft und Politik von widersprüchlichen Anforderungen bestimmt. Die von oben initiierte Wirtschaftsreform erfordert den Entscheidungsspielraum und politischen Einfluß des Einzelnen, den die KP aber unterbinden muss, um ihre Macht aufrechtzuerhalten. Der Versuch, die Modernisierung zu kontrollieren und zu begrenzen, äußert sich im Neben- und oft im Gegeneinander von Markt- und Planwirtschaft sowie zentraler Lenkung und lokaler Autonomie. Im Erziehungs- und Bildungsbe- reich wirkt ein doppeltes Wertesystem. Neben der Forderung nach individueller Leistung und zweckrationaler Lebensausrichtung steht die traditionelle Betonung von Einheitlichkeit und gesellschaftlicher Stabilität. Wünschenswerten neuen Verhaltensweisen im Sinne der ökonomischen Reform – wie Konkurrenzbewusstsein, Unabhängigkeitsstreben, Ehrgeiz, Individualismus und Kreativität – steht die Forderung nach traditionellen Haltungen – wie Gehorsam, Unterordnung, Pietät und Kollektivgeist – entgegen und behindert rationale Entscheidungen. Die offiziell verordnete Retraditionalisierung (Weggel) ist als repressive Reaktion auf kritische Diskussionen über Gegenwart und Vergangenheit zu verstehen. Zugleich dient sie aber auch dem Versuch der sozialen Stabilisierung als Reaktion auf die problematischen Folgen der Modernisierung Mammonismus und Hedonismus.

Trotz Einführung der Hochschulautonomie, die die weitgehende Selbstbestimmung bei Finanzen und Curricula vorsieht, hat sich der parteipolitische Einfluss durch Politikader und danwei-System erhalten und bremst die Rationalisierung der Bildungspolitik. Die Anpassung an den Markt, der fachliche Qualifikation fordert und damit intellektuelle Unabhängigkeit eher begünstigt, steht oft quer zu dieser parteipolitischen Kontrollfunktion. Gerade dort, wo die Verzahnung von Ausbildung und Wirtschaft nicht so eng ist, im geisteswissenschaftlichen Bereich, wird Innovation in der wissenschaftlichen Arbeit nicht selten behindert. Die gewinn- und marktorientierte Ausrichtung der Universitäten führt auch bei den Fremdsprachenfakultäten zur kommerziellen Nutzung von Übersetzungsarbeiten und Dolmetschtätig-

¹ Zu den Klassikern zählen das Buch der Dokumente, Buch der Wandlungen, Buch der Lieder, Buch der Musik, Buch der Riten.

keiten. Eine Folge der Marktorientierung ist im Bereich des Deutschstudiums auch die stärkere Beschäftigung mit Fachsprachen als etwa mit fremdsprachiger Literatur, die sich weniger marktgerecht nutzen lässt. Sichtbar wird dies an der Sekundärliteratur der letzten Jahre, die zum Thema deutschsprachiger Literatur im Deutschstudium spärlich ist.

Bei den Studierenden zeigt sich laut Umfragen am deutlichsten der Wertewandel, wie Umfragen bestätigen. Ihr Anspruch auf eine selbstbestimmte Biographie deckt sich mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts. Doch die Studienbedingungen stehen dem entgegen. Reglementiertes und beengtes Leben auf dem Campus, standardisierte und starre Prüfungsverfahren, wenig Selbstbestimmung und Auswahlmöglichkeiten im Studium und hohe Studiengebühren, dazu ideologische Kampagnen, die das Kollektiv beschwören, führen teilweise zu Verweigerung, Rückzug in die Freizeit oder auch zu offenen Protesten. Die chinesische Jugendkultur („liumang-Kultur“) stellt Genuss über Selbstkontrolle. Bei der individuellen Arbeitsplatzsuche, die an die Stelle der Arbeitsplatzgarantie getreten ist, machen Absolventen oft die Erfahrung, dass nicht fachliche Qualität, sondern weiterhin politische Disziplin gefragt ist. Die neue Regelung hat nicht zu fairem Wettbewerb geführt, sondern ein System begünstigt, in dem oft Beziehungen und Schmiergelder nötig sind. Die sich widersprechenden Anforderungen, die aus dem Nebeneinander von neuen und alten Strukturen entstehen, machen chinesische Jugendliche dennoch westlichen Jugendlichen vergleichbar. Der Wunsch, das Leben selbst zu beeinflussen, sich mit anderen Lebensvorstellungen auseinanderzusetzen und das Bedürfnis, das eigene Selbstverständnis zu überdenken, bewirkt eine Offenheit für kommunikative und interkulturelle Verfahren im Literatur- und Fremdsprachenunterricht.

Infolge des ökonomischen Reformprozesses sind die chinesischen Lehr- und Lernkonventionen – Lehrervortrag und passive Rezeption der Lernenden - in die Kritik geraten. Auch die chinesische Didaktik einschließlich der fremdsprachlichen Didaktik fordert im Sinne der ökonomischen Reform Unterrichtsverfahren, die Selbständigkeit, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit der Lernenden fördern. Schwierigkeiten bei der Umsetzung neuer Methoden haben die Lehrenden. Schlechte Ausbildung, Einschränkungen durch Partei und danwei sowie wirtschaftliche Benachteiligung sorgen dafür, dass sie eine Erziehung zu Aktivität, Kreativität und Reflexion kaum leisten können. Die traditionelle Dominanz von Lehrbuch und Lehrervortrag dient der Berechenbarkeit des Unterrichtsprozesses und der Disziplinierung und Kontrolle der Lernenden, damit der Erziehung zur Konformität.

Anders als im Erziehungs- und Bildungssystem greifen staatliche Kontrollen derzeit im Umgang mit Literatur graduell weniger. In der Terminologie der empirischen Literaturwissenschaft, die die vorausgehende Beobachtung bestimmte, ist der konventionell veränder-

te Umgang mit Literatur in China im Zusammenhang eines sich ausdifferenzierenden Literatursystems zu sehen. Im Bereich der literarischen Produktion ist Innovation und Pluralisierung der Inhalte und Verfahren zu beobachten. An die Stelle didaktischer Absicht tritt die kühle bis zynische Beobachtung der Welt. Gegen Pathos und verstaatlichtes Bewusstsein stellen Autoren provozierende Subjektivität. "Hermetische Lyrik" und "Neuer Realismus" heißen die beiden Richtungen, in deren Werken die Widersprüche der chinesischen Moderne ihren Ausdruck finden. Die Schriftsteller entziehen sich der politischen Indienstnahme durch den Staat, der diesen Anspruch aufrechterhält, aber nicht mehr uneingeschränkt durchsetzen kann. Der Preis der Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme ist die Kommerzialisierung. Die Produktion für einen literarischen Markt geht einher mit einer systembedingten Anpassung an den Massengeschmack. Mitte der neunziger Jahre zeigt das Angebot überwiegend breit gefächerte Unterhaltungsliteratur für einen großen Leserkreis vor sozialbezogener Literatur, die am Erziehungsauftrag der Literatur festhält, sowie einer experimentellen, selbstreferentiellen Literatur für einen kleinen Leserkreis.

Die veränderten ökonomischen und rechtlichen Bedingungen führten im Vermittlungsbereich zu einer weit verzweigten Publikationslandschaft. Aufgrund des wachsenden privaten Verlags- und Vertriebswesens büßen staatliche Restriktionen wie Buchverbote oder Kampagnen an Wirkkraft ein. Zwar ist das Publikationswesen trotz Verlagsreform immer noch auf Sozialismus und Vaterland verpflichtet, was bei einer politischen Kehrtwende autoritäres Eingreifen legitimieren könnte, und es gibt nach wie vor staatliche Kontrollen und Eingriffe, doch werden diese oft aufgrund des kommerziellen Eigeninteresses von Autoren, Verlegern und Buchhändlern unterlaufen.

Während die Vermarktung im Kunst- und Literatursystem in der Tendenz zu einer Unwirksamkeit staatlicher Kontrollen führt, ist die Regulierung des überwiegend staatlich organisierten Erziehungs- und Bildungsbereichs leichter durchzusetzen. Für die Vermittlung von Literatur in Schule und Universität kann man daher annehmen, dass sich hier die ideologische Indienstnahme von Literatur für die Erziehung stärker aufrechterhält (vgl. Kap. 5). Die Argumentation, die die staatliche Einflussnahme begleitet, reicht von politisch-patriotischen Tönen im Zuge der sogenannten "Retraditionalisierungs-Kampagne" bis hin zu literarischen Werturteilen gegen das "Unterhaltungsfieber".

Der Wandel literarischer Produktion verändert auch literarische Rezeptions- und Bearbeitungsweisen. Das quantitative Rezeptionsverhalten in China nähert sich international vergleichbaren Daten an. Das Bedürfnis nach Unterhaltung und Entspannung dominiert bei den Funktionserwartungen. Zur bevorzugten Literatursorte zählt Belletristik. Da die Verpflichtung literarischen Handelns auf Politik und Moral aufgeweicht ist, erweitert sich die erkenntnisbestimmte Rezeption, denn mehr Differenz zu gängigen Wirklichkeitsmodellen

ist möglich, eingeschlossen dabei die Traumwelten der Trivialliteratur. Im Sinne der Ästhetikkonvention löst sich die Erwartung eines (didaktischen) Nutzens von der Literatur, was einem Bruch mit alter chinesischer Tradition gleichkommt.

Ansätze einer literarischen Öffentlichkeit, wie die öffentlich ausgetragenen Diskussionen zur literarischen Wertung, die Entwicklung einer unabhängigen und mehr subjektiven Kunst- und Literaturkritik, sind Indizien dafür, dass allgemein verbindliche Maßstäbe und Werte wegfallen. Kognitive und kommunikative Orientierung erfolgen nicht mehr ausschließlich durch staatlich vorgegebene Deutung- und Wertungsmodelle. Der aufgehobene Konsens über Sinn und Nutzen eines literarischen Textes hat tendenziell eine Pluralisierung und Individualisierung literarischen Verstehens zur Folge. Die Spielräume subjektiven Handelns und Erlebens werden größer.

Neue Gattungen (z.B. Reportageliteratur), neue literarische Verfahren und Stilmittel, die z.T. die Rezeption erschweren (hermetische Lyrik), die innovative Überschreitung von bisher gültigen Konventionen und Erwartungen erfordern neue Referenzmodalitäten, die die interpretationsbestimmenden Diskurse mit einbeziehen, sowie die Anerkennung der Polyvalenz.

Der entstehenden Vielfalt und Unterschiedlichkeit konträr gegenüber steht das Festhalten der Kulturbürokratie am bewährten Kanon, indem der Vorbildcharakter der Literatur vor 1949 betont wird (vgl. China aktuell 2001:471). Mit der zunehmend positiven Bewertung von Innovation und Individualität literarischer Texte und mit zunehmend offenen Diskursen in den Medien, aber auch durch marktstrategische Eingriffe wird sich der Einfluss auf die Kanonisierung erweitern. Bis dies Niederschlag in Nachschlagwerken und den Lehrbüchern für den Literaturunterricht findet, wird allerdings noch einige Zeit vergehen.

Insgesamt sprechen die Veränderungen in China dafür, dass sich die Bedingungen und Konventionen für den Umgang mit Literatur denen des Westens annähern. Daraus zu schließen, dass durch die tendenzielle Parallelisierung der Bedingungen auch das Verstehen deutschsprachiger Literatur für chinesische Studierende leichter wird, ist theoretisch richtig. Eingedenk der festgestellten Disposition für kommunikative und interkultureller Leit motive curricularer Planung ist sicherlich von einer zunehmenden Offenheit für individualisierte Deutungen und die Reflexion literarischen Handelns auszugehen. Doch um chinesischen Schülern und Schülerinnen eine aktive Teilnahme am chinesischen Literatursystem der Gegenwart zu ermöglichen, müssten die Sozialisationsinstanzen auf die Veränderungen mit der Vermittlung des notwendigen literarischen Wissens reagieren. Da die Entwicklung aber noch sehr jung und unabgeschlossen ist und der staatliche Einfluss im Erziehungssystem stärker als im marktbestimmten Literatursystem wirkt, wird sie im schulischen Literaturunterricht noch wenig Echo gefunden haben. Die Prüfung der Lehrpläne und

Lehrmaterialien für den muttersprachlichen Unterricht im nächsten Kapitel soll die Untersuchung und den Vergleich der literarischen Konventionen spezifizierend fortsetzen.

5 Vergleich literarischer Konventionen in Deutschland und China anhand von Curricula und Lehrmaterialien

Welches Wissen, welche Strategien und Arbeitsweisen im Umgang mit literarischen Texten zu vermitteln als notwendig erachtet werden, darüber können Curricula und Lehrmaterialien Auskunft geben. Sie enthalten Informationen über Verfahren auf der Ebene von Ansprüchen, die Fachdidaktiker an Leser und Lerner stellen. Über den tatsächlichen Umgang mit Literatur, auch über die private Lektüre von Lernenden und Lehrenden sagen sie nur bedingt etwas aus.

Lehrwerke und Curricula sind in einem gesellschaftlichen und institutionellen Kontext eingebettet, der auch Bildungshintergründe philosophischer, gesellschaftstheoretischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Art einbezieht (vgl. Neuner 1994:15). Diese Hintergründe zu erfassen, kann nur partiell geschehen. Für China wurde der gesellschaftliche Rahmen in Kapitel 4 beschrieben. Die Untersuchung der Lehrwerke und Lehrpläne konzentriert sich auf den inhaltlichen Aspekt der Konventionen im schulischen Umgang mit Literatur. Aspekte von Lehrwerkanalysen wie z. B. Ziele, Fertigkeiten, Sprache, Themen, Aufgaben und Progression spielen nur im Rahmen des inhaltlichen Scherpunktes eine Rolle.

Literarische Konventionen anhand schulischer Lehr- und Lerndokumente zu untersuchen, hat den Vorteil, Rezeptionsmodelle und Rezeptionsmodalitäten in Beispielen vorzufinden, ohne eigens Rezeptionsdaten erheben zu müssen (vgl. Caspari et al. 2003:502). Die Dokumente gewähren Einblick in die schulische Lese- und Literatursozialisation. Als Analyseinstrument für die Untersuchung der Lehrpläne und -materialien eignet sich ein Verfahren der beschreibenden Analyse und synoptischen Darstellung, also ein qualitatives Verfahren zur Bearbeitung von komplexem verbalen Material. Da es sich um ein interpretatives Verfahren handelt, ist Nachvollziehbarkeit von Bearbeitungs- und Erhebungsschritten, das Unterlegen mit theoretisch fundierter Fragestellung und die Sammlung und Ordnung nach expliziten Kriterien von Bedeutung. Die Kategorien und klassifikatorischen Begriffe der Untersuchung, d.h. die Operationalisierung des Begriffs Konventionen in beobachtbare Informationen, leitet sich aus der theoretischen Auseinandersetzung in Kapitel 3 ab, wodurch die Beobachtungsvoraussetzungen nachvollziehbar werden.

Kriterien für die Untersuchung der Curricula und Lehrbücher beziehen sich auf folgende Fragekomplexe:

1. Im Rahmen der Ästhetik-Konvention stellt sich die Frage nach den Funktionserwartungen im Umgang mit Literatur (kognitiv, emotional und moralisch/sozial) und nach dem Wirklichkeitsbezug von Texten (Fiktion), womit auch die Abgrenzung von Sachtext und literarischem Text eingeschlossen ist.
2. Die Polyvalenz-Konvention konkretisiert sich in der Frage nach den Referenzmodalitäten, die für das Lesen von Literatur angeboten werden (textintern, textextern, leserorientiert).¹
Hier eingeschlossen ist die Betrachtung stilistischer Spezifika und künstlerischer Verfahren sowie thematischer Aspekte, unter denen literarische Texte ausgewählt und präsentiert sind. Im Zusammenhang einer möglichen Korrespondenz der Referenzen mit Gattungsbezeichnungen fällt auch die Frage, ob sich eine Orientierung an prototypischen und kanonischen Beispielen abzeichnet, vor allem inwieweit sie mit Gattungskonzepten und Gattungsbezeichnungen korrespondieren. Von Interesse ist ebenfalls, ob Polyvalenz als literarischer Wert vermittelt wird.
3. Geprüft werden soll des Weiteren, welche Bereiche des Literatursystems Darstellung finden, insbesondere ob Rezeption und Verarbeitung von Literatur selbst metakommuniziert werden. Werden Subjektabhängigkeit der Deutung und ein möglicher Deutungsspielraum direkt angesprochen? Mit diesen Fragen wird auch der empfohlene Umgang mit Texten im Unterricht berührt. Zu prüfen ist, ob produktive Verfahren mit einbezogen werden.
4. Curricula und Lesewerke sollen auch daraufhin betrachtet werden, ob entwicklungspsychologische Kriterien Berücksichtigung bei der Auswahl der Inhalte und Unterrichtsmethoden finden. Welche Empfehlungen gibt es für das Verhalten der Lehrer, welche methodischen Konzepte werden sichtbar?
5. Schließlich soll betrachtet werden, ob der Umgang mit anderen Medien (akustische, visuelle, audiovisuelle) thematisch berücksichtigt und wie er voneinander abgegrenzt wird.

¹ vgl. Andringa 1994:101: Fragen der textimmanenten Betrachtung: 1. Zentrales Thema, Sinn der Geschichte, 2. Kausaler Zusammenhang (Motive), 3. Beziehung zwischen Hauptelementen der Erzählung, 4. Symbolwert der Elemente (Frage: Was bedeutet ...), 5. Beziehung zwischen Legende und Roman, 6. Bezüge zu Gattungskonventionen.

Diese Fragenkomplexe lassen sich nicht immer klar voneinander abgrenzen. So fließt beispielsweise bei der Frage nach der Abgrenzung von Sachtext und literarischem Text in Fragenkomplex 1 bereits der Bezug zu Gattungskonventionen ein. Die Fragen müssen auch insofern als flexibel angesehen werden, als sich bei der Prüfung der Untersuchungsmaterialien bisher nicht bedachte Aspekte ergeben können, die dann eine Ergänzung oder Veränderung der konkreten Fragen nach sich ziehen müssen. Dies gilt besonders für die Prüfung der chinesischen Materialien.

Für die Prüfung der deutschen Curricula wurden der Hessische Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I von 1995, die hessischen Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe von 1984 und die Neufassung von 1998 ausgewählt. Das Curriculum für die Sekundarstufe I, das die Jahrgänge 5 bis 10 umfasst, lässt eine detaillierte und stetige Progression der Lehr- und Lernziele im Umgang mit Literatur erwarten, während die Kursstrukturpläne bzw. der Rahmenplan für die Jahrgänge 11 bis 13 eher eine Festigung bzw. Verfeinerung der Rezeptions- und Verarbeitungsweisen vermuten lassen. Die unterschiedliche Entstehungszeit der beiden Lehrpläne wird sich vermutlich in unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen zeigen, die sich im Zuge von Veränderungen im Literatursystem wie im Erziehungssystem entwickelten, so dass auch eine historische Entwicklung sichtbar werden kann. Die Wahl fiel auf die hessischen Lehrpläne, da Hessen in seiner Schulpolitik lange eine gewisse Reformfreudigkeit zeigte, die sich in den Lehrplänen niederschlug. Damit bieten sie eine klare Kontrastfolie zum vermutlich traditionellen chinesischen Untersuchungsmaterial. Die gleichen Motive führten zur Auswahl der Lehrmaterialien. Das Lesebuch „Unterwegs“ für die Sekundarstufe entstand Mitte der neunziger Jahre und berücksichtigt die Ziele und methodischen Verfahren, die der Rahmenlehrplan vorgibt. Das Lehrbuch „deutsch:ideen“, ein Text- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, erschien 2000.

Die Auswahl der chinesischen Materialien ist dagegen eingegrenzt, einmal durch die zentralisierte Bildungspolitik, zum anderen durch das Problem der Beschaffung für Ausländer sowie die Notwendigkeit der Übersetzung (vgl. Abschnitt 5.2).¹

¹ Abkürzungen für die Literaturangaben:

a) Abkürzungen der Lehrbücher und Lehrpläne

- 1.) Hessisches Kultusministerium 1995: Rahmenplan Deutsch, Sekundarstufe I, Frankfurt (Diesterweg). = **RP Sek. I**
- 2.) Hessisches Kultusministerium 1984: Kursstrukturpläne. Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I: Deutsch. Frankfurt (Diesterweg). = **KSP Sek. II**
- 3.) Hessisches Kultusministerium 1998: Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I: Deutsch (Kursstrukturplan), Niedernhausen. = **RP Sek. II**
- 3.a) Beispiele für Prüfungsaufgaben der schriftlichen Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe im Fach Deutsch. o.J. Frankfurt (Diesterweg) = **Prüf.**
- 4.) „Unterwegs“, Lesebuch, Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig (Klett)
Lesebuch 5. Schuljahr 1995 = **LB 5**
Lesebuch 8. Schuljahr 1994 = **LB 8**
Lesebuch 10. Schuljahr 1996 = **LB 10**
Lehrerheft zu Lesebuch 5, 1995 = **LHB 5**
- 5.) „deutsch:ideen“, Text- und Arbeitsbuch S II, Hannover (Schroedel Verlag) 2000
= **LB Sek. II**

5.1. Untersuchung deutscher Curricula und Leselehrwerke

5.1.1 Rahmenpläne für Deutsch (Sekundarstufe I)

Der Rahmenplan Deutsch des Landes Hessen von 1995 für die Sekundarstufe I umfasst die Anforderungen für einen mittleren Abschluss. Er gliedert sich in einen allgemeinen Teil, in dem Aufgaben und Ziele sowie die Inhalte bzw. Arbeitsbereiche für die Klassenstufen thematisiert werden, und in einen unterrichtspraktischen Teil, in dem die Ziele für die Klassenstufen konkretisiert werden. Drei Arbeitsbereiche sollen in der Praxis verzahnt werden: der Bereich Sprechen und Schreiben, der Bereich Lesen bzw. Umgang mit Texten und der Bereich Kulturelle Praxis. Der Arbeitsbereich Sprechen und Schreiben beinhaltet auch phantasiegeleitetes, literarisches Schreiben (vgl. RP Sek. I:9). Der Bereich Reflexion über Sprache ist in alle drei Arbeitsbereiche integriert.

Meine Konzentration bei der folgenden Betrachtung richtet sich auf die Förderung des Sprach- und Textverständnisses, berücksichtigt aber auch Ziele im Zusammenhang des literarischen Schreibens oder der Gesprächsführung, wo sie Verfahren und Umgehensweisen mit Literatur berühren.

5.1.1.1 Funktionserwartungen

Funktionserwartungen im Umgang mit Literatur sind bereits bei den allgemeinen Zielen angesprochen worden. Betont wird besonders, dass das Verständnis bzw. die kritische Beurteilung sprachlicher Texte in ihren Besonderheiten zur Informationsgewinnung und als Denkangebot zu nutzen sei, literarische Texte besonders „zur Erweiterung und Differenzierung der Wahrnehmung und Erfahrung, des Vorstellungsvermögens und der Phantasietätigkeit“ (RP Sek. I:5). Eng mit dieser Funktionserwartung verbunden ist auch das Ziel, „Sprache sowohl in ihren normativen Regelungen zu beherrschen als auch in ihren kreativen und spielerischen Möglichkeiten zu nutzen“ (ebd.). Dem Literaturunterricht wird ein hoher Beitrag der Persönlichkeitsförderung zugetraut. Die Entwicklung hin zu Muße, Phantasie

b) Abkürzungen China

- Yu Wen, Band 1 - 6, Shanghai 1988, 1988, 1989, 1989, 1990, 1990.= **Yu Wen 1 – 6**
- Yu Wen, Neuauflage, Bd. 4 1995/97. = **Yu Wen Neu 4**
- Yu Wen, Neuauflage Shanghai, Bd. 4 1997 = **Yu Wen Neu Shanghai 4**
- Aufnahmetest Chinesisch zur landesweiten Universitätsaufnahmeprüfung 1997, 1998 = **Shen 1998**
- Aufnahmetest Chinesisch zur landesweiten Universitätsaufnahmeprüfung 1991.= **Uni-Test 1991**
- Aufnahmetest Chinesisch der Shanghaier Universitätsaufnahmeprüfung 1997 u. 1998 = **Shen 1998**
- Rahmenplan für das Grundstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China.
= **LP Grundstudium.**
- Curriculum für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China. (zur Erprobung) 1995.= **LP Hauptstudium.**

und Kreativität, zu Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber Andersartigem und zur Bewältigung persönlicher Problemsituationen wird mit dem Lesen von Literatur in Verbindung gebracht (vgl. RP Sek. I:16). Die Literatur eröffne neue Erfahrungsbereiche, ermögliche, sich in fremde Welten hineinzusetzen und so „die engen Grenzen der alltäglichen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, der eigenen Biographie und Zeitgenossenschaft zu überschreiten. Sie dient als Medium der Selbstvergewisserung und Selbstfindung, bietet Orientierung“ (ebd.:17). Wie alles ästhetische Tun vermöge das Lesen von Literatur Spielräume der Subjektivität zu erschließen und den Blick zu öffnen für Lebensalternativen und Sinngewandlungen. Weil sich die innere Logik, das Bedeutungsgeflecht und die Struktur des Textes als Widerstand vermittele, werde Literatur zum Medium des Nachdenkens, der Diskussion und Verständigung. Durch den literarischen Umgang mit der Welt (beim literarischen Schreiben) – etwa in Form von Spiel, Erfindung, Simulation, gedanklichem Probedenken, Hineinversetzen in eine andere Perspektive, Verfremdung – soll auch das Interesse am Ungewöhnlichen und Fremden gefördert werden, d.h. Fremdverstehen soll entwickelt werden (vgl. RP Sek. I:13).

Die Lernenden der Jahrgänge 9 und 10 sollen „Literatur (...) zunehmend als symbolische Form der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit“ (ebd.:50) wahrnehmen, distanziert und kritisch lesen sowie die kritische Funktion der Literatur erkennen und nachvollziehen. Das Verhältnis von Literatur und Realität ist ausgewiesenes Thema. Am Beispiel des Vergleichs von Handlungsidee oder Quelle für einen Text und der literarischen Umsetzung (vgl. RP Sek. I:50, 41) wird nahegelegt, es zu beleuchten.

Ein anderer Aspekt der Literarizität ist der zu unterscheidende Umgang mit literarischen Texten und Sachtexten. Bei literarischen Texten wird das Subjektive herausgestellt – etwa bei den genannten Zielen, das eigene Vorstellungsvermögen zu aktivieren, über Gefühlsreaktionen nachzudenken und zu sprechen, den Erkenntniswert eines Textes für die Verarbeitung eigener Erfahrungen und Wahrnehmungen zu begreifen (vgl. RP Sek. I:17). Diese Aspekte fehlen den genannten Zielen im Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten. Hier dominieren „sachliche“ Lesestrategien wie ökonomisch-überfliegendes Lesen, konzentriert-intensives Lesen sowie Arbeitstechniken zur Texterschließung wie Zeilen nummerieren und Textstellen markieren (vgl. RP Sek. I:18).

5.1.1.2 Referenzmodalitäten

Für die Jahrgänge 7/8 ist die „Überwindung des Realismus des kindlichen Denkens“ (RP Sek. I:40) angestrebt. Erzähltes soll nun nicht mehr einfach als Realität aufgefasst, „sondern als durch Sprache vermittelt“ (ebd.) begriffen werden. Um den Unterschied zwischen

Gesagtem und Gemeintem zu entdecken, werden textinterne Referenzen empfohlen, also textstrukturelle Beobachtungen, aber auch textinterne wie psychologische Interpretationen von Handlungen und Motiven. Die Reflexion über Sprache betrifft in diesen Jahrgängen poetische Sprachmittel, symbolische und metaphorische Darstellungsformen, Erzählperspektive, erlebte Rede und inneren Monolog, Mittel der Ironie und Satire. Der Absicht des Autors auf die Spur zu kommen, schärfe den Blick für Aufbau und Strukturierung eines Textes, für syntaktische Besonderheiten, wiederkehrende Bilder, Funktion von Rückblende und Vorausdeutungen (vgl. RP Sek. I:40).

Die Polyvalenz literarischer Texte und die Subjektabhängigkeit literarischen Lesens werden herausgestellt. So sollen sich die Lernenden des 9./10. Jahrgangs über besondere Darstellungsweisen, Wirkungsweisen und -absichten, die möglichen Deutungsmöglichkeiten eines künstlerisch verschlüsselten Textes oder auch Filmes (vgl. RP Sek. I:46) Klarheit verschaffen und „sich dabei der Subjektivität des Verstehens und Denkens bewusst sein“ (ebd.) und entsprechend argumentieren.

Anerkannt ist, dass ein literarischer Text unterschiedliche Deutungen zulässt. Aber in einem gewissen Widerspruch dazu steht die parallele Maßgabe, die Deutung im Rückbezug auf den Text zu belegen (vgl. RP Sek.:17).

Vorausgesetzt wird bei den Lernenden „ein Bedürfnis nach Eindeutigkeit, Klarheit, Überschaubarkeit und Sicherheit“ und damit verbunden Probleme beim Lesen von Texten, die aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dem Bedürfnis entgegenstehen und einen Leser mit hoher Sprachsensibilität und „Kenntnis literarischer Entwicklungslinien“ (vgl. RP Sek.:50) fordern. Der implizite theoretische Hintergrund besagt, dass Kenntnisse und Referenzrahmen helfen, adäquat zu lesen und zu deuten.

Die unterschiedlichen Deutungsansätze könnten am Text überprüft werden; der Text dient also als Maßstab. Dazu eben sei detailgenaue Textarbeit der sachgerechte Umgang mit Literatur, was für den Leser heißt, das „Handwerkszeug“ eines Autors und den sozialhistorischen und kulturellen Kontext eines Werkes zu kennen (vgl. RP Sek. I:17). Die Referenz Textstruktur spielt eine erhebliche Rolle. Bereits in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sollen einfache textstrukturelle Merkmale am Beispiel der Lyrik durch rhythmisches Lesen bewusstgemacht werden (vgl. RP Sek. I:32). Klangliche und rhythmische Strukturen, Bilder/Metaphern, Wortbildungen, Sprachspielereien, syntaktische Auffälligkeiten und Aufbauprinzipien für die Lyrik, Erzählerperspektive, erlebte Rede und innerer Monolog, Ironie und Satire (allegorische und parabolische Darstellungsformen), Absicht des Autors, Aufbau des Textes, Parataxe und Hypotaxe, Leitmotive, Rückblende und Vorausdeutung für die Prosa und Dramatik, Techniken der (perspektivischen) Verfremdung, Grotteske, Unterscheidung zwischen Erzähler und Autor sind als Strukturmomente aufgelistet.

Andere empfohlene Bezugssysteme sind sozialgeschichtliche, biographische und sozialkritische (Satire) (vgl. RP Sek. I:40), sozialpsychologische (vgl. RP Sek. I:51), die Wirkung des Textes und mögliche Aussageabsichten, Wirkungsgeschichte und Epochenvergleich (vgl. RP Sek. I:50), historisch und sozial vermittelte Art der Textrezeption (vgl. RP Sek. I), der Vergleich von Texten im Hinblick auf Ausdrucksformen, Intentionen und Motive, kulturhistorische Bezüge von Literatur, Kunst und Musik (vgl. RP Sek. I:8), aber auch die subjektive Dimension in Form der eigenen Gefühlsreaktion bzw. des eigenen Vorstellungsvermögens (vgl. RP Sek. I:17).

Für alle Jahrgangsstufen werden Beispiele aus den drei Gattungsbereichen Lyrik, Prosa und Dramatik empfohlen.

Dabei zeichnet sich eine gewisse Relationierung zwischen Gattung und Inhalt bzw. Funktionserwartung ab, und zwar:

für die Lyrik:	Phantasie und Spiel, persönliche Leiderfahrung und Selbstreflexion (vgl. RP Sek. I:32, 41), Subjektivität (vgl. RP Sek. I:52), Heiterkeit (vgl. RP Sek. I:41), Verfremdung gewohnter Sehweisen (vgl. RP Sek. I:52)
für die Prosa:	Spannung, Relativierung von Sichtweisen, soziale Probleme und Sozialkritik (vgl. RP Sek. I:32), Phantasie und Abenteuer (vgl. RP Sek. I:33), realistische Darstellung der Wirklichkeit (vgl. RP Sek. I:41), Mögliches und Alternatives (vgl. RP Sek. I: 52)
für die Dramatik:	menschliche Schwächen, Belehrung, Sozialkritik (vgl. RP Sek. I:42), Humor und Komik (vgl. RP Sek. I:33), ungeschönte Realität (vgl. RP Sek. I:42), Historisches (vgl. RP Sek. I:53), soziale Situationen, Mögliches und Alternatives (vgl. RP Sek. I:53)

Die Verknüpfung von Gattungsbezeichnungen und bestimmten textstrukturellen Merkmalen sowie mit spezifischen Verfahren oder Strategien ist nicht explizit. So werden die vorgeschlagenen Verfahrensweisen im Umgang mit literarischen Texten gattungsgemein gehalten und den Textempfehlungen vorangestellt (vgl. RP Sek. I:32, 40f., 51). Die Verfahren stehen im Kontext der oben aufgezählten Referenzrahmen. Implizit finden sich aber gattungsspezifische Verfahren. Wenn z.B. rhythmisches Lesen zur Bewusstmachung einfacher textstruktureller Merkmale nahegelegt wird, ist wohl an lyrische Texte, nicht an Prosatexte gedacht.

Auffällig ist, dass die Gattungsbezeichnungen durch Attribute oft so spezifiziert sind, dass sich daraus bereits Hinweise auf Struktur und/oder empfohlene Referenzen ablesen lassen.

Gattungsbezeichnungen aus: Rahmenlehrplan Deutsch Sek. I, 1995

Lyrik	<p>Balladen u. Erzählgedichte Spielformen (Sprachspiele, Konkrete Poesie, Figurengedichte, Schüttelreime, Unsinnsgedichte) humorvoll-belehrende, auch komische Gedichte und Sprüche appellative und kritische Texte der modernen Kinderlyrik Naturlyrik</p> <p>Alltags- u. Gedankenlyrik politische und sozialkritische Lyrik Protestsongs, Parodien Liebeslyrik Haikus politische und sozialkritische Lyrik groteske und satirische Lyrik triviale lyrische Texte, Schlager, Chansons</p>
Prosa: Erzählungen und Romane	<p>Realistische Texte zu altersspezifischen und sozialen Problemen Texte, die den Blick in andere, auch vergangene Welten ermöglichen Texte mit sozialkritischer, belehrender Tendenz, mit Appellcharakter Humorvoll-witzige, -groteske, -übertriebende Texte, Klamauk Phantastische Erzählungen und Romane Abenteuergeschichten Kinderromane Sozialkritische Erzählungen mit Appellcharakter Dokumentarliteratur Texte, die historische Erfahrungen ermöglichen Texte, die Wunschwelten oder Zukunftspantasien beschreiben satirische und humorvoll-belehrende Texte Autobiographische Texte, Entwicklungs- und Bildungsromane psychologische bzw. sozialkritische Erzählungen und Romane Satiren, Grotresken, schwarzer Humor Parabeln, Sinnbilder, modellhafte Veranschaulichungen gesellschaftlicher oder sozialpsychologischer Probleme</p>
Dramatische Texte	<p>Dramatisierte Schwänke, Eulenspiegelgeleien Sketche, humoristische Szenen Einakter, Kurzdramen, Stücke des Kindertheaters Sketche, Kabarett-Texte (mit grotesker Note), humorvoll-satirische Kurzdramen kurze Lehrstücke Einakter/Szenen, die gesellschaftliche Wirklichkeit realistisch darstellen sozialkritische Hörspiele Dramen- und Drehbuchauszüge Schauspiele der klassischen Moderne Dokumentarisches Theater, Episches Theater, Lehrtheater, Parabeln, Grotresken Komödien, Tragik-Komödien und Tragödien aus der Klassik, aus Realismus, Naturalismus und Moderne</p>

Diese Auflistung der im Rahmenlehrplan genannten Gattungsbezeichnungen zeigt nicht nur eine Orientierung an literaturwissenschaftlichen Typologien, sondern gibt den Lehrenden/Lernenden zugleich prozedurale Hinweise auf der Ebene von Inhalt und Stil. So verweist z.B. die Gattungsbezeichnung „Texte, die Wunschwelten und Zukunftspantasien beschreiben“ auf Inhalte sowie auf die inhaltliche Referenz, die hier angelegt werden soll.

Die Gattungsbezeichnung „Spielformen“ unter der Rubrik Lyrik zeigt strukturelle Momente an.

Im Hinblick auf prototypische Muster der Literatur, die auf konkrete Autoren oder Werke hinweisen, lassen sich nur Vermutungen anstellen, die vor allem an den Lehrmaterialien zu überprüfen sind. Konkrete Textvorgaben sind kombiniert mit verschiedenen Aspekten:

1. Kombinationen mit Inhalten und Funktionserwartungen, z.B. Texte, die „die Lust am Spiel mit Sprache wecken und Anreiz sind, über Sprache nachzudenken“ (ebd.:32), sind Texte von Morgenstern („Neue Bildungen“) und Jandl („ottos mops“), oder Texte, die Fragen persönlicher Verantwortung und Schuld, auch Wertfragen ansprechen, wie Kaschnitz: „Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann?“ (ebd.: 42).

2. Kombinationen mit Referenzen und pädagogischen Entwicklungszielen:

Beispiele hierfür sind Texte, die „das Streben nach Selbstreflexion unterstützen, das Ich-Sein entwickeln helfen“ – Brecht: „Kohlen für Mike“, Goethe: „Der Zauberlehrling“, Texte, „die das moralische Urteilsvermögen differenzieren“ – Weisenborn: „Zwei Männer“ (ebd.:41), Texte, „die soziologische und sozialpsychologische Betrachtungsweisen fördern“ – Dürrenmatt: „Der Richter und sein Henker“, Mann: „Der Untertan“, Schiller: „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ (ebd.:52), Brecht: „Mutter Courage“, Frisch: „Biedermann und die Brandstifter“/„Andorra“ (ebd.:53), Texte, die „den Möglichkeitssinn und das alternative Denken entwickeln helfen“ – Brecht: „Keuner-Geschichten“, Kaschnitz: „Lange Schatten“.

„Texte, die historisches Bewusstsein schaffen und erweitern“ (ebd.:53) – Hauptmann: „Die Weber“/„Der Biberpelz“, Wedekind: „Frühlingserwachen“.

Hier verbinden sich pädagogische Entwicklungsziele, Referenzen und Funktionserwartungen.

3. Kombinationen mit strukturellen Merkmalen, die sehr selten sind: „Texte, die die Besonderheit der dramatischen Form bewusst machen“ (ebd.) „Wilhelm Tell“ (Schiller – Frisch), Brecht: „Der kaukasische Kreidekreis“, Frisch: „Andorra“/„Der andorranische Jude“. Texte mit Verfremdungen der sprachlichen Norm, die neu zu sehen lehren: Lyrik des Expressionismus, Lyrik nach 1945. Texte, „die über realistische Darstellung und unpräzise Sprache die Wirklichkeit ungeschönt zeigen: Dokumentarliteratur, Jugendliteratur“ (ebd.:41). Auffällig ist hier die Kombination nicht mit namentlichen Texten, sondern mit Gattungsbezeichnungen oder Epochenangaben.

5.1.1.3 Kommunikation des Literatursystems

Alle vier Bereiche des Literatursystems werden thematisiert. Für die Rezeption, konstruktivistisch: Kommunikatbildung, wird Subjektivität des Verstehens und Denkens vorausgesetzt (vgl. RP Sek. I:46), in der kommunikativen Verarbeitung soll sie bewusst werden. Die Ziele des Literaturunterrichts verbinden sowohl Phantasie und Vorstellungsvermögen als auch Reflexionsfähigkeit. Produktionsorientierte und sinnliche Formen des Umgangs mit Literatur (Schreibaufgaben, z.B. für Klasse 5 und 6: kollektive und individuelle Träume, Gefühle in Form von Geschichten, kreative Sprachspiele) und abstrakt-begriffliche Analyse sollen sich ergänzen. Bei den didaktischen Grundsätzen wird darauf hingewiesen, dass die Erkenntnisse, soweit möglich, durch entdeckendes, sinnlich-anschauliches und produktiv-handlungsorientiertes Lernen gewonnen werden (vgl. RP Sek. I:7), wobei ausdrücklich die Individualität im sprachlichen Ausdruck und die Subjektivität im Denken und Wahrnehmen sowie deren Förderung betont wird.

Die Kommunikatbildung wird also gefördert, indem das eigene Vorstellungsvermögen aktiviert wird und „ich-bezogene Zugänge“ – etwa über das Füllen von Denkblasen zu literarischen Figuren – ermöglicht werden (vgl. RP Sek. I:41). Zugleich wird die bewusste Reflexion in Richtung bestimmter Referenzen, die Herstellungs-, Verteilungs- und Rezeptionsbedingungen einbeziehen (vgl. RP Sek. I:18), angestrebt. Bemerkenswert ist die anklingende Wertung der kritisch distanzierten Rezeption/Kommunikation im Umgang mit Literatur als qualitativ besser im Vergleich mit der subjektabhängigen Kommunikatbildung (vgl. RP Sek. I:15).

Der Kommunikation über Literatur selbst wird ein besonderer Stellenwert im pädagogischen Sinn beigemessen. Texte werden als Diskussionsanlass gesehen (vgl. RP Sek. I:50). Gespräche über Literatur sind „ein wichtiges Übungsfeld“ für die Gesprächsführung (vgl. RP Sek. I:10), weil – so die Argumentation – „literarische Texte (...) im Spannungsverhältnis von subjektiver Deutung und objektiver Textgrundlage (sic!)“ (ebd.) stehen. Im „literarischen Gespräch“ sei der Einzelne besonders gefordert, seine persönliche Sichtweise zu vermitteln und andere Zugänge nachzuvollziehen (Austausch über Kommunikate). Die Fähigkeit zum Diskurs soll im Gespräch über Literatur gefördert werden. Offen zu sein und „sich nicht vorschnell der Sichtweise anderer anzuschließen oder dagegen zu opponieren, sondern sich in Abwägung von Sachargumenten und persönlichen Interessen eine eigenständige Meinung zu bilden“ (ebd.:12), werden ausdrücklich als Ziele ausgewiesen.

Gegenstand der Reflexion in der Kommunikation ist auch die Beobachtung der Rezeption selbst. Dabei sollen divergierende Deutungsansätze diskutiert werden, die historisch und sozial vermittelte Art der Textrezeption bewusst werden, z.B. durch den Vergleich von unterschiedlichen Rezensionen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen (vgl. RP Sek. I:50).

Metakommunikativ im Hinblick auf die Produktion von Literatur ist die wertende Reflexion der verwendeten sprachlichen Mittel im Zusammenhang der Wirkungsabsicht (z.B. der Vergleich von Erzählanfängen) zu sehen, ebenfalls die bereits erwähnte Beleuchtung der Beziehung von Literatur und Realität anhand des Vergleichs von Handlungs idee und literarischer Umsetzung. Und im Sinne einer Produktionsorientierung legt man Wert darauf, dass bei literarischen Schreibversuchen moderne literarische Vorlagen als Anschauung und Anregung genutzt werden. (Vgl. RP Sek. I:46.) Auch die Empfehlung an die Lehrenden, im Rahmen der Leseförderung Begegnungen mit Autoren zu initiieren (vgl. RP Sek. I: 40), bewegt sich auf der Ebene von Beobachtungen der Produktionsbedingungen von Literatur.

Der vom Lehrplan angestrebte aktive Leser sollte das Literatursystem kennenlernen. So sind neben der Reflexion von Produktion und Rezeption auch Verarbeitung und Vermittlung als Themen vorgesehen. Unter der Rubrik „Kulturelle Praxis“ werden als aktive Formen der Verarbeitung Kritiken, das Führen von Lesetagebüchern (vgl. RP Sek. I:16), Theaterinszenierungen und Darstellendes Spiel angeregt. Für den Bereich der Vermittlung werden Besuche von Bibliotheken und Buchhandlungen, die Betrachtung von Prospekten, die Vorstellung und Veröffentlichung eigener Produkte der Lernenden, die Organisation von Lesungen (vgl. RP Sek. I:20) vorgeschlagen.

Der Umgang mit Literatur wird als dem Kunstsystem zugehörig betrachtet, das sich durch die Funktionserwartung „Lebensalternativen und Sinngewandlungen“ wie die Gewährung von subjektiven Spielräumen auszeichnet.

5.1.1.4 Entwicklungspsychologische Kriterien

Entwicklungspsychologische Motive, die noch bis in die sechziger Jahre mit didaktischen Gattungskonzepten verbunden waren, spielen keine Rolle mehr. Im Kapitel zur Literatursozialisation wurde kurz das Stufenmodell von Engelmann (1952) vorgestellt, das den Literaturunterricht und seine Lehrmaterialien bis in die sechziger Jahre beeinflusst hat.

Die entwicklungspsychologische Argumentation des Rahmenlehrplans verbindet eher Inhalte und Funktionserwartungen mit altersgemäßem Lesen. Die Lust an der Literatur zu wecken, wird im Zusammenhang der Textauswahl gesehen, bei der die Verstehensvoraussetzungen und Lesemotive der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden sollen (vgl. RP Sek. I:17). Um Lesemotivation zu schaffen und zu fördern, sind Kinder- und Jugendliteratur empfohlen (vgl. RP Sek. I:16). Dabei werden verschiedene Gattungen und literarische Epochen berücksichtigt. Die Leseempfehlungen sind verknüpft mit pädagogischen Ansprüchen an das zu entwickelnde Verhalten der Kinder und Jugendlichen. So spricht die Empfehlung für die Jahrgänge 5 und 6 für Texte,

„die handlungsstark, spannend, auch witzig sind, Identifikationsmöglichkeiten bieten, Texte, die die Welt als Bewährungsraum, als bestehbares Abenteuer zeigen und zu sozialem Engagement auffordern, Texte, die einfaches Gut-Böse-Denken und naiv-egozentrische Sichtweisen relativieren helfen, Texte, in denen innere Vorgänge handlungsbegleitet, aber nicht handlungsbestimmend sind und die einen optimistischen Ausblick ermöglichen.“ (ebd.: 31)

Konkrete Empfehlungen in diesem Kontext sind z.B. für die Lyrik: Morgenstern, „Neue Bildungen“ und Jandl: „ottos mops“ (Lust am Spiel), Kästner: „Die Sache mit den Klößen“ (Identifikation mit Leiderfahrungen dieses Alters);

für die Prosa: Lindgren: „Wer springt am höchsten?“ (Relativierung naiv egozentrischer Sichtweisen und von Gut-Böse-Denken)

Für die Jahrgänge 9 und 10 rät man zu Texten, „die zur Selbstreflexion anhalten, Rollendistanz ermöglichen, die soziologisches, sozialpsychologisches und auch alternatives Denken fördern, indem sie soziale Situationen in ihrer Vielschichtigkeit und Abgründigkeit zeigen.“ (ebd.:50)

Diese kleinen Ausschnitte vermitteln bereits das Ideal der entwicklungspsychologischen Entwicklung von der subjektiven Aufnahme hin zur kritischen Distanz. Das kindliche Identifizieren von Erzähltem mit realer Umwelt sei eindimensional (vgl. RP Sek. I:31), hingegen ist das Ziel, zwischen Gemeintem und Gesagtem zu unterscheiden, Texte distanziert und kritisch im Zusammenhang mit Erzähltechniken, unter Verwendung psychologischer Bezüge etc. zu lesen.

5.1.1.5 Andere Medien

Lesen wird in Konkurrenz zu visuellen und auditiven Medien gesehen. Es setze eine besondere (Kultur-)Technik voraus, deren Grad der Beherrschung den Genuss der Lektüre vermitteln (vgl. RP Sek. I:16). Anders als Sehen und Hören, das zwar auch gelernt werden müsse, aber eher vermittelt werde, brauche Lesen eine besondere „Ausbildung“ und sei ein Impuls zur Auseinandersetzung.

5.1.2 Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe (1984)

Die Kursstrukturpläne für die Sekundarstufe II sollen nun darauf überprüft werden, ob sich die oben beschriebenen Tendenzen der Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I für die Jahrgänge 11 bis 13 wiederfinden, oder ob sie wesentliche Differenzen aufweisen.

Zu bedenken ist die unterschiedliche Entstehungszeit der beiden Lehrpläne, so dass von einem einheitlichen Theoriekonzept nicht ausgegangen werden kann. Die Kursstrukturpläne, ab 1984 in Erprobung, schließen also nicht unmittelbar an die Rahmenlehrpläne an.

Das handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtskonzept für den Umgang mit Literatur (Spinner, Waldmann), das den theoretischen Hintergrund für die Lehrpläne der Sekundarstufe I stellt, entstand in den achtziger Jahren und kann also im Vokabular der Kursstrukturpläne noch keine Rolle spielen. Auch die anerkannte Subjektabhängigkeit des literarischen Lesens ist im gymnasialen Curriculum noch keine dominante Komponente. Die Rezeptionsästhetik hatte 1984 noch eine schwache Resonanz in der Didaktik, zumindest in den Lehrplänen.

5.1.2.1 Funktionserwartungen

Das Konzept der Kursstrukturpläne für die Gymnasiale Oberstufe umfasst drei Arbeitsbereiche, die ineinander greifen: Umgang mit Texten, mündliche und schriftliche Kommunikation sowie Reflexion über Sprache. Das Lesen literarischer Texte berührt alle drei Bereiche.

Ziele des Umgangs mit Literatur sind der Zugang zu „wichtigen Texten der Vergangenheit und Gegenwart“ (KSP Sek. II:1). Funktionserwartungen in diesem Kontext sind die Eröffnung neuer „Horizonte menschliche(r) Möglichkeiten und Bedingungen – über die begrenzten und zufälligen Erfahrungen der eigenen Lebenswirklichkeit hinaus“ (ebd.:2), die Differenzierung „selbstverständlich gewordene(r) Wirklichkeitsauffassungen“ (ebd.:7), die Auseinandersetzung mit Utopien und Gegenbildern, Aufklärung und Belehrung (vgl. KSP Sek. II:27) sowie Vergnügen und Genuss an literarischen Kunstwerken (vgl. KSP Sek. II:8).

Literarizität wird mit „konstitutiven Besonderheiten“ (ebd.:6) des Textes assoziiert. Im Unterschied zu Sachtexten stehen literarische Texte „in einer mehrschichtigen Beziehung zu der Wirklichkeit (...), aus der sie entstanden sind“ (ebd.). Sie bilden diese Wirklichkeit nicht unmittelbar ab, „sondern interpretieren und überschreiten“ (ebd.) sie, bauen eine fiktionale Realität und eröffnen „dem Leser Spielräume für Erfahrungen und Deutungsmöglichkeiten“ (ebd.). Literatur gilt aber nicht nur als Fiktion, „sondern auch als Konstruktion und Rekonstruktion von Wirklichkeit“ (ebd.).

Literarizität korrespondiert mit der Funktionserwartung, „selbstverständlich gewordene(n) Wirklichkeitsauffassungen (zu) differenzieren“ (ebd.:7) sowie mit Textstrukturen (vgl. KSP Sek. II:6f.). Hieraus erwächst die didaktische Forderung, das Zusammenspiel der inhaltlichen, sprachlichen und formalen Elemente eines Textes in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken (vgl. KSP Sek. II:4). Anerkannt wird, dass der Spielraum für unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten beim literarischen Text weiter geht als beim Sachtext (vgl. KSP Sek. II:9). Doch erscheint der „autonome Leser“ im Vergleich mit den Kursstrukturplänen (vgl. KSP Sek. II:5) eher als Fiktion denn als Ziel. Die persönliche subjektive Bedeutung eines Textes für den Leser wird davon abhängig gemacht, dass „die im Text gespiegelte Realität als eine ihn (den Leser) selbst betreffende Wirklichkeit *einsichtig gemacht wird*“ (ebd.:5). Die im Pas-

siv formulierte Bedingung ist Bestandteil der „Interpretation als Bedeutungsanalyse“ (Sinngehalt), die einer textimmanenten Analyse (vgl. KSP Sek. II:4) folgen soll.

5.1.2.2 Referenzmodalitäten

Bei den Referenzen steht die inhaltliche und sprachliche Analyse des Textes an oberster Stelle. Als dritter Bestandteil einer Interpretation wird die Analyse der Wirkungsgeschichte genannt. Schriftsteller, Werk und historisch gesellschaftliche Bedingungen sind Komponenten der Wirkungsanalyse, aber auch Kriterien, die über Auswahl, Kritik und Verbreitung von Texten entscheiden (vgl. KSP Sek. II:5f.). Hierin ist also auch der Bereich der Vermittlung von Literatur mit eingeschlossen.

Die angebotenen Referenzrahmen der beiden Curricula gleichen sich. Ganz oben rangieren Inhalt und die Kenntnis literarischer Formen und poetischer Mittel (vgl. KSP Sek. II:4). Für die textimmanente Analyse sind folgende Aspekte aufgelistet: inhaltliche und sprachliche Gegebenheiten, Handlung, Personen, Motive, Konfliktsituationen, Aufbau, Raum und Zeitgestaltung, Dialogstrukturen, Erzählperspektive, Bildhaftigkeit (Vergleich, Metapher, Symbol), sprachliche Merkmale auf der Ebene der Wortwahl, des Satzbaus und der Aktionsart (vgl. KSP Sek. II:7). Die erwähnten Produktionsbedingungen von Literatur (vgl. KSP Sek. II:3), der historische und soziale Kontext, der diachrone Vergleich (vgl. KSP Sek. II:16) stehen als externe Bezüge an zweiter Stelle, eingeschlossen Bezüge zu den verschiedenen Epochen, zur europäischen Literatur wie zur Weltliteratur (vgl. KSP Sek. II:20). Im Zusammenhang der Wirkungsanalyse ist die Wirkungsabsicht des Autors (vgl. KSP Sek. II:8) genannt, aber auch die Wertmaßstäbe literarischer Kritik (vgl. KSP Sek. II:8), literaturtheoretische Betrachtungen (vgl. KSP Sek. II:29f.) sowie der Einfluss des Marktes auf die literarische Produktion (vgl. KSP Sek. II:30) werden erwähnt. Am Beispiel der Kafka-Forschung werden verschiedene Interpretationsrichtungen aufgelistet: die jüdische, biographische, biographisch-psychoanalytische, soziologische, existentialistisch-ontologische, ethisch-moralische etc. (vgl. KSP Sek. II:29).

Die thematischen Referenzen, mit denen der Umgang mit Literatur für die verschiedenen Jahrgänge – also die Textauswahl – verbunden wird, zeigen Ähnlichkeiten zu den Themen der Rahmenlehrpläne. Es sind dies: Beziehungen, Kindheit und Jugend, Utopie, Arbeit, Literatur als Aufklärung, Überreden – Überzeugen (vgl. KSP Sek. II:21f.), Außenseiter und Gesellschaft (Identitätsproblematik), Bewährung und Scheitern von Menschen in politischer Verantwortung (vgl. KSP Sek. II:29), Themen, „die mit den Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler (der jeweiligen) Jahrgangsstufe korrespondieren“ (ebd.:15). Die ausgewählten Texte sollen zugleich bestimmten formalen Bedingungen genügen, z.B. überschaubare und rational

erklärbare Handlungsstrukturen und/oder einfachere literarische Techniken aufweisen. (Vgl. KSP Sek. II:15)

Eine Zuordnung von Inhalten oder sprachlichen Merkmalen zu Gattungen ist den Kursstrukturplänen nicht direkt zu entnehmen. Auch sind die Gattungsbegriffe nicht wie in den Rahmenlehrplänen durch Inhalte veranschaulicht und differenziert. Aber es finden sich Hinweise darauf, dass sich die Gattungsbereiche – Lyrik, Prosa, Dramatik – durch sprachliche Strukturen voneinander abgrenzen lassen (vgl. KSP Sek. II:32 Unterschiede zwischen epischer und dramatischer Sprache). Entsprechend der gewählten Referenzen berücksichtigt die vorgeschlagene Textauswahl auch theoretische, philosophische und politische Texte sowie Medientexte (vgl. KSP Sek. II:20). Gattungen werden in Zusammenhang mit Epochen gebracht: Lyrik z.B. mit Barock, Romantik, Expressionismus.

Im Hinblick auf die Herausbildung von Prototypen spielen sowohl die Inhalte als auch die chronologische Zuordnung eine Rolle. Beim Vorschlag zum Kursthema „Väter und Söhne“ im Rahmen des übergeordneten Komplexes „Literatur und Sprache“ als Erfahrungsfeld (Jg. 11) werden u.a. Schiller: „Die Räuber“ und Kafka: „Das Urteil“ genannt, ferner Kafkas „Brief an den Vater“ und Peter Weiß: „Abschied von den Eltern“ (ebd.:33). Die Liste literarischer Werke am Ende der Kurstrukturpläne (vgl. KSP Sek. II:39ff.) verzeichnet Werke, die mit den vorgeschlagenen Kursthemen korrespondieren und soll Lehrenden und Lernenden Anregungen für die Lektüre geben. Auch wenn man herausstellt, dass es sich nicht um einen Kanon handle, gibt sie doch paradigmatische Hinweise.

Das Verzeichnis ist chronologisch angeordnet, von der Antike (Homer, Ilias/Odyssee) bis zur Gegenwart (Heiner Müller: „Der Auftrag“). Autoren, die mit mehr als 3 Werken präsentiert sind, sind Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Heine, Büchner, Keller, Dostojewski, Tolstoi, Raabe, Hauptmann, Fontane, Th. Mann, H. Mann, Seghers, Brecht (mit 7 Werken), Frisch, Böll, Grass, Weiß, Christa Wolf. Eigens aufgeführt werden Kurzgeschichten von Robert Walser, Heinrich Mann, Marie Luise Kaschnitz, Heinrich Böll. Die Gattung „Kurzgeschichte“ wird also assoziiert mit bestimmten Namen sowie zeitlich in erster Linie mit der Nachkriegszeit in Verbindung gebracht (vgl. KSP Sek. II:43).

Diese Liste gleicht im übrigen den Nennungen der ZEIT-Umfrage von 1997, über die bereits berichtet wurde.

Weniger stark als in den Empfehlungen für die Sekundarstufe I ist der Bezug des subjektiven Lesens durch Einbringen der eigenen Erfahrungen, was durch die frühere Entstehungszeit zu erklären ist.

An einem Beispiel der Prüfungsaufgaben (1984) möchte ich noch einmal das Wichtigste der Soll-Kompetenzen im Umgang mit Literatur zusammenfassen.

Die textanalytische Aufgabe für einen Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 lautet, das Gedicht „Die drei Lesungen des Gesetzes“ von Peter Handke „unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten“ (Prüf.:9) zu interpretieren. Als Bezüge werden hierzu angeboten bzw. vorgegeben: der Aufbau, die Methode bzw. Verfahrensweise des Verfassers, Sprache und ihre Struktur, Zielrichtung der Kritik des Gedichts und „ggf. eigene Ansichten und Erfahrungen dazu“ (ebd.), zusätzlich der Hinweis zur Zeit der Entstehung, nämlich dass das Gedicht im Zusammenhang mit der Notstandgesetzgebung 1968 stehe. Im Vordergrund stehen die Referenzen sprachliche Struktur (Unterschiede der Strophen, Collage von Elementen der juristischen Fachsprache, Verfahren der Verfremdung, vgl. Prüf.:13) einschließlich der Intention sowie der Zusammenhang zur Gattung der politischen Lyrik und zur Zeitgeschichte des Entstehens. Eigene Ansichten und Erfahrungen der Lernenden/Lesenden stehen ganz am Ende; das Wörtchen „ggf.“ demonstriert, dass das Fehlen dieses Aspekts kein Manko wäre.

5.1.2.3 Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien

In puncto Subjektabhängigkeit des literarischen Lesens zeigen sich zwischen Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I und den Kursstrukturplänen für die gymnasiale Oberstufe eklatante Unterschiede. Der Grund ist wiederum darin zu sehen, dass die Kursstrukturpläne aufgrund der unterschiedlichen Entstehungszeit inhaltlich keine Fortsetzung der Rahmenlehrpläne finden.

Zwar ist von der Bedeutung für Leser (vgl. KSP Sek. II:4), von der Beziehung des Textes „auf seine Entstehungsbedingungen wie auf seine Verstehensbedingungen des Lesers“ (ebd.) die Rede, aber die traditionelle Interpretation, d.h. die konventionelle Anwendung von Referenzrahmen überwiegt bei weitem. Beim methodischen Umgang mit Literatur stehen „Verfahrensweisen (...) textimmanenter Analyse“ (ebd.:15) ganz oben. Durch die sprachliche Personifizierung des Begriffs Text entsteht der Eindruck, dass der Text als solches Verstehen und die Anwendung von Bezügen instruiert. Insgesamt fällt auf, dass die Kursstrukturpläne in ihren Ausführungen weniger differenziert sind als die später ausgearbeiteten Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I.

Regeln für literarische Kommunikation werden zwar nicht direkt aufgeführt, aber das Rahmenthema für den Jahrgang 11 „Misslingen und Gelingen der Kommunikation“, eher als (sozio-)linguistisches Thema zu verstehen, zeigt doch die angenommene Relevanz, Kommunikation generell zum Gegenstand der Meta-Beobachtung zu wählen.¹

¹ Vgl. in „Beispiele für Prüfungsaufgaben“ die vorgeschlagene Aufgabe, das kommunikationstheoretische Konzept von Watzlawick auf Brechts „Über das Anfertigen von Bildnissen“ anzuwenden (Prüf.:19).

Auch die Einschätzung der mündlichen Mitarbeit als Grundlage der Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen deutet in diese Richtung. Faktoren dabei sind die Qualität des Fragens, Beschreibens, Erklärens und Beurteilens (vgl. KSP Sek. II:23).

Die Untersuchung des Buchmarktes und der entsprechenden Medien, wie Film, Presse, Rundfunk und Fernsehen ist empfohlen (vgl. KSP Sek. II:6), aber längst nicht in dem Maß ausgewiesen wie in den Rahmenlehrplänen.

5.1.2.4 Entwicklungspsychologische Kriterien

Parallelen zwischen beiden Curricula bestehen in der angestrebten Entwicklung des Lerner/Lesers zu einem stärker theorieorientierten Umgang mit Literatur (vgl. KSP Sek. II:18f.). Sichtbar wird dies an den vorgeschlagenen Themenkomplexen für die einzelnen Jahrgangsstufen. So lautet die Themenempfehlung für die Jahrgangsstufe 11 „Literatur und Sprache als Erfahrungswelt“, für die Stufe 12 „Literatur und Sprache in ihrer geschichtlichen Entwicklung“, für die Stufe 13 „Literatur und Sprache im Wirkungszusammenhang“ (vgl. KSP Sek. II:15 -18). Insgesamt spielen entwicklungspsychologische Überlegungen aufgrund der fortgeschrittenen Literatursozialisation im Lehrplan für die oberen Jahrgänge eine untergeordnete Rolle.

5.1.3. Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe (1998) – Vergleich mit den Kursstrukturplänen (1984)

Der neue Rahmenplan für das Fach Deutsch in der gymnasialen Oberstufe von 1998 (RP Sek. II) unterscheidet sich weit weniger von den alten Kursstrukturplänen, als die unterschiedliche Entstehungszeit nahe legt. Er stellt konzeptionell keine systematische Fortentwicklung der Rahmenpläne für die Sekundarstufe I dar. Wie in den Kursstrukturplänen von 1984 werden den Jahrgangsstufen Rahmenthemen zugeordnet. Für alle Jahrgangsstufen sind außerdem drei Arbeitsbereiche vorgegeben, nämlich: mündliche und schriftliche Kommunikation, Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache. Graduelle Unterschiede zeigen sich in der Verbindlichkeit der inhaltlichen Rahmenthemen und historischen Literaturepochen für die Jahrgangsstufen. Während der Rahmenplan von 1998 verbindliche Vorgaben zu den Rahmenthemen und zu den zu lesenden Literaturwerken macht, finden sich in den Kursstrukturplänen von 1984 dagegen Literaturempfehlungen – unabhängig von den Jahrgangsstufen – im Anhang. Auf weitere Unterschiede und Gemeinsamkeiten komme ich in den einzelnen Abschnitten zu sprechen.

5.1.3.1 Funktionserwartungen

Als Funktionserwartungen im Rahmen der Ästhetik-Konvention finden sich neben „Selbstfindung“ (RP Sek. II:4), Ausbildung von Wertvorstellungen, Entfaltung der Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit, neue Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns (neue Horizonte), Entwicklung von Toleranz und ästhetische Sensibilisierung (vgl. RP Sek. II:4). In diesen Zusammenhang gehört auch die Möglichkeit der Identifikation bzw. des sich Absetzens vom Inhalt des literarischen Textes. Ziele für den Literaturunterricht bzw. das Lesen von Literatur sind die Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit, Phantasie und Kreativität, Genauigkeit und Ausdauer (vgl. RP Sek. II: 2). Eine entwicklungspsychologische Motivation liegt auf der Hand. Bei der Beschreibung der Altersgruppe der Lernenden wird entsprechend von „Sinnfindungshilfe“ und der erwünschten „Erweiterung der begrenzten individuellen Zugangsmöglichkeiten zur Welt“ gesprochen (vgl. RP Sek. II:11). Kritiker sehen dies im Zusammenhang einer Entpolitisierung und stärkeren Ich-Zentrierung (vgl. Lange 1999:28/29). Das Lesen von Literatur als Lebenshilfe ist die entscheidende Neuerung im Rahmenplan.

Wie in den alten Kursstrukturplänen von 1984, wird Literarizität bezogen auf „ästhetische Qualität“ (RP Sek. II: 39), mit der man „eine Vielzahl von Deutungen“ verbunden sieht. Der Text an sich gilt als „Impulsgeber und Korrekturbasis“ (RP Sek. II:39) für die Interpretation. Die ästhetische Struktur prägt die Bedeutung (vgl. RP Sek. II:11). Bei den Verfahren zur Analyse theoretischer Texte (Fachbuch, Lehrbuch, Presse) und literarischer Texte wird nicht unterschieden. Dem Sachtext wird aber ein stärker direkter Bezug auf die angesprochene Realität zugesprochen, und seine Deutungsmöglichkeit wird enger als bei literarischen Texten gesehen.

Eine detaillierte Definition von Literatur oder Thematisierung der Literaturinterpretation, wie sie noch im Kursstrukturplan – zumindest ansatzweise – und im Lehrplan für die Sekundarstufe I vorlag, fehlt im neuen Lehrplan für die Oberstufe. Das heißt, es gibt keinen konzeptionellen Anschluss an die Lehrpläne der Sekundarstufe I von 1995, die sich literaturtheoretisch ausdrücklich auf die Rezeptionsästhetik und didaktisch auf Produktions- und Handlungsorientierung berufen.

5.1.3.2 Referenzmodalitäten

Die angebotenen Referenzrahmen für den Umgang mit literarischen Texten unterscheiden sich wenig von den älteren Lehrplänen und Lehrplänen für die jüngeren Lerner. Priorität hat die rational analytische Analyse des Textes beim Verstehen und Bewerten von Literatur. Textimmanente Analyse (sprachliche Form, Aufbau, Inhalte) (vgl. RP Sek. II:11), Stilanalyse im Zusammenhang zur Epoche (vgl. RP Sek. II:12) sowie die Betrachtung der Texte als geistesgeschichtliche Dokumente und die literatursoziologische Analyse sind zentrale Anliegen,

wenngleich mit thematischen, die Lerner persönlich interessierenden Schwerpunkten auch subjektive Vorstellungen gefördert werden sollen. Die Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse, unterschiedlicher Interpretationsansätze und -methoden zur Einschätzung der Texte und kontroverser Auffassungen wird *ergänzt* (vgl. RP Sek. II:31) durch produktionsorientierte Verfahren. Deutlich wird dabei die Bewertung der analytischen Verfahren als vorrangig vor dem stärker subjektorientierten Zugang, der immer mit der Analyse verknüpft werden soll (vgl. RP Sek. II:6). Als Referenzen werden genannt: literarische Formen und poetische Mittel (vgl. RP Sek. II:11), Zusammenhang zwischen Inhalt und Form (vgl. RP Sek. II:22), Autor (vgl. RP Sek. II:45), Rezipienten (vgl. RP Sek. II:45), politische und moralische Aspekte (vgl. RP Sek. II:11), Gattung (vgl. RP Sek. II:12), historische, politische, philosophische, psychologische und soziologische sowie kunsthistorische und literaturtheoretische Zusammenhänge (vgl. RP Sek. II:11, 6, 10, 27, 40) und Wirkung von Literatur (Vgl. RP Sek. II:45).

Die thematischen Referenzen, die die Auswahl der Texte bestimmen, sind zum größten Teil entwicklungspsychologisch motiviert und gleichen denen der älteren Lehrpläne. Die Rahmenthemen Identitätsfindung, Lebensentwürfe, Individuum zwischen Ideal und Wirklichkeit, Individuum und Gesellschaft, Weltentwürfe und Wirkungszusammenhänge von Literatur werden den Jahrgangsstufen zugeordnet und im Zusammenhang mit den altersgemäßen Erfahrungen der Lernenden gesehen, die von der Suche nach Orientierung, dem Wunsch nach Selbstverwirklichung und Ablösung bestimmt sind. Literatur soll dabei den Lernenden Antworten auf entwicklungsbedingte Fragen bieten (Lebenshilfe) (vgl. RP Sek. II:22). Als Kriterien der Textauswahl werden ausdrücklich genannt: ästhetische Qualität, geschichtliche Bedeutung, exemplarischer Charakter für die Epoche, Textart oder Gattung, motiv-, form- und stilgeschichtliche Relevanz und thematische Bedeutung für Schüler/innen (vgl. RP Sek. II:19). Die Rangfolge zeigt den erfahrungsbezogenen Aspekt am Ende.

Mit den Rahmenthemen werden Epochenschwerpunkte verbunden, womit verständnisfördernde Bezüge bereitgestellt werden. So korrespondiert z.B. das 20. Jahrhundert hauptsächlich mit den thematischen Kernbereichen Sozialisation und Erziehung, Liebe, Vorurteile und Begegnungen unterschiedlicher Welten (vgl. RP Sek. II:24). Den Werken der Klassik und Romantik ist das Thema „die eigene Position im Spannungsfeld von Ideal und Wirklichkeit“ (RP Sek. II:30) zugeordnet, konkretisiert in den Kernbereichen Staat und Revolution, Bildung und Humanität, Wirklichkeit und Phantasie, Utopien, Natur und Kunst (vgl. RP Sek. II:32).

11,I Rahmenthema „Identitätsfindung“	
Thematische Kernbereiche	Stichworte
Sozialisation und Erziehung	Bildungsideale und Erziehungsziele Rollenerwartung und Rollenkonflikte Selbstfindung und Ich-Identität Sozialisationsinstanzen Aufbegehren und Anpassung Generationsproblem Leben in Gruppen zwischen Geborgenheit und Zwängen Geschlechtspezifische Sozialisation
Liebe	Liebessauffassungen zu verschiedenen Zeiten Selbstfindungsprobleme in Liebesbeziehungen Glückserfahrungen Ich-Entgrenzung Trennung, Trauer, Verlust Rollenbilder von Mann und Frau Liebessymbole Ausdrucksformen und Kommunikationsprobleme Emanzipationsgedanke und Sozialkritik
Vorurteile	Normen und Werte, Leitbilder Außenseiterrollen Entfremdung Anpassung oder Ausgestoßenwerden Überwindungsstrategien
Nähe und Ferne/ Begegnungen unterschiedlicher Welten	Naturerfahrungen Verlust der vertrauten Lebenswelt, Migrationsprobleme Aufbruch und Abenteuer Reisen

Textanregungen zu den thematischen Kernbereichen (und Stichworten):

Sozialisation und Erziehung

H. Mann: Der Untertan; Th. Mann: Tonio Kröger; Wedekind: Frühlingserwachen; Horváth: Jugend ohne Gott; Musil: Törlless; Andersch: Vater eines Mörders; Wolf: Kindheitsmuster; Grass: Katz und Maus; Weiss: Abschied von den Eltern; Rousseau: Emile oder über die Erziehung, Bekenntnisse; Kafka: Brief an den Vater, Das Urteil, Heimkehr; Neues Testament: Gleichnis vom verlorenen Sohn; R. Walser: Geschichte vom verlorenen Sohn; Keun: Das kunstseidene Mädchen; Meckel: Suchbild, Über meinen Vater; Fühmann: Das gelbe Auto; Wondratschek: Über die Schwierigkeit, ein Sohn seiner Eltern zu bleiben: Analyse von Jugendliteratur; Sachtexte: z. B. pädagogische, soziologische u. a. Texte;

Liebe

Das Hohelied Salomos; Keller: Romeo und Julia auf dem Dorfe; Kleist: Die Marquise von O.; Ibsen: Nora; Frisch: Homo faber, Stiller; Hein: Der fremde Freund oder Drachenblut; Jelinek: Die Liebhaberinnen; Walser: Brandung, Ohne einander; Bildnisproblematik (Brecht/Frisch); Strauß: Groß und Klein, Paare, Passanten; Kurzgeschichten von Wohmann u. a.; Liebeslyrik aus verschiedenen Zeiten.

Vorurteile

Lessing: Nathan der Weise; Voltaire: Über die Toleranz; Locke: Versuch über den Verstand; Wolff: Vernünftige Gedanken menschlichen Verstandes; Lessing: Erziehung des Menschengeschlechts; Lichtenberg: Aphorismen; Schiller: Die Räuber; Verbrecher aus verlorener Ehre; Kleist: Michael Kohlhaas; Büchner: Woyzeck; Gotthelf: Die schwarze Spinne; Mann: Felix Krull; Frisch: Andorra; Dürrenmatt: Besuch der alten Dame; Schneider: Schlafes Bruder; Sachtexte zum Thema.

aus: RP Sek.II:24/25

Indem die Literaturvorschläge den thematischen Kernbereichen zugeordnet werden, erhalten sie bereits eine inhaltliche Leserichtung. Bei der Verbindung von Literaturvorschlägen und Epochen fällt die Dominanz einer bestimmten Gattung auf. So sind beispielsweise dem 20. Jahrhundert und dem inhaltlichen Schwerpunkt „Identitätsfindung“ hauptsächlich Prosa zugeordnet, den literaturhistorischen Epochen Aufklärung und Sturm und Drang mit dem Rahmenthema Lebensentwürfe hauptsächlich Dramatik und philosophische Texte.

Gemessen an den älteren Kursstrukturplänen enthält der neue Rahmenplan keine neuen Kurs- bzw. Rahmenthemen. Z.B. entsprechen die zugeordneten Literaturvorschläge zum Thema „Sozialisation und Erziehung“ innerhalb des Rahmenthemas „Identitätsfindung“ (vgl. RP Sek. II:24) den Empfehlungen zu dem in den Kursstrukturplänen vorgeschlagenem Thema „Väter und Söhne“.

Die Textanregungen zu den Rahmenthemen sind auf Unterthemen verteilt. Z.B. sind dem Thema „Glück“ (Rahmenthema „Lebensentwürfe“) folgende Titel und Gattungen zugeordnet: Hesse: „Narziß und Goldmund“; Handke: „Wunschloses Unglück“; Trivalliteratur, der Sachtext „Anleitung zum Unglücklichsein“ von Watzlawick (vgl. RP Sek. II:29). Die empfohlenen Titel zeigen insgesamt eher eine stärkere Orientierung an der bewährten literarischen Tradition (vgl. Lange 1999:29). Empfehlungen aktueller Werke und Werke nicht deutscher Literatur sind rar.¹

Auch wenn der neue Rahmenplan nicht als innovativ einzuschätzen ist, halte ich die Kritik, er spreche für einen rigiden Kanon (vgl. Lange 1999:29), aber für überzogen.

¹ An jüngeren Autoren sind genannt: Demirkan, Strauß, Schneider. (Vgl. RP Sek. II:25)

5.1.3.3 Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien

Mittelpunkt der literarischen Kommunikation im Deutschunterricht ist neben den eigenen, subjektabhängigen Vorstellungen, die durch inhaltliche Vorgaben sowie durch produktionsorientierte Verfahren – gestaltendes Lesen, darstellendes Spiel, kreatives Schreiben etc. – gewonnen werden, vor allem die Textanalyse, bezogen auf oben dargestellte Referenzen. „Der Umgang mit Literatur ist als Reflexion subjektiv bedeutsamer Erfahrungen nicht nur ein individueller, sondern im Kontext des Unterrichts ein kommunikativer Prozeß.“ (RP Sek. II:4) Über diesen kommunikativen Prozess soll die Lese- und Gesprächskultur entwickelt werden. Probleme der Verständigung – nicht ausdrücklich über Literatur –, aber auch die eigenen Gedanken und Urteile (vgl. RP Sek. II:2) sind Inhalte einer empfohlenen Metakommunikation (vgl. RP Sek. II:15).

Der Bereich der Vermittlung ist im Thema „literarischer Markt“ (vgl. RP Sek. II:45, 47) angesprochen. Dem Ziel, die Schüler/innen zu befähigen, am literarischen und kulturellen Leben teilzunehmen, entspricht der empfohlene Besuch von Lesungen, Theater- und Filmvorstellungen sowie Ausstellungen. (Vgl. RP Sek. II:31)

Der Umgang mit anderen Medien – Radio, TV, Video, Film, Internet (vgl. RP Sek. II:14) – wird lediglich erwähnt, aber nicht ausführlicher diskutiert. Das ist wohl angesichts der zunehmenden Informationsmöglichkeiten, die Schüler privat sicher nutzen, und der Notwendigkeit von Auswahlkriterien und Orientierungsbedarf nicht auf der Höhe der Zeit.

5.1.3.4 Entwicklungspsychologische Kriterien

Übereinstimmung besteht bei allen betrachteten Curricula in der angestrebten Entwicklung des Lernalters bzw. Lesers hin zu einem theoriegeleiteten Umgang mit Literatur. In dem neuen Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe sind zwar die Auswahl der Rahmenthemen und die empfohlenen literarischen Werke auf die altersgemäße Situation der Lernenden bezogen (Problemorientierung), die Kommunikation subjektiver Lesedeutungen tritt aber hinter dem Ziel der rationalen, am Text und durch Analysemethoden/Theorien belegten Interpretation zurück.

An den Deutschunterricht wird grundsätzlich die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten und Werthaltungen gekoppelt, so die Persönlichkeitsentwicklung in Richtung „Selbstbestimmung und Selbstverantwortung“ (RP Sek. II:2), wie es den „gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd.) entspricht, und die „Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit“ (ebd.).

Dem Ziel der selbständigen Auseinandersetzung mit literarischen Texten widerspricht die Vernachlässigung der subjektabhängigen Dimension, insbesondere auf der metakommuni-

kativen Ebene: Dem Thema des Verstehens von Literatur wird allenfalls mit der historischen Relativität von Leseresultaten entsprochen. In den Kursstrukturplänen von 1984 und im Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe von 1998 kommt die Leserorientierung zu kurz. Der neue Rahmenplan für die Oberstufe fällt, was die Rezeptionsorientierung angeht, hinter die Rahmenpläne für die Sekundarstufe I zurück, schließt also konzeptionell nicht an. Bei den angebotenen Referenzrahmen besteht Ähnlichkeit. Und Epochen wie Gattungen erhalten durch die thematische Zuordnung prozedurale Hinweise. Neu ist die Funktionserwartung „Lebenshilfe“. Doch steht dem Ziel der „Synthese zwischen analytisch-kritischer und kreativ-ästhetisch-subjektiver Arbeit mit Texten“ (ebd.:12) die Vernachlässigung der Kommunikation „subjektiver Sinnentwürfe“ (ebd.:13) entgegen. Zwar ist von „Konstruktionsprozessen“ im Zusammenhang von Leseverständnis die Rede (vgl. RP Sek. II:13), aber über die Erwähnung geht es nicht hinaus. Spricht der Rahmenplan für die Sekundarstufe I noch von der Vieldeutigkeit als Problem (vgl. RP Sek. I:50), gilt der Text und seine Struktur im Rahmenplan für die Oberstufe als Maßstab.

5.1.4 Lesebuch „Unterwegs“ für die Sekundarstufe I

Die Kriterien der Betrachtung des Lehrmaterials sind dieselben wie bei der Prüfung der Curricula. (vgl. S. 208f.) Es ist zu vermuten, dass die Lehrwerke als Umsetzung der curricularen Ziele in Arbeitsaufgaben aber mehr Aufschluss über die für relevant gehaltenen Verfahren der Rezeption und Verarbeitung von Literatur geben.

Das ausgewählte sechsbändige Lesebuch „Unterwegs“ erschien Mitte der neunziger Jahre, ist also neu und berücksichtigt bereits die Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I. Das heißt, es legt konsequent einen Schwerpunkt auf die Subjektivität des Lesens, wie im folgenden zu zeigen sein wird. Ich konzentriere mich auf „Unterwegs“, Band 5 und Band 10, also auf die Lesebücher für die 5. und 10. Jahrgangsstufe, ergänzt durch eine Prüfung der Lehrerhandreichungen. Der erste und letzte Band sind vor allem darum interessant, weil in der 5. Jahrgangsstufe eine ausdrückliche Literatursozialisation beginnt, die in der 10. Klasse bereits ein großes Spektrum an Möglichkeiten des Umgangs mit dem Text ermöglicht. Ich werde aber auch die Bände dazwischen mit einbeziehen, wenn bestimmte festgestellte Tendenzen überprüft werden sollen.

Jeder Band des Lehrwerks „Unterwegs“ besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil enthält eine Textsammlung ohne Aufgabenstellungen; die Texte aller Gattungen sind nach Themen geordnet, die sich leicht variiert in allen Bänden wiederfinden. Die Themen für „Unterwegs“ 5 und 6, zugleich als thematische Referenzen für das Lesen der Texte zu sehen, lauten: Individuum/Identität/Ich, Gesellschaft/Zusammenleben, Arbeitswelt und Berufsleben, Na-

tur/Umwelt/Technik, Ferne Länder/Fremde Welten, Vergangene Zeiten, Phantastisches/Grenzüberschreitendes. Der Vergleich der Themen für die Jahrgangsstufe 10 zeigt thematisch Ähnliches: Herausforderungen, Krieg und Frieden, Cyberspace und Infobahn, Natur empfinden, Unterwegs sein, Grenzgänge (Ost/West), Gegenwelten. Der zweite Teil des Lehrwerks umfasst Unterrichtseinheiten und Projekte, die jeweils einzelnen Schwerpunkten des Literaturunterrichts gewidmet sind, und zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen, Techniken und Methoden sowie Arbeitsformen für den Umgang mit Texten. Die Lernbereiche in diesem Teil sind in allen Bänden überschrieben mit: Lese- und Arbeitstechniken, Umgang mit Texten (Prosa, Lyrik, Drama), Bücherwelt und Literaturbetrieb, Umgang mit Medien, Projektarbeit. Besonders viele Informationen über konventionalisierte Verfahren und Techniken beim Lesen von Literatur versprechen die Merkseiten zu den Unterrichtseinheiten am Ende eines jeden Bandes, da hier Erwartungen direkt ausgesprochen werden.

5.1.4.1 Funktionserwartungen

Funktionserwartungen beim Umgang mit Literatur korrespondieren, wie schon für die Curricula beschrieben, mit pädagogischen Zielen. Lesen hilft, „aus dem Kreis der eigenen unmittelbaren Erfahrungen herauszutreten, Alternativen zu erleben, Handlungsweisen, Normen und Wertsysteme zu erproben, zu eigenen Standpunkten zu gelangen“ (LHB 5:6), damit die Kenntnisse von der Welt zu erweitern und die eigene Wirklichkeit besser zu verstehen. „Unterwegs“ 5 nennt zwei unterschiedliche Gründe des Bücherlesens, nämlich Information und Unterhaltung (vgl. LB 5:224), und lässt dazu Michael Ende und Italo Calvino zu Wort kommen (vgl. LB 5:194). Aber man stellt im Lehrerhandbuch auch heraus, dass jeder Text „der Arbeit des Erschließens und Auslegens bedarf“ (LHB 5:6).

Das Thema Fiktion bzw. das Verhältnis Literatur und Wirklichkeit findet bereits in „Unterwegs“ 5 ausdrücklich Beachtung. „Man muss nicht alles glauben. Märchen anders und neu erzählt“ (vgl. LB 5:188f.), diese Kapitelüberschrift thematisiert die Ästhetikkonvention. Am Beispiel James Krüss: „Das Königreich Nirgendwo“ (ebd.:126f.) wird von der Wirklichkeit gesprochen, die nur in der Phantasie existiert, wie am Namen zu erkennen sei. Das Lehrerhandbuch führt dazu aus, dass Fiktion auch „wirklichkeitswidrige Sachverhalte“ (vgl. LHB 5:132) enthalte, die spannend und überzeugend dargestellt seien, wie das Beispiel Swifts: „Gullivers Reise nach Liliput“ zeige (vgl. LHB 5:132). Literarische Texte grenzen sich von Sachtexten (lyrische Sprache von der Alltagssprache) durch formale und optische Gestalt bzw. durch sprachliche Strukturen ab, die bewusstes Sehen und genaues Wahrnehmen, aufmerksames Hinhören voraussetzen und zugleich ermöglichen (vgl. LHB 5:68).

In der Ausgabe für die Jahrgangsstufe 10 wird dieses Thema im Zusammenhang des Textvergleichs angegangen. Am Beispiel Kaspar Hausers wird zur Frage „Wie geht der Autor (Jürg Amann, G.M.) mit historisch belegten Fakten um?“ (vgl. LB 10:147) das Verhältnis Sachtext – literarischer Text geklärt. Auf den Merkseiten wird dazu ausgeführt, dass ein Sach- oder Gebrauchstext sich in der Regel an die Wirklichkeit halte. Literarische bzw. fiktionale Texte dagegen seien subjektiv und auf Wirkung angelegt und „nehmen gegebenenfalls Sachverhalte oder historische Ereignisse zum Anlass, selbst fiktive Wirklichkeit herzustellen. Dazu bringen ihre Verfasser/innen in die Texte eigene Interpretationen und Deutungen ein“ (ebd.:207). Daran lasse sich feststellen, wie Menschen auf ein Thema oder Ereignis reagieren.

5.1.4.2 Referenzmodalitäten

Referenzmodalitäten und die Kommunikation der Bereiche des Literatursystems sind in diesem Lehrwerk verschränkt, so dass bereits in diesem Abschnitt Beobachtungen darüber einfließen, in welcher Form die Bereiche der Literatur metakommuniziert werden.

Orientiert an den curricularen Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I (vgl. LHB 5:8), steht konsequent das subjektive Lesen im Mittelpunkt des Lehrwerks „Unterwegs“. Auf den Merkseiten jedes Bandes wird Lesen als aktives Tun beschrieben, und es werden entsprechende Lesestrategien vorgestellt: Lückenfüllen, Hypothesenbildung und -überprüfung, Einsetzen von Wissen (vgl. LB 5:222 u. 149ff.). Leserorientierte Bezüge werden groß geschrieben. In Anlehnung an kognitive Lesetheorien unterscheidet man zwischen suchendem, auskämmendem und studierendem Lesen (vgl. LHB 5:9) und ordnet diese Strategien bestimmten Textsorten (Sach-, Fachtexte) sowie Leseintentionen (vgl. LHB 5:9) zu.

Die Rezeption literarischer Texte wird in zwei Phasen gegliedert, die zu aktivieren und zu unterstützen verschiedene Verfahren vorgeschlagen werden. Die „primäre“ Rezeption, verstanden als spontane Texterfassung ohne analytische Reflexion, als „Hinzufügen von subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen“ (ebd.:10), soll durch produktive Verfahren wie „ein offenes Ende für sich subjektiv füllen“ und Aufgaben zur Identifizierung (vgl. LHB 5:15), wie z.B. die Erprobung des Figurenverhaltens im Rollenspiel (vgl. LB 5:223), durch Leseprotokolle und Kommentare am Rand gefördert werden (vgl. LB 5:162, LB 8:154, LHB 5:63ff.). Auf den Merkseiten des Bandes 5 empfiehlt man, sich generell in Gefühle und Gedanken der Figuren hineinzusetzen, indem man Gefühle und Gedanken aufschreibt (vgl. LB 5:223).

Die zweite Rezeptionsphase dient der kollektiven Bedeutungskonstitution; subjektive Leseerfahrungen werden verglichen. Zugleich sollen sich die Lerner über wiederholtes Lesen (vgl. LB 8:224) und die kritische Reflexion mittels bestimmter Referenzen wie Kontext, Beziehung zwischen Autor, Text und Leser, Formkonventionen und Gattungsspezifika „sekundä-

re Lesarten“ aneignen (vgl. LHB 5:10). Das Lehrerheft zu „Unterwegs“ 5 merkt zu diesem Thema an, dass Texte zwar offen seien für unterschiedliche bzw. individuelle Lesarten, betont aber auch, „dass die Wege und Verfahren des Erschließens und Deutens von Texten keineswegs beliebig“ (ebd.:6) seien.

Analog zum Zwei-Phasen-Konzept empfehlen die Autoren den Lesern zum Verstehen von Geschichten zwei Schritte: 1. sich zunächst spontan eine Meinung zur Geschichte zu bilden, 2. die Meinungen dann zu vergleichen und sich damit auseinanderzusetzen. Entsprechend ist die erste Aufgabenstellung zu einem literarischen Text oft die Frage nach der ersten Reaktion, gefolgt von der Aufforderung zur Diskussion verschiedener Auffassungen (vgl. LB 5:159, 223).

Am Beispiel von Bildern wird den Lernenden Polyvalenz, d.h. hier die Veränderung der Bedeutung durch die Änderung des Kontextes demonstriert (vgl. LB 5:225): auf dem Bild eine Katze hinter Gittern (vgl. LB 5:205), einmal als Information zur Tollwut und dann als Bildmaterial im Prospekt einer Fluggesellschaft. Die Funktion und Bedeutung der Bilder wechselt mit dem Kontext: Information, Geschichte erzählen, Anweisung, Beeinflussung. Zum „Thema Gedichte verstehen“ wird auf den Merkseiten des Lesebuchs 10 über verschiedene subjektabhängige Zugangsweisen ausgeführt: „Der eine wünscht sich gesicherte, überprüfbare Wege, um ein Gedicht zu verstehen; der andere erfasst Lyrik mehr gefühlsmäßig und möchte gar nicht ‚objektivierend‘ darüber sprechen (...); wieder ein anderer fängt am liebsten selbst an zu dichten ... So viele Möglichkeiten des Gedichts – so viele Möglichkeiten des Zugangs; den einzig „richtigen“ Weg gibt es nicht.“ (LB 10:209) Die anerkannten unterschiedlichen Lesarten eines Textes hängen vom Text ab, „wenn er z.B. vieldeutig und offen ist“ (ebd.), von der Kenntnis über den Autor „oder von einem selbst als dem Leser, von den eigenen Lebenserfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen“ (ebd.). Thema der Meta-Beobachtung ist auch die Interpretation, das schriftliche Resultat der Rezeption von Literatur, für die konkrete Erwartungen formuliert werden. Die Interpretation einer Schülerin zu einem Gedicht von Annette von Droste-Hülshoff („Am Turm“) soll kritisch überprüft werden anhand der Kriterien Deutungshypothese, Inhaltsangabe, Beschreibung der Gestaltungsmittel, Kennzeichnung des „lyrischen Ichs“. Insgesamt sei zu prüfen, ob die Interpretin ihr Verständnis des Gedichts deutlich mache, ob ein angemessenes Verhältnis zwischen Beobachtungen zum Inhalt und zur Form bestehe, zwischen Beschreibung und Deutung, zwischen mehr „objektiven“ und mehr „subjektiven“ Ausführungen. (Vgl. LB 10:169f. u. 209f.) Zur Thematisierung von Produktion und Rezeption von Gedichten werden auch Texte von Brecht, Enzensberger und Eich angeboten (vgl. LB 10:172f und 167).

Betrachtet man die Liste der angebotenen Referenzrahmen, die von persönlichen Erfahrungen, inhaltlichen/thematischen Bezügen über Formen, Strukturen und Gattungsmerk-

malen bis hin zu historischen und autorenbiographischen Referenzen reicht, fällt die Ähnlichkeit mit den Hinweisen des Rahmenplans auf.

Allein durch die thematische Zuordnung von Texten im Inhaltsverzeichnis wird eine inhaltliche Korrespondenz bzw. thematische Verbindung beim Lesen nahegelegt. Wenn beispielsweise literarische Texte unter dem Leitmotiv „Natur empfinden“ präsentiert werden, bedeutet dies eine erst inhaltliche Vororientierung, die die Bedeutungszuordnung lenkt.

Bereits für die Jahrgangsstufe 5 sind textsortenspezifische Unterschiede in Struktur und Intention vorgesehen (am Beispiel Hebel: „Seltsamer Spazierritt“ und „Baykurts Ausritt“ (vgl. LB 5:53)). Denn bei aller Offenheit für schüleraktives Lernen, so wird im Lehrerheft argumentiert, gehören ziel- und wissenschaftsorientiertes Arbeiten zu den leitenden Prinzipien des Lehrbuchs (vgl. LHB 5:13). Auf den Merkseiten des Lehrbuchs für den 10. Jahrgang wird für das Lesen schwieriger Texte empfohlen, den Text einzuordnen, d.h. zu fragen, wer hat das geschrieben, die Art des Textes zu bestimmen, zu prüfen, an wen er gerichtet ist, die Absicht des Autors, Wörterbücher und Lexika hinzuzuziehen, Vermutungen zu schwierigen Stellen anzustellen und am Text zu überprüfen (vgl. LB 10:206). Als Referenz werden auch theoretische Texte der Autoren einbezogen (vgl. LB 8: Autoren über Kurzgeschichten, Autoren zu Gedichten, z.B. Ludwig Tieck). Im Lehrbuch 8 werden für den Umgang mit Texten und Bildern folgende Bezüge nahegelegt: Thema, Inhalte, Absicht/Intention, Besonderheiten der Gestalt, Gattung/Textart, Wirkung (vgl. LB 8:143), ergänzt durch die Frage nach der Perspektive/Sicht (vgl. LB 8:149).

Ein mehrmals praktiziertes Verfahren ist der Textvergleich: Gedichte von Krechel und Droste-Hülshoff (vgl. LB 10:171) oder der Vergleich von Bericht und Theaterszene (vgl. LB 8:174f).

Die handlungs- und produktionsorientierte Komponente des Umgang mit Literatur wird im Lehrerhandbuch hervorgehoben. Die individuell oder gemeinsam eingreifende Auseinandersetzung mit Texten (vgl. LHB 5:11) soll die kognitiv-analytische Erarbeitung ergänzen. Die subjektive Um- und Ausgestaltung von Texten, der Entwurf von Gegentexten, die Übernahme von Gestaltungsprinzipien und Wirkungsmitteln für eigene kreative Unternehmungen, das freie Schreiben in strukturell erarbeiteten literarischen Gattungen (vgl. LHB 5) erleichtert eine wirkungsvolle Aneignung der am Text gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten. Die Ziele, die sich damit verbinden, sind sowohl die Förderung des individuellen Zugangs als auch die effektivere Vermittlung gattungsrelevanter Formprinzipien, die über diese Methode in den „produktiven Besitz der Schüler“ übergehen sollen (vgl. LHB 5:7, Hinweis auf Spinner und Waldmann, vgl. LHB 5:10, 11). Deutlich wird diese Orientierung am Beispiel der Schreibwerkstatt mit Renate Welsh (vgl. LB 8:196f.): Ungeordnete Teile einer Geschichte sollen geordnet werden (vgl. auch LB 5:178f. Märchenpuzzle), oder am Vorschlag zum Cluster-

telt werden¹, zum zweiten, dass Gattungskonzepte bereits in den unteren Jahrgangsstufen angelegt und in späteren gefestigt werden.

Ob Gattungen prototypisch mit Autoren verbunden werden, lässt sich nicht eindeutig feststellen, aber es zeigen sich gewisse Tendenzen, die durch die Zuordnung im Textartenverzeichnis nachgewiesen werden können. Kurzgeschichten, die in ihrer Entstehung in die Nachkriegszeit eingeordnet werden, können sich auf diesem Weg verbinden mit entsprechenden Namen wie Böll, Schnurre, Lenz, Reding (vgl. LB 8:162ff. u. 225). Sprachexperimentelle Texte werden bereits in der Jahrgangsstufe 5 mit Namen wie B. Garbe, E. Gomringer, E. Jandl verknüpft (vgl. LB 5:166ff.).

Autoren, die im Lehrbuch für den 8. Jahrgang mit 2 oder mehr als 2 Exponaten auftauchen, sind: B. Brecht mit 5 Beiträgen an erster Stelle, Joseph von Eichendorff, Sarah Kirsch, Renate Welsh. Für den 10. Jahrgang steht Jurek Becker, gemessen an der Zahl der Exponate, an erster Stelle, und zwar mit 13 Beispielen. Diese Präsenz hängt damit zusammen, dass Becker Thema des Kapitels „Ein Autor und seine Geschichten“ ist. (Vgl. LB 10:188ff.)

Autoren, die mit 4 Arbeiten vertreten sind, sind Brecht und Kaschnitz, Autoren mit zwei oder 3 Beispielen Rose Ausländer, Wolf Biermann, Wolfgang Borchert, Volker Braun, Hilde Domin, Joseph von Eichendorff, Hans Magnus Enzensberger, Max Frisch, Johann W. von Goethe, Heinrich Heine, Hermann Hesse, Rainer Kunze, Gotthold E. Lessing, Wolfdieterich Schnurre, Giuseppe Ungaretti, Robert Walser. Mit aller Vorsicht kann man aus dieser Aufstellung auf einen Kanon schließen, der – verglichen mit den Kursstrukturplänen (und auch verglichen mit den Namen der Kanon-Debatte in der „ZEIT“ von 1997) – modernisiert ist und um Namen gegenwärtiger AutorInnen und um AutorInnen erweitert wurde, die z.T. eher mit experimentellen Texten bekannt wurden, wie z.B. Friederike Mayröcker (vgl. LB 8:217) und Agota Kristof (vgl. LB 10:31).

5.1.4.3 Kommunikation des Literatursystems

Die bewusste Beobachtung der vier Bereiche des Literatursystems ist häufig Thema des Lehrbuchs. Im letzten Abschnitt wurde bereits deutlich, dass die Kommunikation über Rezeption und Verarbeitung, über Subjektabhängigkeit, Polyvalenz und das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion für wichtig erachtet wird. Verbunden damit sind die Angebote der Referenzmodalitäten sowie der Verarbeitungsergebnisse wie Rezensionen oder Erfahrungsberichte².

¹ Vgl. Untersuchung zu Gattungsbegriffen in Fernsehzeitschriften, referiert in Abschn. 3.3.3 dieser Arbeit.

² Vgl. LB 10:160f., Kaschnitz über Hölderlin, Textinterpretationen eines Hesse-Gedichts von Schülern, vgl. LB 10:163, eines Gedichts von Droste-Hülshoff, vgl. LB 10:169f.

Die Seite der Produktion spielt in allen Jahrgangsstufen eine große Rolle. In Lehrbuch 8 wird die Autorin Renate Welsh vorgestellt, in Lehrbuch 10 Jurek Becker. Mit dem Einblick in die Produktion von Literatur wird zugleich der biographische Bezug für Rezeption und Verarbeitung angeraten (vgl. LHB 5:10), aber auch ein produktiver Umgang mit Literatur. Raum erhält auch die Seite der Vermittlung von Literatur: Bücherwelt und Literaturbetrieb, die Nutzung von Bibliotheken, die Komplexität des literarischen Marktes sind Themen.

5.1.4.4 Entwicklungspsychologische Kriterien

Entwicklungspsychologische Überlegungen sind selbstverständlich in einem Lehrbuch nicht als solche ausgewiesen. Sie lassen sich aber entsprechend den curricularen Vorgaben im Rahmenlehrplan nachweisen. Die Empfehlung, den jüngeren Jahrgängen eine verstärkte Auswahl an Exponaten aus der Kinder- und Jugendliteratur zu präsentieren, ist in Lehrbuch 5 berücksichtigt. In Lehrbuch 5 überwiegt das Angebot, kindgerechter und stärker subjektiver Lesarten, häufig in Form produktiver Aufgaben. Hinweise auf Merkmale treten eher zurück. Auch das Ziel der Rahmenlehrpläne, die Entwicklung von der subjektiven Aufnahme zu mehr kritischer Distanz zu fördern, lässt sich nachweisen. Das bedeutet jedoch nicht, dass subjektives Lesen etwa in Lehrbuch 10 keine Rolle mehr spielt. Jedoch nehmen die Zugänge an Abstraktheit zu, und externe Referenzrahmen werden um literaturhistorische Aspekte erweitert.

5.1.4.5 Andere Medien

Im letzten Kapitel des Lehrbuchs 10 wird das Verhältnis Bild und Text in der Kunst thematisiert. Am Beispiel ähnlicher Themen (Liebe, Fliegen) werden die unterschiedlichen künstlerischen Mittel in Malerei und Literatur, die unterschiedliche Wirkung und die gegenseitigen Bezüge angesprochen (Bsp.: Pieter Breughel: „Landschaft mit Sturz des Ikarus“, 1558, und Bertolt Brecht: „Der Sturz des Ikarus“ sowie Wolf Biermann: „Der Traum vom Fliegen“, LB 10:200f.). Hilfen für einen subjektiven visuellen Zugang finden sich in Form von Aufforderungen unter den Überschriften „Fensterblick“ (der Blick von außen), „Gespräch“ (mit einer Person auf dem Bild), „Spiegelbild“ (der Betrachter als Figur im Bild), um nur 3 von 10 Angeboten zu nennen (vgl. LB 10:205). Zur praktischen Nachahmung empfiehlt man auch, „schreibend auf Bilder zu reagieren“ (vgl. LB 10:212).

5.1.5 Lehrbuch „deutsch:ideen“, Text- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II ¹

Dieses neue kombinierte Sprach- und Lesebuch für die Sekundarstufe II ist gewissermaßen eine Fortsetzung des Lehrwerks „Unterwegs“ und berücksichtigt die neuen Kursstrukturpläne von 1998, geht jedoch in der Betonung subjektiver Lesarten darüber hinaus. Neu im Vergleich mit anderen Lehrwerken der Sekundarstufe II ist die Hervorhebung der Metakommunikation.

Als Ziel des Lehrwerks wird im Vorwort angegeben, den Lernenden der Jahrgangsstufe 11 inhaltliche und methodische Grundlagen zu bieten, um effektiv in der gesamten Oberstufe arbeiten zu können (vgl. LB Sek. II:9). Das Lehrwerk versteht sich als Text- und Methodenangebot, das im Sinne eines „erweiterte(n) Literaturbegriff(s)“ (ebd.) neben bekannten Textsorten sowohl den Film als auch neue Medien (Internet) einbezieht. Mit Hilfe methodischer Schwerpunktsetzung soll die Lektüre von Ganzschriften vorbereitet und begleitet werden. Dem entspricht der modulare Aufbau des Lehrbuchs: Die fünf Kapitel mit je einem inhaltlichen und methodischen Schwerpunkt verfügen über immer wiederkehrende Elemente: Klausurtraining, Anregung für Projektideen, Methodenlexikon. Das Modul Methodenlexikon am Ende eines jeden Kapitels bietet inhaltliche Informationen zu den Themen: Verfahren der Ideenfindung, Facharbeit, Analyse von Sachtexten, Analyse epischer Texte, Handwerkszeug zur Analyse (Film), Themenabend. So lässt sich das Lehrbuch auch als Nachschlagewerk für inhaltliche und methodische Fragen benutzen. Dieser Intention nutzt auch der Anhang mit einem Epochenüberblick (vgl. LB Sek. II:272 - 277), der historische und literaturgeschichtliche Daten verbindet, des Weiteren das Methodenregister (vgl. LB Sek. II:278f.), das Sachregister (vgl. LB Sek. II:280), das Autoren- und Quellenverzeichnis sowie das Textsortenverzeichnis (vgl. LB Sek. II:287).

Dem Ziel der ausdrücklichen Vermittlung von Methodenkompetenz dient die Verbindung von thematischen und methodischen Schwerpunkten in den fünf Kapiteln, wie man schon im Inhaltsverzeichnis ersehen kann:

1. Ich-Botschaften – Methoden der Ideenfindung
2. Blickpunkt Mythos – Informationssammlung und -auswertung
3. Sprache und Kommunikation – Informationserschließung und -vermittlung (Analyse von Sachtexten)
4. Selbstzweifel und Lebensentwürfe – Texterschließung (Analyse epischer, dramatischer und lyrischer Texte, Filmanalyse)
5. Aufklärung – Vorurteile und Vernunft – als exemplarische Auseinandersetzung mit einer literarischen Epoche

¹ „deutsch:ideen“, Text- und Arbeitsbuch S II, Hannover (Schroedel Verlag) 2000.

5.1.5.1 Funktionserwartungen

Der Umgang mit Literatur, wie er durch Aufgaben und Auswahl der Inhalte und Verfahren deutlich wird, orientiert sich größtenteils an kognitiven und moralisch-sozialen Kriterien. Die erkenntnisbestimmte Rezeption überwiegt gegenüber der erlebnisorientierten Rezeption. Angebote zur Identifikation sind durch die thematische Auswahl gegeben, z.B. im Zusammenhang des Themas „Kindheit“ (Vergleich mit der „Blechtrommel“, vgl. LB Sek. II:156). Bevorzugt wird aber die sachlich-rationale Analyse mit Hilfe von Fragestellungen zu Inhalt und Form. Ästhetik ist mit Form und Formenkenntnis assoziiert, Innovatives mit Textstruktur. Das Vergnügen an der Rezeption wird mit der Zunahme an Wissen verbunden. Die Verbindung informierender/theoretischer Texte z.B. darüber, wie literarische Motive entstehen (Wellershoff, vgl. LB Sek. II:16), mit realisierten literarischen Texten (Wellershoff: „Augenblicke der Vergangenheit“) oder die Verbindung von historischen und persönlichen Daten (vgl. LB Sek. II:22f.) sowie die Vermittlung literarischen Wissens über Formen und Intertextualität (vgl. LB Sek. II:54f.) zielen auf die bewusste Rezeption und Verarbeitung von Literatur. Die persönliche Stellungnahme und Wertung stehen bei der schriftlichen Analyse am Schluss (vgl. LB Sek. II:163). Die Auseinandersetzung mit Wert- und Normsystemen wird in der exemplarischen Darstellung der Epoche Aufklärung am Thema „Vorurteile und Toleranz“ nahegelegt, aber auch berücksichtigt bei der Beschäftigung mit dramatischen Texten, die überschrieben ist mit „Gewissen und Verantwortung“.

Spielerische Elemente, also mehr emotionale Funktionserwartungen werden verknüpft mit der Produktion von literarischen Texten, etwa im ersten Kapitel im Zusammenhang von Ideenfindung und -umsetzung, z.B. bei der Fiktionalisierung von Alltagsbeobachtungen (vgl. LB Sek. II:20, 16, 17), die Schüler mit Hilfe kreativer Schreibaufgaben selbst ausprobieren sollen.

Der Unterschied zwischen literarischem Text und Sachtext wird in Form der empfohlenen Umgangsformen, aber auch explizit als theoretisches Thema angesprochen. Mit den Textauszügen von U. Eco: „Das offene Kunstwerk“ (ebd.:145) und von J.P. Sartre: „Was ist Literatur?“ (ebd.) bietet sich ein Verständnis von Literatur an, das durch individuelle Perspektiven und Fähigkeiten des Lesers und damit durch Subjektabhängigkeit und Polyvalenz bestimmt ist. Andererseits wird durch die vermittelte Notwendigkeit von Wissen über Strukturen (vgl. Referenzen) auch die Beliebigkeit der Interpretation ausgeschlossen. Das intendierte hauptsächlich sachorientierte Lesen eines literarischen Textes empfiehlt den Umgang mit Nachschlagewerken (Antigone, vgl. LB Sek. II:67) und lässt den Unterschied zum Umgang mit Sachtexten blass werden. Im Kapitel über Kommunikation werden literarische Texte (Wohmann: „Sie verlangen zu viel“, ebd.:80f.) als Informationsquelle genutzt, also eher monovalent wie

ein Sachtext gelesen, aber auch in Bezug zu nichtliterarischen Kommunikationsmodellen gesetzt. Das Lesen bzw. die Analyse eines Sachtextes, beschrieben im Methodenlexikon (vgl. LB Sek. II:140f.), wird verbunden mit Textzusammenfassung einschließlich der Angabe von Textsorte und Intention des Autors, Textwiedergabe, Textbeschreibung (Sprachmittel und Argumentationselemente) und Texterörterung im Sinne einer Textkritik (Stellungnahme).

5.1.5.2 Referenzmodalitäten

Bei den Referenzmodalitäten zeigt sich das ganze Spektrum an Möglichkeiten interner und externer Bezüge: Thema, Handlung, Figuren und Motive, Autor (vgl. LB Sek. II:154, Borchert) historische (am Beispiel „Antigone“, ebd.:62ff.), politische sowie aktualisierende (vgl. LB Sek. II:244) Referenzen, stilistische und gattungsbezogene (Erzählhaltung, Perspektive, erlebte Rede, Zeitstruktur, Rückblenden, Montagetechnik in der Prosa, Metaphern, Leitmotive, Reimschemata für die Lyrik), formale und gattungsspezifische sowie literaturhistorische (Beispiel Fabel, vgl. LB Sek. II:253) und literaturtheoretische Bezüge. Am Beispiel „Antigone“, das thematisch mit „Gewissen und Widerstand“ kontextuiert ist, lassen sich vor allem politisch-historische und literaturhistorische Bezüge feststellen, die sich im Vergleich verschiedener Realisierungen des antiken Stoffs (Brecht, Langgässer, J. Anouilh) in Bezug auf Historisches als auch auf die Gestaltung erschließen sollen.

Zu den verschiedenen Gattungen gibt es Informationen. Die Lyrik wird von der Epik textstrukturell durch die Versanordnung abgegrenzt, deren Betrachtung Möglichkeiten der Analyse und Interpretationen bieten (vgl. LB Sek. II:165). Grundbegriffe des Dramas sind Konflikt, Dialog, Monolog, Handlung, Einheit von Handlung, Raum und Zeit, Botenbericht, Teichoskopie, Szene und Akt, Zieldrama und analytisches Drama, geschlossene und offene Form (vgl. LB Sek. II:193f.).

Thematisch ist die Gattung Lyrik mit dem Ich und Emotionen (Selbstzweifel und Lebensentwürfe, Liebesleid und Liebeslust) assoziiert. Die nahe gelegte prototypische Subjektivität der Lyrik wird dann auch mit Polyvalenz der Rezeption verbunden. „So viele Köpfe, so viele Lesarten“ (ebd.:183), die richtige Interpretation eines Gedichts gebe es nicht, wird Andreas Thalmayr zitiert. Mit Vorsicht gegenüber Verallgemeinerungen lässt sich eine gewisse Relationierung zwischen Gattung und Inhalt bzw. Funktionserwartung ablesen, für die Epik etwa „Perspektiven in Umbruchzeiten“, womit eher der äußere Umbruch gemeint ist (Literatur nach 1945, nach 1989, vgl. LB Sek. II:153ff., 159ff.), doch auch das Thema Identitätssuche Jugendlicher findet sich unter dieser Überschrift. Deutlich wird der intendierte analytisch-distanzierte Umgang mit der Prosa. Lyrik ist mit dem Thema „Liebeslust und Liebesleid“ kombiniert (vgl. LB Sek. II:164ff.), wenn auch nicht so stark wie in den Sekundarstufe I-Materialien. Desgleichen besteht eine Verknüpfung von

Gattungsbezeichnungen und textstrukturellen Merkmalen bzw. mit spezifischen Verfahren im Umgang mit entsprechenden Texten, etwa für die Prosa und die Dramatik.

Das Methodenregister (vgl. LB Sek. II:278f.) verbindet Methoden und Textsorten, also anders als in den Lehrplänen der Sek. I und den Materialien für die Sek. I, in denen Texte und Inhalte verbunden sind. Vermischt werden dabei Verfahren, die die Lerner anwenden sollen, und literarische Produktionsverfahren bzw. textstrukturelle Merkmale. So sind für die Analyse dramatischer Texte folgende Referenzen aufgelistet: Bühnenbild und Stellplan, gestaltendes Interpretieren, Grundbegriffe, Rollenbiografie, Standbilder, Strichfassung, Subtexte verfassen, szenische Annäherung an ein Drama, szenisches Interpretieren, szenisches Lesen.

Für die Analyse epischer Texte sind aufgeführt: Erzählerrede, Erzählhaltung und Erzählperspektive, Figurenrede, Gestaltendes Interpretieren, Handlungsräume, Leitmotive, Zeit und Zeitstruktur. Die Handlung mit dem Text wird betont. Das wird sichtbar an diesen Listen. Das Textsortenverzeichnis (vgl. LB Sek. II:287f.) listet Termini auf, die literarische und nichtliterarische Gattungen umfassen, von A wie Aphorismus über E-Mails und Gedichte bis Z wie Zeitungstexte. Die instruierenden Attribute, wie sie in „Unterwegs“ auftraten, fehlen hier. Quantitativ stehen Gedichte mit 41 Exponaten an erster Stelle, gefolgt von Dramenausügen mit 16, Kurzgeschichten/Kurzprosa mit 10. Poetologische Texte sind mit 19 und Sach-/Informationstexte mit 22 Beispielen vertreten.

Bei den Autoren, die mit Exponaten vertreten sind, sind auffällig viele Vertreter der Gegenwart aus den achtziger und neunziger Jahren, z. B. Brussig, Schlink, Robert Schneider, Friderike Roth. Es gibt keinen Autor, der auffällig stark vertreten ist. Lessing ist mit 3 Beispielen, aber auch Sarah Kirsch oder Dieter Wellershoff sind mit 2 Exponaten präsentiert. Neben den „Schulklassikern“ finden sich zahlreiche Exponate neueren Datums.

5.1.5.3 Kommunikation des Literatursystems und anderer Medien

Alle Bereiche des Literatursystems sind Thema einer intendierten Metakommunikation. Gleich im ersten Kapitel „Ich-Botschaften“, methodisch im Zusammenhang mit „Ideenfindung“, wird die Produktion literarischer Texte angesprochen. Mit Hilfe von Erfahrungsberichten zitierter Schriftsteller über den Schreibprozess (Wolfdietrich Schnurre, vgl. LB Sek. II:12, Friedrich Schiller, vgl. LB Sek. II:15, Max Ernst, vgl. LB Sek. II:15, Dieter Wellershoff, vgl. LB Sek. II: 16f.) und verbunden mit produktionsorientierten Schreibaufgaben – Brainstorming, Clustern, Fiktionalisierung von Alltagswahrnehmungen und autobio-grafischem Schreiben¹ – können die Lernenden Verfahren zur Motivfindung und Umsetzung literarischer Motive kennenlernen

¹ Wie die „Schreibkonferenz“ zur Ideenfindung zeigt, hat man sich wohl an Lutz von Werder's Methoden der Ideenfindung orientiert. Leider werden die Methoden der Verbesserung nicht mit einbezogen. Denn gerade die Bearbeitungsstrategien werden oft im Unterricht vernachlässigt. Vgl. von Werder 1996.

und ausprobieren. Die literarische Produktion wird durch die ausdrückliche Diskussion nicht als Produkt von Genies, sondern als zu lernende Methode vermittelt. Zu den Leseverfahren, die stärker analytisch angelegt sind, kommen reflektierende Vergleiche von Kunstauffassungen (Schiller, Max Ernst zur Auffassung des Künstlers, vgl. LB Sek. II:15) und Informationen zum Lesen der einzelnen Gattungen. Eigene Leseerfahrungen (vgl. LB Sek. II:145) werden mit Hilfe selbst entwickelter Fragen an den Text angeregt (vgl. LB Sek. II:61). Subjektives Verstehen wird gefördert durch offene Fragestellungen und kreative Aufgaben, wie z. B. durch Spiel mit Perspektiven (vgl. LB Sek. II:149). Professionelle Verarbeitungsergebnisse in Form von Rezensionen sind am Beispiel Film (vgl. LB Sek. II:216f.) und Gedicht (Alfred Behmann zu Brechts Gedicht „Entdeckung an einer jungen Frau“, ebd.:176f.) dargestellt. Der Vergleich mit dem persönlichen Textverständnis, das durch offene Fragen („Was könnte das bedeuten?“) und Lückenfüllen gefördert wird, dient der Metakommunikation.

Zum Thema Literarischer Markt wird ein Projekt empfohlen (vgl. LB Sek. II:162): Zur Auswahl stehen Themen wie Bibliotheken, Buchhandel und Literatur im Internet. Konkret werden Übungsaufgaben zur Literaturrecherche in der Bibliothek angeboten.

Die Arbeit mit anderen Medien betrifft Bilder, Internet (vgl. LB Sek. II:38) und Film (vgl. LB Sek. II:204ff.). Am Beispiel der Literaturverfilmung „Schlafes Bruder“ (Roman von Robert Schneider) werden Modelle zur Analyse von Literaturverfilmungen sowie Informationen zum Verhältnis von Literatur und Film präsentiert (vgl. LB Sek. II:214f.).

Entwicklungspsychologische Kriterien zeigen sich in der dem Alter entsprechenden Auswahl der Themen und folgen damit den Empfehlungen der Lehrpläne.

Es folgt eine zusammenfassende Übersicht in Tabellenform.

Tabelle 1: Deutschland Sekundarstufe I und II

		Sekundarstufe II				
		Sekundarstufe I	„Unterwegs“	Curriculum 1984	Curriculum 1998	„deutsch:ideen“
Funktions- erwartungen kognitiv-reflexiv		Erweiterung der Wahrnehmung, des Vorstellungsvermögens, der Phantasie. Erfahrungen über die Grenzen alltäglichen Handelns hinaus. Probedaheln. Selbstfindung	Alternativen zu unmittelbarer Erfahrung. Erprobung von Normen und Wertsystemen	Eröffnung neuer Horizonte (menschliche Bedingungen und Möglichkeiten), über begrenzte Lebenswirklichkeit hinaus. Differenzierung der Wirklichkeit. Utopien und Gegenbilder	Neue Zugangsmöglichkeiten zur Welt. Neue Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns (neue Horizonte). Selbstfindung. Entwicklung von Phantasie, Kreativität, Genauigkeit und Ausdauer	Erlebnisorientierte Rezeption
emotional		Hineinsetzen in andere Perspektiven (in Form von Spiel und Phantasie), Muße	Unterhaltung	Vergnügen und Genuss	Identifikation und Sich-absetzen. Lebenshilfe	Vergnügen = Zunahme von Wissen (Struktur)
moralisch-sozial		Toleranz gegenüber Andersartigem. Nachdenken und Verständigen. Moralisches Urteilen. Kritische Funktion, die Struktur betreffend	Eigenen Standpunkt finden. Verständnis der Wirklichkeit. Erprobung von Normen und Wertsystemen	Aufklärung und Belehrung	Ausbildung von Wertvorstellungen	Auseinandersetzung mit Normen
Literaturbegriff		Literarischer Text = subjektiv Sachtext = verbunden mit Lesestilen und Lesestrategien	Literarischer Text = verbunden mit Form und optischer Gestalt. Subjektive Reaktion auf Wirklichkeit. Sachtext = wirklichkeitsbezogen	Literarischer Text = konstitutive Besonderheit = keine Abbildung, sondern mehrschichtiges Verhältnis zur Wirklichkeit (Deutungsspielraum). Sachtext kein Deutungsspielraum	Literarischer Text = ästhetische Qualität. Text als Impuls und Korrekturbasis für Interpretation. Sachtext kein Deutungsspielraum	Individuelle Perspektiven und Fähigkeiten des Lesers (Wissen über Strukturen) bewirken Subjektabhängigkeit des Lesens. Literarische Texte werden aber auch wie Sachtexte monovalent gelesen

		Sekundarstufe II			
Sekundarstufe I		„Unterwegs“	Curriculum 1984	Curriculum 1998	„deutsch:ideen“
Referenzen textintern	Handlung und Motive, Textstruktur	Handlung und Textstruktur, Perspektiven	inhaltliche und sprachliche Analyse (poetische Mittel)	inhaltliche und sprachliche Analyse (poetische Mittel)	Inhalte und Sprache/Form/Stil
textextern	Autor, sozio-historische und kulturelle Bezüge sozial-psychologischer Epochenvergleich	Intention, Gattung, literaturtheoretische Texte des Autors, Textvergleich, übergeordnete Inhalte (z.B. Ich, Arbeitswelt)	Autor und Werk, histor. und gesellschaftl. Bedingungen der Produktion, Epoche, literaturtheoret., psychoanalytische, ethisch-moralische Bezüge, Weltliteratur, übergeordnete Inhalte (z.B. Kindheit, Außen-seiter, Scheitern)	Autor und Werk, Epoche, psych., polit., moral., soziale, historische, literaturtheoret., kunsthistorische Bezüge. Übergeordnete Inhalte (entwicklungspsychologisch motiviert)	Epoche, psych., historische, politische, kunsthistorische, gattungsbezogene, literaturtheoretische Bezüge Textkritik
leserorientiert	Eigene Gefühlsreaktionen Wirkungsgeschichten	1. Subjektiver Zugang: spontane Texterfass. (produktive Verfahren, persönliche Erfahrung) 2. Kollektive Bedeutungskonstitution: Vergleich der Lesarten	Eigene Erfahrungen (aber der Analyse untergeordnet), Literaturkritik, literarischer Markt	Subjektive Vorstellungen (aber: der Analyse untergeordnet). Antworten auf entwicklungspsychologische Fragen	Eigene Vorstellungen (aber nicht dominant, Analyse überwiegt)
Korrespondenz mit Gattungsbezeichnungen Prototypen, Kanon	Gattungen verbunden mit Funktionserwartungen, Referenzen, Entwicklungszielen. Gattungsbezeichnungen verbunden mit prozeduralen Hinweisen	Gattungen verbunden mit Textmerkmalen, Intention, Rezeptionen (Sehen, Lesen, Hören) Gedichte verbunden mit Sprachexperiment (Jandl, Garbe). Stark vertreten: Brecht, S. Kirsch, J. Becker	Gattungen durch Strukturen bestimmt, auf Epochen bezogen (z.B. Lyrik – Barock, Expressionismus, Romantik) Epochen mit Themen verbunden (z.B. Väter und Söhne – Sturm und Drang)	Den Gattungen sind thematische Bereiche zugeordnet (z.B. Prosa – Identität; Lyrik – Liebe)	Gattungen durch Textstruktur unterschieden, mit Themen verbunden (z.B. Lyrik: Ich und Emotion, Liebeslust und Liebesleid). Textsorten u. Methoden verbunden (Verfahren für Lerner). Auffällig viele gegenwärtige Autoren
Polyvalenz	Polyvalenz und Subjektabhängigkeit des Lesens hervorgehoben. Verschiedene Deutungen akzeptiert. Aber: Deutung am Text belegen.	akzeptiert	kein Thema	Ziel: Angleichung der Leseresultate	kein Thema

		Sekundarstufe II				
		Sekundarstufe I	„Unterwegs“	Curriculum 1984	Curriculum 1998	„deutsch:ideen“
Kommunikation des Literatursystems		Rezeption und Verarbeitungsorientierte Aufgaben, Diskussion persönlicher Sichtweisen, divergierender Sichtweisen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen, professionelle Kritiken. Vermittlung: Bibliothek Produktion: literarische Schreibversuche, Besuch eines Autors	Bewusste Beobachtung des Literatursystems. Lernen und Lesen als Gegenstand der Reflexion. Verarbeitung: professionelle Rezensionen. Produktionsorientierte Aufgaben	Subjektabhängigkeit kein Thema. Keine ausdrückliche Beobachtung. Vermittlung: literarischer Markt	Subjektabhängigkeit: produktionsorientierte Verfahren. Rezeption und Verarbeitung: Kommunikation von Literatur als Lese- und Gesprächskultur Vermittlung: literarischer Markt	Alle Bereiche sind ausdrücklich thematisiert. Rezeption und Verarbeitung: eigene Leseerfahrung, Rezensionen. Vermittlung: literarischer Markt Produktion: Erfahrungen von Autoren, literarische Produktion = zu lernende Methode. Produktionsorientierte Aufgaben
entwicklungspsychologische Kriterien		Verbindung von Inhalten und Funktionen sowie altersgemäßem Lesen. Kinder- und Jugendliteratur. Auswahl verbunden mit pädagogischen Zielen in Hinblick auf zu entwickelndes Verhalten, z.B.: Relativierung naiver egozentrischer Sichtweisen, Selbstreflexion, Rollendistanz, kritische Distanz beim Lesen	Kinder u. Jugendliteratur. Von der subjektiven Aufnahme hin zu kritischer Distanz externe Referenzrahmen	Ziel: hin zu theoretisiertem Umgang mit Literatur.	Ziel: hin zu theoretisiertem Umgang mit Literatur. Persönlichkeitsentwicklung in Richtung Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit. Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit (Lebenshilfe)	Ziel: hin zu theoretisiertem Umgang mit Literatur. (an Curriculum 1998 angelehnt)
andere Medien		Lesen in Konkurrenz zu visuellen u. audiovisuellen Medien	Bild und Text in der Kunst (Malerei)	nicht erwähnt	nur erwähnt	Bilder, Internet, Film

5.1.6 Zusammenfassung: Literarische Konventionen in deutschen Lehrplänen und Lehrmaterialien

Die Untersuchungsergebnisse entsprechen im Wesentlichen der theoretischen Beschreibung des Literatursystems in Kapitel 3 (vgl. Abschn. 3.3.1 und 3.3.2 dieser Arbeit). Der Einfluss von Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention ist deutlich nachweisbar. Als **Funktionserwartungen** beim Umgang mit Literatur werden in den untersuchten Materialien – mit Ausnahme von „deutsch:ideen“, 2000 – kognitiv-reflexiv die Erweiterung und Differenzierung der Wahrnehmung, d.h. Alternativen zur unmittelbaren Erfahrung des Alltags, ausgewiesen. Neue Möglichkeiten des Fühlens und Denkens, neue Horizonte, Selbstfindung und ästhetische Sensibilisierung sind Erwartungen, die mit dem Lesen von Literatur verknüpft sind.

Bei den emotionalen Aspekten dominieren Identifikation und Vergnügen. Vergnügen ist sowohl an das Lesen selbst (etwa spielerischer Lyrik), an den Zuwachs von Wissen als auch an den kreativen Umgang mit Literatur (produktionsorientierte Aufgaben) gebunden. 1998 tritt als Neuerung der Aspekt der Lebenshilfe in den Vordergrund, konkretisiert als Antworten auf persönliche Fragen an den Text (vgl. RP Sek.II). Erwartungen moralisch-sozialer Art, die nur schwer von den kognitiv-reflexiven zu trennen sind, da sie oft mit pädagogischen Zielen für die Lernenden kombiniert werden, weisen in Richtung auszubildender Wertvorstellungen. Werte, die in diesem Zusammenhang Erwähnung finden, sind Toleranz gegenüber anderen und anderem sowie das Finden eines eigenen Standpunktes. Literatur wird im schulischen Zusammenhang vorrangig als Medium der Sinngebung, des kritischen Nachdenkens, der Diskussion und der Verständigung betrachtet.

Der **Literaturbegriff** – in Abgrenzung zum Verständnis eines Sachtextes – basiert in allen untersuchten Materialien auf der Anerkennung der Subjektabhängigkeit von Produktion und Rezeption/Verarbeitung von Literatur. Die **Polyvalenz** der Leseresultate und damit der Deutungsspielraum im Umgang mit Literatur wird akzeptiert und in Lehrplan und Lesematerial der Sekundarstufe I direkt angesprochen. Polyvalenz wird auf den Text und das subjektabhängige Wissen des Lesers zurückgeführt. Sowohl das Lehrwerk für die Sekundarstufe I als auch die Lehrpläne für die Sekundarstufe II definieren einen literarischen Text als ästhetische Qualität in Form und Gestalt. Der textstrukturellen Besonderheit wird eigene Bedeutung zuerkannt und sie dient als Korrekturbasis für die Lesart eines Textes. Im Lehrbuch für die Sekundarstufe II wird Polyvalenz auch in den Zusammenhang eines subjektabhängigen Umgangs gestellt, der von den unterschiedlichen Voraussetzungen in Wissen und Erfahrung abhängt. Die daraus resultierende Beliebigkeit der Leseresultate soll durch das notwendige Wissen über Sprachstrukturen ausgeschlossen werden. Am Beispiel eines Bildes, das in unterschiedliche Kontexte gestellt wird (Werbung, Information), de-

monstriert das Lehrbuch „Unterwegs“ (vgl. LB 5: 205) auch die Bedeutungsabhängigkeit von der Umgebung. Der vermittelte Wirklichkeitsbezug von Literatur lässt sich am Verständnis von Literatur als symbolischer Auseinandersetzung mit Wirklichkeit (vgl. RP Sek.I:50) ablesen bzw. als Interpretation oder Überschreitung der Wirklichkeit (vgl. KSP Sek.II:2). Für die Praxis in der Sekundarstufe I ist ein Vergleich zwischen Quelle bzw. Handlungsidee und literarischer Umsetzung empfohlen (vgl. RP Sek.I:40,51).

Einem Sachtext ist Monovalenz zugeordnet, womit Lesestrategien wie überfliegendes und konzentriertes Lesen verbunden sind. Im Lehrbuch „deutsch:ideen“ wird aber auch ein literarischer Text als Informationsbasis monovalent gelesen, wodurch der Unterschied zwischen Sachtext und literarischem Text blasser wird.

Werden im Curriculum der Sekundarstufe I Mehrdeutigkeit und Subjektabhängigkeit noch als explizites Thema und Problem aufgegriffen, dominiert im Lehrplan und Lehrmaterial der Sekundarstufe II die inhaltlich-analytische Perspektive im Umgang mit Literatur. Der Unterschied liegt vermutlich darin begründet, dass man davon ausgeht, dass das Fundament der Literatursozialisation in diesem Aspekt bereits angelegt ist. Entsprechend reduziert sind produktionsorientierte Aufgaben in der Sekundarstufe II.

Im Vergleich mit älteren Lesebüchern aus den siebziger Jahren lässt sich der Grad zunehmender Anerkennung von **Subjektabhängigkeit und Polyvalenz von Lesarten** als Entwicklung sehen. Im Lesebuch „Lesen – Darstellen – Begreifen“ aus den siebziger Jahren ist dieses Thema noch nicht Teil der literarischen Kommunikation in der Schule. In der neu aufgelegten Fassung aus den achtziger Jahren zeigt sich als auffälligste Neuerung die Referenz der subjektiven Erfahrung, umgesetzt in der – stereotyp immer wiederkehrenden – Frage nach der Meinung der Leser zum Text, wie sie als erste Frage zum Text erscheint.¹ Auch in den Lehrplänen für die Sekundarstufe II von 1984 ist Polyvalenz noch kein ausformuliertes Thema. Die Rezeptionsästhetik hatte offenbar noch keinen Niederschlag in der Lesebuchdidaktik gefunden.

Das Angebot textinterner und -externer **Referenzen** für den Umgang mit literarischen Texten unterscheidet sich in den untersuchten Materialien nicht grundsätzlich, sondern nur graduell. Dominante Referenzrahmen, die das Lesen lenken, sind: persönliche Erfahrungen, Inhalt/Handlung, Figuren und Motive, Aufbau, literarische Verfahren und strukturelle Merkmale, Gattungswissen, historische, autorenbiografische, sozialpsychologische, literaturtheoretische Informationen. Entwicklungsziel ist, von individuellen Perspektiven hin zu distanzierteren und wissenschaftsorientierten Sichtweisen von Literatur zu gelangen. Damit

¹ Lesen – Darstellen – Begreifen, Lese- u. Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Ausgabe A, hrsg. v. F. Hebel, Frankfurt/M. (Hirschgraben Verlag) 1972/3, A5, Neuausgabe von 1996, Berlin (Cornelsen Verlag)

sind leserorientierte Referenzen nicht ausgeklammert, aber sie nehmen von Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II hin ab. In der Wertung stehen die analytischen Verfahren höher, was sich vor allem in den Lehrplänen und Lehrmaterialien der Sekundarstufe II zeigt. Werden in der Sekundarstufe I stärker persönliche Sichtweisen von Literatur thematisiert, wird in der Sekundarstufe II mehr Wert auf sich angleichende Lesarten gelegt. Ziel ist eine Einführung auf konventionelle Umgangsweisen. Hervorzuheben ist das Lehrbuch „Unterwegs“ für die Sekundarstufe I mit seiner Rezeption in zwei Schritten, der spontanen, an persönlichen Erfahrungen orientierten Kommunikatbildung und einer kollektiven Bedeutungskonstruktion durch kritische Reflexion auf der Basis des Textbezugs (Inhaltsangabe, Gestaltungsmittel) und zusätzlicher Informationen zum Text (Gattungsspezifika, Autor) sowie durch Hinzuziehen der Reflexion der Leser-Text-Beziehung (Kontext) (vgl. LHB5:10, LB10:169f, 209f).

Gattungswissen erscheint in erster Linie als Kenntnis unterschiedlicher Textstrukturen. Auffällig ist die Zuordnung thematischer Aspekte und/oder Funktionserwartungen zu den Gattungsbezeichnungen, die indirekt das Lesen lenken. Schon die Zusammenfassung der Texte unter einem thematischen Titel – wie etwa „Herausforderung“ oder „Gegenwelten“ (vgl. LB 10:5f) – gibt Verstehenshinweise. Auch Attribute der Gattungsbezeichnungen in den Textverzeichnissen instruieren das Lesen gewissermaßen, z.B. Texte mit sozialkritischen, belehrenden Tendenzen. Lyrik wird u.a. mit Phantasie und Spiel, persönlicher Leiderfahrung und Selbstreflexion, Heiterkeit und Verfremdung verbunden. Themenfelder verbinden sich auch mit Epochen und Autoren. So ist die Epoche der Aufklärung thematisch mit den Themen Toleranz und Vater und Sohn verknüpft. Diese Hinweise wirken sicher nicht wie Regeln, doch sie geben eine mögliche Richtung vor und verhelfen zur Ausbildung prototypischer Gattungskenntnis, die neben Struktur auch Themen einschließt.

Die Aussagekraft der Untersuchung zu **prototypischen Beispielen und Kanon** ist sicherlich in ihrer Repräsentativität eingeschränkt, doch lässt sich unter diesem Vorbehalt die Tendenz zu mehr Gegenwartsautoren konstatieren. Die Lehrpläne für die Sekundarstufe II weisen noch am ehesten eine Liste von Werken und Autoren auf, die auf einen traditionellen Kanon (vergleichbar dem Kanon aus der „Zeit“) schließen lassen. Ganz anders dagegen zeigt die Liste in „deutsch:ideen“ (2000) auffällig viele Beispiele von Gegenwartsautoren.

Bei der **Kommunikation des Literatursystems** weisen die untersuchten Beispiele der neunziger Jahre in Richtung bewusste Beobachtung aller vier Bereiche (Produktion, Vermittlung, Rezeption, Verarbeitung). Damit korrespondieren auch produktive Verfahren beim Umgang mit Texten. Traditionell wird im Unterricht die Produktion und Vermittlung von Literatur (lite-

rarischer Markt) angesprochen. Hingegen kommt vor allem in den Lehrwerken und im Curriculum für die Sekundarstufe I die ausdrückliche Beobachtung von Rezeption und Verarbeitung neu hinzu.

In allen untersuchten Materialien wird als Ziel der distanzierte und theorieorientierte Umgang mit Literatur angestrebt; das bedeutet die Bevorzugung erkenntnisbestimmter Referenzrahmen vor erlebnisorientierten Bezügen. **Entwicklungspsychologisch** setzt diese Zielsetzung auf die Relativierung egozentrischer Sichtweisen und auf die Entwicklung von Rollendistanz.

Die Thematisierung **anderer Medien** ist in den Lehrplänen und Lehrmaterialien der neunziger Jahre eine Selbstverständlichkeit. Gemessen an der Bedeutung, die andere Medien – also Film und Fernsehen sowie zunehmend das Internet – im Alltag der Lernenden haben, erscheint die Thematisierung als bloße Pflicht und kommt über die bloße Erwähnung kaum hinaus. Nur das Lehrwerk „deutsch:ideen“ (2000) widmet dem Internet Aufmerksamkeit und zeigt damit einen Trend für die Zukunft.

5.2 Untersuchung chinesischer Lehr- und Prüfungsmaterialien

Im Folgenden sollen das Lehrwerk „Yu Wen“ für den muttersprachlichen Chinesisch-Unterricht und der Fragebogen der Universitätsaufnahmeprüfung im Fach Chinesisch hinsichtlich literarischer Konventionen untersucht werden. Die Ergebnisse werden dabei zunächst in den Zusammenhang der in Kapitel 4 erörterten Veränderungen im Erziehungs- und Literaturbereich gestellt sowie mit dem Curriculum für das dritte und vierte Studienjahr Germanistik verglichen, bevor ein zusammenfassender Vergleich der chinesischen und deutschen Literaturkonventionen erfolgt.

Hinzuweisen ist noch auf das Problem der Materialbeschaffung und -auswahl. Da chinesische Lehrpläne, Lehr- und Prüfungsmaterialien bis in die späten neunziger Jahre für Ausländer nicht auf dem Buchmarkt zugänglich waren, hing die Beschaffung von chinesischer Unterstützung ab. Den Zugang zu den Lehrbüchern aus den achtziger und frühen neunziger Jahren verdanke ich einer ehemaligen Schülerin der Fremdsprachenmittelschule in Shanghai, die Germanistik an der Tongji-Universität studierte, wo ich als Lektorin tätig war. Das vierbändige Lehrbuch sowie die Prüfungsmaterialien für den Hochschulzugang waren bis in die neunziger Jahre in ganz China verbreitet, so dass die Ergebnisse für China verallgemeinerbar sind. Mittlerweile gibt es eine neuere Ausgabe für den landesweiten Gebrauch von 1997, die in Stichproben hinzugezogen wird. Von der heute noch praktizierten landeseinheitlichen Hochschulaufnahmeprüfung gibt es allerdings auch Abweichungen.

Die zunehmende Regionalisierung und Differenzierung von Bildung und Ausbildung im Zuge der Marktformen erlaubt einzelnen Schwerpunktuniversitäten eigene Wege beim Aufnahmeverfahren zu gehen. Das Beispiel der Shanghaier Hochschulaufnahmeprüfung von 1997 und 1998 soll darum in der Untersuchung mit betrachtet werden. Aus dem Vergleich mit der landesweiten Aufnahmeprüfung lassen sich vermutlich Entwicklungstendenzen ablesen.

Folgende Materialien sind in die Untersuchung einbezogen:

1. Lehrwerk für Chinesisch "Yu Wen", Bd. 1 – 6, 1989-1990
2. Lehrwerk für Chinesisch "Yu Wen", Bd. 4, Liaoning 1995/1997
3. Lehrwerk für Chinesisch "Yu Wen", Bd. 4, Shanghai 1997,
4. Prüfungsbogen Chinesisch der landesweiten Hochschulaufnahmeprüfung von 1991, 1997, 1998
5. Prüfungsbogen Chinesisch der Shanghaier Hochschulaufnahmeprüfung von 1997 und 1998

Dadurch, dass ich auf Übersetzungen angewiesen war, stehen nur ausgewählte Auszüge zur Verfügung, und der dadurch bedingte unterschiedliche Umfang der untersuchten Materialien für Deutschland und China führt zu einer unvermeidbaren Asymmetrie.

Vermeintliche Ungenauigkeiten und Systematikfehler bei den übertragenen Gattungsbegriffen bedurften zusätzlicher Klärung. Gespräche mit den Übersetzerinnen machten deutlich, dass sich Gattungssysteme in Deutschland und China stark unterscheiden, dass aber auch die Unterstellung der Universalität der je eigenkulturellen Gattungsbegriffe ein Gespräch erschwert. Darum wurde ein Exkurs über chinesische Gattungsbegriffe und -konventionen mit Hilfe von Sekundärliteratur nötig (vgl. Kap. 5.2.1.2).

5.2.1 Lehrbuch für Chinesisch für die Oberstufe an Mittelschulen

Das Lehrbuch „Yu Wen“ – zu übersetzen mit „Sprache und Literatur“ oder „Chinesisch (als Verständigungs- bzw. Unterrichtssprache)“ – ist ein kombiniertes Sprach- und Literatur-Unterrichtswerk für die Oberstufe der ganztägigen Mittelschule. Es umfasst 6 Bände für 3 Schuljahre, die in erster Auflage 1983 und in überarbeiteter Fassung zwischen 1988 und 1990 erschienen.¹

Laut Einleitung jeden Bandes stehen Inhalte und Ziele in Übereinstimmung mit dem Curriculum für Yu Wen in ganztägigen Mittelschulen. Oberstes Ziel ist die Verbesserung der Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechfähigkeiten, daneben die „erste Fähigkeit, mittels Wörterbuch leichten Lesestoff im klassischen Chinesisch zu verstehen“ (Yu Wen 1:2). Hervorgeho-

¹ Yu Wen, Band 1 bis 6, Shanghai 1988, 1988, 1989, 1989, 1990, 1990.

ben wird die ideologische Erziehung zu sozialistischer Moral und Patriotismus als Priorität sowie eine „gesunde ästhetische Anschauung“. Als methodische Grundsätze werden die schrittweise Vermittlung von Kenntnissen, Lernwege vom Einfachen zum Komplizierten sowie Schwerpunktsetzung erwähnt. Bei der Neubearbeitung wurden neuere Texte aufgenommen, „die das gegenwärtige Gesellschaftsleben widerspiegeln“ (ebd.) sollen.

Jeder Band besitzt eine feste Einteilung von inhaltlich und methodisch bestimmten Einheiten. Jede Einheit ist einem Arbeitsschwerpunkt gewidmet, dem jeweils 4 bis 5 Texte, Zusammenfassungen und Aufgaben zur Übung zugeordnet sind. Zwei Texte jeder Einheit, versehen mit Vorbereitungstipps, Denkanstößen und Übungsaufgaben, sind zur intensiven Bearbeitung im Unterricht vorgesehen, während zwei bis drei andere dem Selbststudium (Training der Lesefähigkeit) dienen.

Bei der Überprüfung der gewählten Kriterien zur Analyse der literarischen Konventionen muss ich mich aufgrund fehlender Chinesisch-Kenntnisse auf die Prüfung ausgewählter (übersetzter) Auszüge beschränken. Herangezogen wird das Inhaltsverzeichnis aller sechs Bände¹. um Aufschluss über Gattungen, Inhalte und methodisches Vorgehen zu erhalten. Des Weiteren untersuche ich vier Beispiele des Textumgangs. Es sind dies

1. „Der Traum der roten Kammer“ (Auszug, 1791),
2. ein Theaterstück von Cao Yu, „Das Gewitter“ (1933),
3. zwei Gedichte von Mao Zedong (ohne Zeitangabe),
4. Anekdoten von Tang Tao über Lu Xun, einen chinesischen Schriftsteller (1961)².

Die Wahl fiel auf diese Beispiele, weil sie aus unterschiedlichen Zeiten stammen, mehreren Gattungen – Prosa, Dramatik, Lyrik – zuzurechnen sind und nach westlichem Verständnis eindeutig als literarische Texte zu werten sind. Außerdem spielen diese Texte auch bei der Universitätsaufnahmeprüfung eine Rolle und waren teilweise Thema des Unterrichts, bei dem ich hospitiert habe.

¹ Vgl. Tabellen S.243 u. 244. Sie zeigen das Inhaltsverzeichnis von Band 1 und 6.

² Tang Tao 1913 – 1992, Lu Xun 1881 – 1936.

Yu Wen: Aufbau des 1. Bandes

Einheit	Gattung	Schwerpunkt der Lehrbarkeit (Lernziel)	Grundkenntnisse und ihre Einübung		
			Lesen	Schreiben	
1	kommentierende Texte	Beziehungen zwischen Aussage und Stoff erfassen	Hauptgedanken des Abschnitts zusammenfassen Kernaussage des Textes verstehen	Standpunkt und These festlegen	Hören – Sprechen
2	berichtende (darstellende) Texte	Allgemeine Aufforderungen Schilderung der Landschaft und Gegenstände	Hauptinhalt festhalten	Stoff von vielen Blickwinkeln sammeln	
3	(s. oben, 2)	1. Faden und Reihenfolge des Berichtes 2. Personenbeschreibung		Aus dem Stoff wesentliche Punkte sichten und sie verarbeiten	komplizierte Sachen klar darstellen
4	beschreibende (erklärende) Texte	Bei der Erklärung die Besonderheiten des Objekts hervorheben		Durch Wahrnehmen der Besonderheiten eines Objektes es erklären	
5	Essays (Prosa)	Landschaft und Sentiment in Essays	Wie betrachtet man literarische Werke?	Text revidieren, Kernpunkte festlegen und weiter verarbeiten	
6	klassisch-chinesische Texte	1. Wie lernt man klassisch- chinesische Texte? 2. Wörterbücher und Lexika benutzen			
7	(s. oben, 6)	Das Wesentliche des Vorlesens			
8	(s. oben, 7)	Punkte, die man beim Lernen von Begriffswörtern beachten soll, Teil 1. und 2.			
Anhang		1. Vokabeln im modernen Chinesisch	2. Oft benutzte Begriffswörter im klassischen Chinesisch		

Yu Wen: Aufbau des 6. Bandes

Einheit	Gattung	Lernziel	Grundkenntnisse und ihre Einübung		
			Lesen	Schreiben	Hören – Sprechen
1	kommentierende Texte	Gedankenfolge und strukturelle Merkmale kommentierender Texte	Kommentierende Texte geübt lesen	Gliederungen kommentierender Texte und Texte selbst schreiben	Rede aus Stegreif halten
2	berichtende (darstellende) Texte	Unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten umfassend anwenden	Berichtende Texte geübt lesen	Umfassende schriftliche Übung darstellender Texte	
3	beschreibende (erklärende) Texte	Sprachliche Besonderheiten erklärender Texte	Beschreibende Texte geübt lesen	Mehrere Erklärungsmethoden umfassend anwenden	
4	Gedicht	Künstlerische Betrachtung klassischer Gedichte	Auswendiglernen	Text umfassend revidieren	
5	klassisch-chinesische Texte	Formulierungen in klassisch-chinesischen Texten		Text umfassend revidieren	
6	(s. oben, 5)	Off vorkommende Form und Stil klassisch-chinesischer Texte und ihre Besonderheiten			
Anhang			s. Band 5		

5.2.1.1 Funktionserwartungen

Bei den Funktionserwartungen steht der moralisch belehrende Aspekt an erster Stelle. Pädagogische und scheinbar überzeitliche Werte dominieren die Informationen und Aufgabenstellungen der ausgewählten vier Beispiele. Vor Abdruck der Texte finden sich bei der Angabe der Intention des Autors z.B. „Hochachtung ausdrücken“ (vgl. Tang Tao über Lu Xun, Yu Wen 2:73), bzw. die „Weisheit Lu Xuns zeigen“, beim „Traum der roten Kammer“ (vgl. Yu Wen 4:221) als Angabe des Hauptinhalts „Niedergang des chinesischen Feudalismus“¹, bei den zwei Gedichten von Mao Zedong (vgl. Yu Wen 4, Einheit 13, S. 171ff) wird vor der Textpräsentation darauf verwiesen, dass es sich beim zweiten Gedicht um erhabene Gefühle anlässlich der revolutionären Leistungen des chinesischen Volkes handelt, bei Cao Yuan darauf, dass der Autor die „sündhaften Eigenschaften des Kapitalismus“ (ebd.:107ff) zu offenbaren intendiert. Subjektabhängige Deutungen der lesenden Schüler und Schülerinnen sind nicht gefragt. Die Kommunikatbildung wird mit den Hinweisen vor der Präsentation des Textes in die gewünschten Bahnen gelenkt. Die vermittelten Funktionserwartungen sind vorrangig moralisch-sozialer Art. Der Genuss eines literarischen Werkes ist an die sprachliche Analyse (vgl. Yu Wen 1:232) gekoppelt und an den Nachvollzug der Stimmung, die durch die Sprachbilder z.B. der Lyrik vermittelt wird (vgl. Yu Wen 4:212f.). Ausdrücklich weist man bei den Anmerkungen zum Lesen erzählender Dichtung darauf hin, dass diese nicht nur der Unterhaltung und keinesfalls der „Sinnenerregung“ dient, sondern ein wichtiges Werkzeug ist, um die Gesellschaft und das Leben kennen zu lernen (vgl. Yu Wen 4:287).

Die Abgrenzung zwischen literarischem Text und Sachtext ist aufgrund des kleinen Einblicks nicht klar zu ersehen. Die Schwierigkeit liegt in unterschiedlichen kulturell bedingten Gattungskonzepten, die sich in den Gattungsbezeichnungen andeuten. Mit Hilfe von Sekundärliteratur werden im nächsten Abschnitt die Gattungskonventionen genauer betrachtet. In der Tabelle auf Seite 259, die einen Überblick über die präsentierten Gattungen im Lehrbuch bietet, werden neun verschiedene Textkategorien genannt: Kommentar, Bericht/Reportage, Beschreibung/Erklärung, praktisch angewandter Text, Essay und die nach unserem Verständnis eindeutig literarischen Gattungen Gedicht, Kurzgeschichte, Drama und als letzte Kategorie klassische chinesische Texte, unter der sich sowohl Texte aus der Dichtung als auch aus der Philosophie und Erziehung finden. Ohne Kenntnisse der chinesischen Tradition im Verständnis und Umgang mit Texten erscheint die Systematik aus westlicher Sicht nicht logisch, das heißt, abweichend von der vertrauten Systematik, etwa wenn der Umgang mit berichtenden Texten und Essays thematisch mit dem Thema Landschafts- und Personenbeschreibung kombiniert wird (vgl. Inhaltsverzeichnis Yu Wen 1, Einheit 2

¹ Es gibt aber durchaus in der chinesischen Literaturgeschichte verschiedene Interpretationen. Vgl. Li Zehou 1992:381.

und Einheit 3) und sich im entsprechenden Kapitel durchaus literarische Landschaftsbeschreibungen von Lao She (vgl. Yu Wen 5) finden, oder wenn man unter der Rubrik „erzählende Dichtung“ das Register der Parteimitglieder von 1954 (vgl. Yu Wen 3) findet.¹ Nach Informationen chinesischer Studierender gilt ein Bericht über die Cloisonné-Produktion (vgl. Yu Wen 1, 1955) als ein literarischer Text. Zu vermuten ist, dass Gattungsbegriffe ähnlich wie in Deutschland nicht exakt definiert sind, also flexibel zu handhaben sind. Andererseits scheint die Konsensfindung über Sinn und Nutzen literarischer Texte verbindlicher geregelt und (noch) nicht zugunsten einer polyvalenten Konstruktion fiktionaler Sinnzusammenhänge abgekoppelt zu sein. Dies führt zu anderen Gattungskonzepten, innerhalb derer offenbar nicht so scharf zwischen Sachtext und literarischem Text unterschieden wird bzw. für Sachtexte literarische Sprachformen vorgegeben sind. Der Anspruch an den Wirklichkeitsbezug der Texte unterscheidet sich nicht so deutlich. Beide werden – gemessen am Ziel der Lehrwerke – monovalent gelesen. Das Verständnis von Literarizität ist primär an die Textstruktur gebunden. Aber auch Sachtexte haben bestimmte literar-ästhetische Normen zu erfüllen.

Die Funktionserwartung „moralische Erziehung“ gilt sowohl für literarische Texte als auch für Sachtexte.

¹ Vgl. Exkurs über Gattungsbegriffe in China, Kap. 5.2.1.2.

Yu Wen 1:2 Gattungsbezeichnungen in den Einheiten der Lehrbücher

Gattung Einheit	Kommentar	Bericht Reportage	Erklärung bzw. Beschreibung	praktisch angewandter Text	Essay	Gedicht	Kurz- geschichte	Drama	klassisch- chinesischer Text	insgesamt
Band 1	1	2	1		1				3	8
2	1	2	1		1				3	8
3	2	1					2		3	8
4	2					1	1	1	3	8
5	2			1		1	1		2	7
6	1	1	1			1			2	6
insgesamt	9	6	3	1		3	4	1	16	45

5.2.1.2 Exkurs: Gattungsbegriffe und Gattungskonventionen in der Tradition

Die Auflistung der Gattungen im Lehrbuch und die zugeordneten Referenzmodalitäten deuten eine fließende Grenze zwischen literarischen Texten und Sachtexten an. Dieses Verständnis scheint sich von den in Deutschland üblichen Gattungskonventionen zu unterscheiden.

Nach Hightower und Gálik (1974:773ff.) lässt sich Wesen und Aufgabe der chinesischen Literatur in einer chronologischen Dreiteilung systematisieren. Danach diente die Literatur bis zum Jahre 200 hauptsächlich als Mittel faktischer und moralischer Unterweisung, bis 1000 waren ästhetische Gesichtspunkte vorrangig, und vom 11. bis 20. Jahrhundert war die chinesische Literatur archaisch, d. h. ein literarisches Modell nachahmend. Diese drei Merkmale bzw. Funktionen schließen sich nicht aus, und keines wurde völlig aufgegeben. Die Jahreszahlen markieren den jeweiligen Beginn. Für das Gattungsverständnis bedeutet diese Charakterisierung, dass zwischen Literatur und Sachtexten nicht unterschieden wurde. Geschichten, Urkunden, Balladen hatten das gleiche Ansehen und jede der Gattungen eine nützliche Funktion. Die moralische Aufgabe der Literatur hat sich wohl bis heute erhalten, was nicht bedeutet, dass es nicht auch nicht-didaktische Literatur gibt.

Nicht berücksichtigt wird in dieser Dreiteilung die Hierarchisierung der literarischen Gattungen. Seit dem Ursprung des bürokratisch-feudalen Staates bis an die Schwelle der neuen Zeit (ab ca. 1840) blieb die hierarchische Gliederung der chinesischen Literatur die gleiche. Danach standen oben in der Hierarchie die Gattungen, die unmittelbar aus der Tätigkeit der Gentry, einer Beamtenschicht, hervorgingen und in einer Sprache geschrieben waren, die den entsprechenden Bedürfnissen und Funktionen diente. In einem großen Land mit zahlreichen Mundarten diente die einheitliche Schrift und geschriebene Sprache als geeignetes Kommunikationsmittel. Dabei handelt es sich um eine künstliche Sprache nur für die schriftliche Verständigung, die man durch langes Studium erwerben musste. Seit dem ersten Jahrhundert vor unserer Zeit entfernte sie sich mehr und mehr von der Umgangssprache (vgl. Prušek et al.1974:748).

Der unmittelbare Ausdruck von Gefühlen und Gedanken war in dieser Sprache erschwert und musste in „erlernte Formeln und traditionelle Klischees“ (ebd.:748) übersetzt werden. Außerdem sind die Texte in dieser Sprache mit Zitaten und Anspielungen auf die alte Literatur gespickt. Diese Literatur zeichnet sich durch einen artifiziellen Stil aus, „in dem womöglich ein jedes Wort eine uralte literarische Geschichte hatte und jede Wendung eine Reminiszenz aus der Literatur widerspiegelt“ (ebd.:750). Der Vorteil dieser Sprache war ihre

landesweite Verständlichkeit sowie ihre Konstanz: Sie änderte sich nicht wie die gesprochene Sprache über die Jahrhunderte¹.

Die artifizielle Sprache wurde im praktischen Gebrauch sowie in der gelehrten Literatur (Philosophie, Enzyklopädien, Kompendien, Wörterbüchern etc.) benutzt, aber auch in der alten Lyrik, die oft mehr „genaue und realistische Bilder des chinesischen Lebens“ (ebd.:749) gibt, etwas, was sich bis ins 19. Jahrhundert hält. Bei der „dekorativen Prosa“, die mit der Amtstätigkeit der Gentry eng verbunden war, sind die Grenzen zwischen den für direkte Amtszwecke geschaffenen Kompositionen und den Werken, die rein ästhetische Funktion hatten, nicht klar und eher fließend.

Nach einer Klassifikation von 1935 werden folgende Gattungen unterschieden:

1. Abhandlungen/Essays
2. Vorworte und Eintragungen
3. Edikte und Instruktionen des Herrschers
4. Nachrichten und Eingaben an den Thron
5. Einleitungen, Vorworte, Nachworte
6. Korrespondenz unter Freunden
7. Grabinschriften

Diese Textsorten stehen amtlichen Dokumenten näher als literarischen Werken in unserem Sinne. Inhaltlich sind sie meistens bestimmt von moralisch-philosophischen Gedanken, gelegentlich auch von dichterischen (vgl. Prušek et al.1974:750). Nie entstanden sie aus der reinen Freude am Erzählen. Persönliche Erlebnisse werden bis auf wenige Ausnahmen nicht geschildert. Der Inhalt dient nicht der Unterhaltung, sondern der Vermittlung ethischer oder philosophischer Ziele. Der Stil verlangt keine Originalität, sondern demonstriert gelehrsame Nachahmung.

Innerhalb der Grenzen entwickelte sich im Laufe der Zeit eine Literatenprosa, die aber an den artifiziellen Stil gebunden blieb. Seit der Han-Zeit (-206 - +220) entstand eine Stilrichtung, in der in der Schriftsprache Tatsachen beschrieben wurden, die dem Verfasser erzählt worden waren oder die er selbst erlebt hatte, seit der Tang-Zeit (618-907) entwickelt sich eine breite Skala phantastischer, historischer und abenteuerlicher Erzählungen. Neben der Literatur, die von den Schriftstellern der Gentry geschrieben wurde, existierte seit der Sung-Zeit (960 – 1279) eine Literatur, die im städtischen Milieu entstand und in einer der Umgangssprache näheren Sprache und in anderem Stil geschrieben wurde. Sie war beeinflusst von professionellen Geschichtenerzählern, Schauspielern und Sängern (vgl. Prušek et

¹ Unter dem Stichwort „Literatur als Preis und Remonstranz“ skizziert R. Wagner die traditionelle Funktion der literarischen Rede (der Beamtengelehrten) als Lobpreis und als versteckte Kritik bestimmter Zustände, paradigmatisch entwickelt am „Buch der Lieder“ (= eines der 5 philosophischen konfuzianischen Klassiker). Politische Kritik, verschlüsselt in allegorischen Analogisierungen, Homophonen und der Darstellung der Gegenwart durch historische Parallele, prägte sowohl die Produktion als auch die Leseweise der Rezipienten. Vgl. Wagner 2003:445.

al. 1974:752) und war für Leser und Zuhörer zum Zwecke der Unterhaltung gedacht. Es entstanden Romane und Erzählungen, deren Stil von Stereotypen und rhetorischen Fragen geprägt war, nicht aber von individuellen Ausdrucksformen. Oskar Weggel (1996) unterscheidet zwischen der „Großen Tradition“ der Gentry mit der Literatur in klassischer Beamtensprache, Kalligraphie, traditionsbewussten Essays und Lyrik und der „Kleinen Tradition“ mit Formen der Unterhaltung durch mündlich vorgetragene Episodenromane, Volksballaden und Opern. Beide Richtungen bezeichnet er in ihrer Intention als gemeinschaftsstiftend (vgl. Weggel, 1996:312). In beiden Richtungen ist kein Platz für Freigeister oder Genialität im westlichen Sinne. Lyrik, Kalligraphie und Literaturmalerei dienten vermutlich als Übungsfelder für die Selbstdisziplinierung und Selbstvervollkommnung mit Hilfe vorgegebener Traditionsmodelle. In der „Kleinen Tradition“ war alles willkommen, was der Gemeinschaftsge-sinnung diente. Abgelehnt wurde „jede künstlerische Ausdrucksform, die der Vereinzelung (...) das Wort redete“ (ebd.:313).

In der Zeit zwischen 1840 und 1916 kommt es zu einem veränderten Literaturbegriff, d.h. zu einer Umbewertung der Gattungen und Formen. Bisher standen sich die schriftsprachliche offizielle Literatur, die „Große Tradition“ – Lyrik, nichtepische gebundene Prosa, kurze Erzählungen, dokumentarische lehrhafte philosophische Texte – und der zur „Kleinen Tradition“ zählende und nicht sehr hochgeschätzte Roman gegenüber. Am Ende der Phase wurde die lehrhafte und wissenschaftliche Literatur als selbständige Kategorie gesehen. Daneben stand die schöne Literatur: Lyrik, epische Prosa und das moderne Drama. Auf die Besonderheit des chinesischen Verständnisses von Essayistik, die zur „Großen Tradition“ zählt und in der literarischen Wertung der Lyrik gleichgestellt ist, wurde bereits in Kapitel 4 hingewiesen. Die Essayistik enthält sowohl wissenschaftliche Züge in belehrender Form als auch poetische Züge. Unter diese Gattung fallen vielfältige Formen wie „kritische Erwägungen“, „populäre wissenschaftliche Artikel“, aber auch „reflexive schöne Prosa“ (vgl. Krebsová 1974:330), und noch heute erwartet man von einem Essay wie von einem Gedicht ähnliche emotionelle und ästhetische Elemente und analoge stilistische Figuren, wie z.B. Satzparallelismus, symbolische Andeutung, Abstraktion und Stilisierung (vgl. Krebsová 1974:330, vgl. auch Schmidt-Glitzner 2003:442).

Die Modernisierung der Literatur zeigte sich eher in den anerkannten Gattungen der „Großen Tradition“, erst später in den Romanen der Umgangssprache (vgl. Prušek et al. 1974:755). In der Lyrik wies der traditionelle Stil ein größeres Beharrungsvermögen auf. Am Ende des Prozesses 1919 sind die epischen Gattungen Roman und Erzählungen mit der Lyrik gleichberechtigt (vgl. Prušek et al. 1974:760). Alte Konventionen der Komposition und des Gebrauchs von Ausdrucksmittel lockern sich.

Zu einer Individualisierung – in der traditionellen Literatur bestimmte der Zweck die Form –, also zur Betonung schriftstellerischer Persönlichkeit, eigener Empfindungen und Erlebnisse

kommt es erst in der Zeit zwischen 1917 und 1949. Gattungen werden nach künstlerischen Intentionen des Verfassers bestimmt. (Vgl. Prusek et al.1974:761.) Erhalten bleibt die Verbindlichkeit moralischer Prinzipien. An die Stelle des Systems abstrakter Imperative der alten Zeit tritt die individualisierte Ethik der neuen Schriftsteller, die dem Gewissen verpflichtet ist.

Während der maoistischen Zeit, in der die alte Zweiteilung abgelehnt und der Klassenkampf zur Doktrin der Literatur erhoben wird, sind typische Charaktere, typische Milieus gefragt, was zu einer Trivialisierung führt. Experimente in Inhalt und Form sind verdächtig. Aber auch die neuen Reformer Chinas halten – wie bereits berichtet – in den achtziger und neunziger Jahren am Gebot der literarischen Aufklärung und Didaktik fest, so dass man der These Weggels, der alte offizielle „Ordnungs- und Harmonisierungsauftrag“ an die Kunst bestehe fort und erinnere durchaus an die Spielregeln aus der Zeit des traditionellen Chinas, zustimmen kann (vgl. Weggel 1996:314). Trotz des aufrecht erhaltenen Anspruchs von Staats wegen zeigt sich in der Literatur der Reformperiode eine Ausweitung thematischer und formaler Grenzen und eine für China provozierende Vermischung von Literatur und Unterhaltung. Neue Gattungen, wie die Reportageliteratur oder die Literatur des „Neuen Realismus“, die auf den Anspruch moralischer Erziehung verzichten, erfordern andere Rezeptions- und Verarbeitungsweisen (vgl. hierzu Kap. 4.4.1).

Das untersuchte Lehrbuch „Yu Wen“ bereitet darauf noch nicht vor. Es hält fest am bewährten Kanon offiziell anerkannter Literaturwerke und -gattungen, die für die chinesische Tradition der literarischen Belehrung stehen. Der kanonisierende Umgang mit prototypischen Texten im Lehrbuch führt zu invarianzbildenden Medienschemata, die auf die Rezeption und Kommunikation fremdkultureller Literatur übertragen werden. Im chinesischen Literaturunterricht gilt für Gedichte, Erzählungen und Dramen wie für argumentative, berichtende und kommentierende Texte Monovalenz. Die Ausdifferenzierung, die sich im Kunst- und Literatursystem anbahnt, findet noch keinen Niederschlag im Literaturlehrbuch der achtziger Jahre. Neu aufgenommene Texte, um die das Lehrbuch – wie in der Einleitung versprochen – ergänzt wurde, sind – abgesehen von einem Gedicht¹ – ausschließlich kommentierende und argumentierende Texte aus den achtziger Jahren. Darunter befinden sich zwei Texte von Deng Xiaoping (1904 – 1997): „Die Suche nach der Wahrheit in den Tatsachen“ von 1982 (vgl. Yu Wen 3) und seine Eröffnungsrede zum 12. nationalen Parteitag von 1983 (vgl. Yu Wen 6). Wang Meng (geb. 1934) ist als einziger – auch international – anerkannter moderner Schriftsteller mit dem Kommentar „Fair Play soll durchgeführt werden“

¹ Es handelt sich um ein Gedicht von Li Ying, geboren 1926, aus dem Jahr 1983. Vgl. Yu Wen 4.

von 1980 vertreten. Die Platzierung des Textes legt eine Replik nahe auf Lu Xun's Text „Die Einführung des Fair Play soll verschoben werden“ von 1925 (vgl. Yu Wen 4).

Insgesamt zeigt die Auflistung der Gattungen in Tabelle 7 bei der quantitativen Verteilung eine Dominanz klassisch chinesischer Texte. Unter den 16 Präsentationen von insgesamt 45 finden sich sowohl Texte der Dichtung als auch kommentierende und berichtende Texte. Ungefähr gleich stark vertreten sind kommentierende, berichtende, beschreibende und praktisch angewandte Texte mit 19 Exponaten. Die Zahl der im westlichen Sinn literarischen Texte (Gedicht, Kurzgeschichte, Drama) beträgt 8 (vgl. Tabelle 7 in Yu Wen 1:2).

5.2.1.3 Referenzmodalitäten

Textimmanente Referenzen überwiegen sowohl in den Aufgabenstellungen und Vorerklärungen zu den Texten als auch im Inhaltsverzeichnis. Haupthandlung, Figuren und Motive, Charaktere, Textstruktur und die Funktion literarischer Mittel, z.B. der Landschaftsbeschreibung, sind Inhalt aller untersuchten Beispiele. Hinzu treten an textexternen Bezügen die (politische) Intention und die Weltanschauung des Autors (Yu Wen 2:75, Cao Yuan, Yu Wen 4:289), der historische Kontext („Traum der roten Kammer“, Sun Li, geb. 1913, „Lotusteich“) und Kenntnisse über altchinesische Kultur im Zusammenhang mit der Arbeit an klassischen chinesischen Texten.

Das Einbringen von Alltagswissen und Erfahrungen als Voraussetzung für den Nachvollzug der Handlung, wie es in der Zusammenfassung „Betrachtung literarischer Texte“ (Yu Wen 1:242) erwähnt wird, könnte man als erfahrungsorientierten bzw. als subjektiven Zugang interpretieren, doch findet dieser Appell keinen Niederschlag in den von mir untersuchten Aufgabenstellungen.

Hinzuweisen ist noch auf den Umgang mit dem Wörterbuch, dem nicht nur für die Texte im klassischen Chinesisch, ein großer Stellenwert zukommt (vgl. Yu Wen 1:242). Auch beim Lesen von Literatur aus jüngerer Zeit ist mit dem Kennenlernen eines inhaltlich unbekanntes Wortes auch das Schreibenlernen eines neuen Zeichens verbunden.

Im Inhaltsverzeichnis verbinden sich Gattungen und Referenzmodalitäten wie folgt:

Essays:	Landschaftsbeschreibung (vgl. Yu Wen 1), Weltwissen (vgl. Yu Wen 1)
kommentierende Texte:	Aufbau (vgl. Yu Wen 2, 6), Induktion und Deduktion (vgl. Yu Wen 3), Vergleich (vgl. Yu Wen 6), Struktur (vgl. Yu Wen 6), externe Referenz: ideologische Bewertung und literarische Bewertung (vgl. Yu Wen 5)
berichtende Texte:	Gliederung (vgl. Yu Wen 3)
erzählende Dichtung:	Handlung, Figuren (Charaktere, Milieu), Eigenschaften (vgl. Yu Wen 3), Konflikt, Sprache (vgl. Yu Wen 4), Vergleich des Stils mit der Umgangssprache (vgl. Yu Wen 5), Weltanschauung des Schriftstellers (vgl. Yu Wen 4)

Drama:	Konflikt der Figuren, Sprache (vgl. Yu Wen 4)
Gedichte:	Nachvollzug der Gefühle (vgl. Yu Wen 4), Struktur, Stil, Rhythmus und Metrum (vgl. Yu Wen 4) externe Bezüge wie Tradition (vgl. Yu Wen 5), künstlerische Betrachtung klassischer Gedichte (vgl. Yu Wen 6)
klassische chinesische Texte:	Wörterbuch – Übersetzung (vgl. Yu Wen 1), Funktionswörter, Wortarten, Partikel (vgl. Yu Wen 2), Satzformen (vgl. Yu Wen 3), extern: Kenntnisse über altchinesische Kultur (vgl. Yu Wen 4), Form und Stil (vgl. Yu Wen 6)

Aus dieser Zusammenstellung lässt sich schließen, dass aufgrund der Dominanz textinterner Bezüge zum Inhalt und Stil die Unterscheidung der Gattungen in erster Linie an der Struktur festgemacht wird.

Der Umgang mit klassischen chinesischen Texten kommt dem Umgang mit fremdsprachigen Texten nahe. Die Vermittlung von Sprachkenntnissen (Wortschatz und Grammatik) soll Leseverständnis im Sinn von Übersetzungen in die chinesische Gegenwartssprache ermöglichen, denn klassisches Chinesisch ist eine ungesprochene Schriftsprache, etwa dem Lateinischen vergleichbar (vgl. Zhang Yu Fu 1989).

Die Texte aus dem klassischen Chinesisch stammen aus allen Zeiten: aus der Han-Zeit (206 v. Chr. – 220 n. Chr.), der Zeit der Kämpfenden Reiche (475 – 221 v. Chr.), der Tang- (618 – 907), Song- (960 – 1279), Ming- (1368 – 1644) und Qing-Zeit (1644 – 1911). Mit den meisten Texten ist der Schriftsteller Lu Xun vertreten (vgl. Yu Wen 3 und 4). An nichtchinesischen Schriftstellern finden sich Shakespeare, Gorki, Maupassant, Balzac. Die erzählenden, lyrischen und dramatischen Texte stammen überwiegend aus dem 20. Jahrhundert, wenige Ausnahmen aus dem späten 19. Jahrhundert, die jüngsten Texte aus den achtziger Jahren. Es sind solche, deren Lesart gesichert, d.h. offiziell sanktioniert ist. Individualität und Pluralität, wie sie für das Kunstsystem der Gegenwart festgestellt werden, finden noch keinen Ausdruck. Die Empfehlungen der Kulturbürokratie von 2001 (vgl. China aktuell 01:471), die an der Literatur vor 1949 orientiert sind, decken sich weitgehend mit dem Angebot im Lehrbuch. Wie bereits erwähnt, fehlen literarische Texte der achtziger Jahre völlig. Für sie wäre ein solch schematisches Vorgehen nicht angebracht. Für sie – z.B. für die hermetische Lyrik oder auch die Reportageliteratur der jüngeren Zeit – würde man andere Referenzen und andere Rezeptions- und Kommunikationsweisen benötigen. Verstehen wäre nicht ohne Rückgriff auf die jüngsten Diskurse über Tradition und Innovation möglich.

Wie bereits im vorigen Abschnitt über Gattungskonzepte und Monovalenz beschrieben, wird Polyvalenz nicht als Wert von Literatur vermittelt. Alles, die Einführungen, die Aufgabenstellungen und die Zusammenfassungen am Ende einer Einheit, vermitteln eher Monovalenz. Die Präsentation des Romanauszugs „Der Traum der roten Kammer“ (kritischer Realismus) zielt auf eine politische Deutung, obwohl innerhalb der Sekundärliteratur auch andere anerkannt sind. Li Zehou zählt drei verschiedene Interpretationen des Romans „Der

Traum der roten Kammer“ auf: die Liebesthematik, der politische Roman, der Roman als Ausdruck buddhistischer Vorstellungen von der „Substanzlosigkeit alles Seienden“ (Li Zehou, 1992:381).

Das soeben Erörterte soll abschließend noch einmal am Beispiel der Unterrichtseinheit „Traum der roten Kammer“ von Cao Xueqin illustriert werden (vgl. Yu Wen 4:221f.). Es geht konkret um das dritte Kapitel des Romans, überschrieben mit „Liu Daiyu's Ankunft im Wohnsitz der Familie Jia“. Vor der Präsentation des Textausschnitts gibt es folgende Informationen und Lesehinweise:

„Das unsterbliche Meisterwerk 'Der Traum der roten Kammer' von Cao Yueqin ist der Höhepunkt der chinesischen Klassik, indem es eine Fülle von Lebensinhalten, tiefgreifender Ideologie bietet. Es ist ein großer Erfolg auf literarischem Gebiet. Der Roman zeigt den Hintergrund des Aufstiegs und Verfalls von vier großen Familien. (Es folgen die Namen.) Haupthandlung ist die Liebestragödie zwischen Jia Baoyu und Liu Daiyu. Die Geschichte spiegelt den Niedergang der feudalen Gesellschaft realistisch und künstlerisch wider. Die Ankunft von Liu Daiyu bei der Familie Jia (Familie des Onkels) wird in den Mittelpunkt des Kapitels gestellt. Die Familie Jia und die Hauptfiguren werden durch Empfindungen, visuelle und akustische Eindrücke dargestellt.

Das Kapitel ist auch die Einleitung des Romans, in dem die Hauptrollen klar charakterisiert werden: Liu Daiyu's Sorgfalt und Hochmut, Jia Baoyu's Verachtung von Geld und Wang Xitong's Schärfe und Scheinheiligkeit hinterlassen einen tiefen Eindruck beim Leser. Der Autor charakterisiert verschiedene Figuren mit verschiedenen Methoden. Die Darstellung des Auftritts von Jia Baoyu und Wang Xitong ist besonders ausgezeichnet.“ (vgl. Yu Wen 4:221)

Diese Hinweise vor der Präsentation des Textausschnitts instruieren das Lesen, indem Angaben zur Einordnung in die Literaturgeschichte, zum Wert des Werks und seines Stils, zur Schwerpunktsetzung des Inhalts, zur politischen Deutung, zum Stil der Figuren-Charakterisierung gemacht werden. Die Aufgaben bestätigen die bevorzugten Referenzen.

5.2.1.4 Kommunikation des Literatursystems

Die Bereiche des Literatursystems werden nur in sehr geringem Maße metakommuniziert. Wie bereits aus den bevorzugten Referenzen deutlich wird, werden die eigenen Erfahrungen als Referenz beim Lesen kaum einbezogen. Assoziationen und Phantasie spielen lediglich im Zusammenhang mit dem Schreiben von Aufsätzen eine Rolle (vgl. Yu Wen 2, Einheit 3). Rezeption und Verarbeitung von Literatur als Thema der Aufgabenstellungen wird in den von mir untersuchten Beispielen nicht metakommuniziert. Allerdings gibt es in den Zusammenfassungen am Ende einer Einheit Anweisungen zur Betrachtung literarischer Texte (vgl. Yu Wen 1:230ff.), zum Lesen moderner Gedichte (vgl. Yu Wen 4:211ff.) und erzählender Dichtung (vgl. Yu Wen 4:286ff.) sowie im Zusammenhang kommentierender Texte Hinweise zur Literaturkritik. (Vgl. Yu Wen 5:48ff., am Beispiel von Mao Dun, 1886 - 1981) Die Anweisungen enthalten Informationen über Funktionserwartungen und Referenzen für die literarische Rezeption und Verarbeitung, wie sie bereits in den letzten zwei Abschnitten meiner Arbeit be-

schrieben wurden. Ein literaturkritischer Kommentar hat danach die Aufgabe, das Werk und den Autor literarisch und ideologisch zu bewerten und dadurch den Leser beim Verstehen zu unterstützen (vgl. Yu Wen 5:50)¹

Die untersuchten Einheiten des Lehrbuchs sprechen dafür, dass es darum geht, feste Deutungen zu vermitteln. Die Fragen in den Aufgaben, sowohl des geschlossenen als auch des mehr offenen Typs, erfordern eindeutige Antworten. Die inhaltlichen Vorgaben in den Fragen vermitteln eine monovalente Deutung. Üblich sind Lückentexte zum Inhalt und zur Struktur des Textes („Der Traum der roten Kammer“), Zuordnungsaufgaben z.B. Personen und Verhalten (vgl. Yu Wen 4).² Die Aufgaben sind nicht so angelegt, dass sie eine Diskussion der Rezeptionsergebnisse (Kommunikate) fördern, sondern sie fordern eher Fragen bzw. Erklärungen des Lehrenden heraus.

Produktive Aufgaben fehlen so gut wie völlig, abgesehen von einem Vorschlag zum Rollenspiel im Zusammenhang mit der Einheit zum Theaterstück von Cao Yuan und dem Vortrag von Gedichten (vgl. Yu Wen 6, Einheit 4, klass. Gedichte, Yu Wen Bd. 5, Einheit 4). Aber auch hier ist nicht die subjektive Deutung im Vortrag des Schülers gefragt, sondern eine festgefügte mustergültige Vorstellung.

Während die Produktion indirekt über die Referenz der Textstruktur und des Textstils angesprochen ist, finden sich zur Vermittlung von Literatur keine Hinweise. Erklären lässt sich das mit der noch jungen Entwicklung des Literaturmarkts in China zum Zeitpunkt der Lehrwerküberarbeitung. Die unterschiedliche Entwicklung zwischen Literatur- und Erziehungssystem hat aber auch unterschiedliche, z.T. sich widersprechende Rezeptions- und Verarbeitungsweisen zur Folge. Abgesehen von der Präsentation eines Textes über Film (vgl. Yu

¹ Zur Literaturkritik vgl. Kap 2.4.1.

² Hier die Aufgaben zum „Traum der roten Kammer“ (Bd. 4:239ff):

1. Lückentext über den Inhalt und die Struktur des Textes zum Wiederholen.
2. Der Autor legt großen Wert auf den Auftritt der Hauptfiguren. Manche tritt allein auf, manche zu mehreren, manche kann man nur sehen, aber nicht hören, bei mancher hört man zuerst ihre Stimme, dann sieht man die Figur. Die unterschiedlichen Methoden der Darstellung hängen von der Stellung und dem Charakter der Figuren ab. Lesen Sie bitte den Auftritt von Jia Baoyu und Wang Xifeng noch einmal und versuchen Sie, die Unterschiede ihres Auftritts und den Grund dafür zu finden.
3. Lesen Sie bitte die Beschreibung des Aussehens der Hauptfiguren sorgfältig und beantworten Sie folgende Fragen:
 - a) Wer wird hier beschrieben? Welche Eigenschaften werden dadurch angesprochen? (3 Abschnitte über die Darstellung des Äußeren von Liu Jia und Wang)
 - b) Ersetzen Sie bitte die Buchstaben durch die Namen der Figuren und begründen Sie. Wählen Sie 3 von vier Sätzen aus, die die Empfindungen darstellen.
 - c) Einige Wörter des klassischen Romans benutzt man heute nicht mehr, oder die Bedeutung ist verändert. Erklären Sie bitte die folgenden Wörter im Zusammenhang. (Beispiel: pianyi, früher: günstig, bequem. heute: billig)

Wen 5) werden andere Medien wie etwa Fernsehen oder Hörfunk in den von mir überprüften Auszügen nicht angesprochen.

Entwicklungspsychologische Verbindungen zur Auswahl der Themen und der literarischen Werke werden in den untersuchten Beispielen nicht sichtbar. Lediglich das bereits erwähnte empfohlene methodische Vorgehen vom Leichten zum Komplizierten sowie die inhaltlichen pädagogischen Ziele (das Bekenntnis zum etablierten Gesellschaftssystem und zum Patriotismus) bieten hier aber eher vage Anhaltspunkte.

Die Gliederung der Unterrichtseinheiten, die der Zweiteilung „Texte zur intensiven Bearbeitung“ und „Texte zum Selbststudium“ folgt, bestätigt die von Mitschian konstatierte große Bedeutung des Lehrbuchs für die Arbeit außerhalb des Unterrichts (vgl. Kap. 4.3.4). Die Aufteilung – Einführung/Vorbereitung, Textpräsentation, Aufgaben – lässt auch eine formale Anlehnung an das Stufenmodell nach Herbart – Vorbereitung, Neudurchnahme, Verknüpfung, Verfestigung, Anwendung – vermuten. Allerdings dienen die meisten Aufgaben mehr der Kontrolle als der Übung.

Die in der didaktischen Theorie für nützlich gehaltene Entwicklung von Selbständigkeit, Kreativität und Aktivität hat in diesem Lehrwerk noch keine Spuren hinterlassen. Allenfalls der argumentative Text von Zhao Jing She „Maosni weicht dem Verdacht nicht aus, als geltungssüchtig zu gelten“ von 1985 weist in die neue Richtung. Eine Studentin erklärt den Text als die Aufforderung zur mutigen Selbstdarstellung, also als einen Schritt auf dem Weg zur Individualisierung.

Stichproben bei Neuausgaben des Lehrwerks ergeben ein doppeltes Bild. Das landesweit eingesetzte Lehrwerk "Yu Wen" in der Ausgabe von 1995-1997 (Liaoning 1995-1997) weist keine nennenswerten Unterschiede zu dem hier vorgestellten Lehrwerk der achtziger Jahre auf. Keinen Niederschlag finden die wachsende Pluralisierung literarischer Produktionsverfahren, die unabhängiger werdende Literaturverarbeitung (Literaturkritik) sowie die zunehmende Kommerzialisierung der Vermittlung, wie es in Kap. 4.4. beschrieben wurde. Die in Bewegung geratenen Konventionen im Umgang mit Literatur bleiben also ebenso ausgespart wie die von chinesischen Didaktikern angemahnte Lernerorientierung, die sich im Lehrmaterial in der Form kreativer Aufgaben und der stärkeren Berücksichtigung der Lesereferenz "eigene Erfahrung" zeigen müsste. Ob die politisch motivierte "Retraditionalisierung" (Weggel), gewendet gegen die negative Seiten der Modernisierung (vgl. Kap. 4.2 dieser Arbeit) Einfluss auf neue Lehrwerke hatte, konnte mit Hilfe der Stichproben nicht ermittelt werden. Die Lektion zum "Traum der roten Kammer" ist in identischer Version auch Inhalt der neuen Ausgabe (vgl. Yu Wen Neu 4 1995/97:209ff). Inhaltlicher Auszug, Stellenwert und Aufgaben sind exakt dieselben.

Gefragt ist immer noch ein eindeutiges Rezeptionsresultat.

Etwas anders sieht es in der Shanghaier Ausgabe des Lehrwerks "Yu Wen" von 1997 aus. Wie bereits erwähnt, hat Shanghai sich von der landesweiten Hochschulaufnahmeprüfung abgekoppelt und einen eigenen Test entwickelt. Zur adäquaten Vorbereitung auf die Prüfung wurde auch neues Lehrmaterial für die Mittelschulen nötig.

In der Shanghaier Ausgabe von 1997 ist die Lektion zum "Traum der roten Kammer" in den Teil zum Selbststudium gerückt worden (vgl. Yu wen Neu 4, Shanghai:66ff). Hier ist der Text ohne Aufgaben präsentiert. Inhaltlich ist ein anderer Ausschnitt gewählt, dessen Titel "Baoyu wird geschlagen" lautet. Im Mittelpunkt der Lektion stehen aber auch hier die Charaktere der Figuren. Die Referenzmodalitäten beziehen sich wie im alten und wie im aktuellen landesweiten Lehrmaterial auf die Charaktere und das Milieu der Figuren.

Neben Format und Layout hat sich in der Shanghaier Ausgabe der Anteil der modernen Texte aus dem 20. Jahrhundert leicht erhöht. Das Personenverzeichnis der Partei von 1953 ist verschwunden, aufgenommen wurde eine Rede Deng Xiaopings zu Hongkong (Yu Wen Neu Shanghai 1, Text 16). Moderne Gedichte von Shu Ting (geb. 1952) (Yu Wen 4, Shanghai neu:Text 15) aus den neunziger Jahren sind vertreten, doch Experimentelles und Streitbares der modernen chinesischen Literatur findet sich noch nicht. Tendenzen zu pluralen Lesarten weist die Stichprobe nicht auf. Die von chinesischen Didaktikern geforderte Lernerorientierung in Richtung Selbständigkeit und Kreativität zeigt sich allenfalls in der Vergrößerung des Selbstlernpensums ohne Aufgabenstellung. Die Analyse der Shanghaier Hochschulaufnahmeprüfung wird diese Beobachtungen ergänzen.

5.2.2 Beobachtungen bei der Hospitation

Nach langwierigen Verhandlungen und mit Unterstützung des Dekans der Deutschen Fakultät an der Tongji-Universität konnte ich im Frühjahr 1992 mit Hilfe einer Dolmetscherin im Chinesisch-Unterricht an einer Fremdsprachen-Mittelschule in Shanghai hospitieren. Natürlich sind die Beobachtungsergebnisse nicht repräsentativ, dazu waren die Hospitationen nicht ausreichend, und sie lassen sich sicher auch nur bedingt auf ganz China übertragen. Doch zeigten schon die wenigen Besuche in der 10. und 11. Klasse, dass es ein größeres Spektrum an Umgangsweisen mit dem Lehrwerk gibt, als dieses auf den ersten Blick in Aussicht stellt. Die Liberalität des Umgangs korrespondiert mit dem Verhalten des oder der jeweils Lehrenden. So war zu beobachten, dass sich das Unterrichtsgespräch bei „Linientreue“ gegenüber dem Lehrbuch auf Lehrervortrag, Erklärungen und Fragen der Lernenden beschränkt.¹ Der Lehrervortrag ging nur geringfügig über die Informationen des Lehrbuchs hinaus. Die Übungen wurden in Einzelarbeit erledigt, die Lösungen von der Leh-

¹ Unterricht zu „Kleine Erinnerung“, Anekdote von Tang Tao, Lehrbuch 2, Einheit 2 (Lernschwerpunkt: Tatsachenschilderung). Nach 25 Minuten hatte eine Schülerin eine Frage gestellt.

lerin abgefragt, die Antworten erschöpften sich in Beiträgen von ein bis zwei Worten. Dabei fiel auf, dass die Schüler und Schülerinnen an den Beiträgen der anderen wenig interessiert waren. Beim Widerspruch eines Schülers – es ging um die Klärung, aus wie viel Sätzen ein Vers/eine Strophe eines Gedichts von Mao Zedong besteht¹, reagierte die Lehrerin gereizt mit: „Geben Sie uns Unterricht?“ Allerdings entstand über den Inhalt eine politische Debatte. Eine Schülerin interpretierte einen Vers als Maos Interesse für Macht und Gewalt. Die Lehrerin beendete den kaum begonnenen Disput mit ihrer, d.h. wohl der politisch opportunen Lesart: „Die Macht gehört dem Volk“. Die Diskussion der Rezeptionsergebnisse wurde also klar im Sinne der Sicht der Lehrenden entschieden.

In einer anderen 11. Klasse mit einem anderen Lehrer war jedoch ein offeneres Klima zu beobachten. Die Lernenden sprachen untereinander und unaufgefordert, und von der Lehrmeinung Abweichendes durfte unwidersprochen stehen bleiben.²

Insgesamt belegen diese Beobachtungen aber – bei möglichen graduellen Unterschieden – einen lehrerzentrierten Unterricht, der die Lernenden stark auf die Rolle der Zuhörer festlegt und die Diskussion von subjektabhängigen Kommunikaten weitgehend ausschließt.

Bestätigt werden kann auch die absolute Konzentration auf das Lehrbuch auf Seiten der Lernenden genauso wie auf Seiten der Lehrenden. Die chinesische Kritik am Lehr- und Lernverhalten hatte 1992 im muttersprachlichen Literaturunterricht der Mittelschule noch keine sichtbaren Veränderungen bewirkt.

Befragt nach neuesten Veränderungen im Literaturunterricht berichtete ein älterer Lehrer einer Mittelschule in Hangzhou³, im Unterschied zu früher, als es ausschließlich um Parteidisziplin gegangen sei, gehe es heute stärker um den einzelnen Menschen und Menschlichkeit. Zwar enthalte der Lehrplan immer noch Parteireden und sowohl die politische Meinung eines Autors als auch die moralische Belehrung blieben wichtige Bezugsgrößen beim Lesen von Literatur, doch nähmen das gegenwärtige Leben der Schüler und Schülerinnen in Diskussionen breiteren Raum ein.

¹ Lehrbuch 4, Einheit 4: 2 Gedichte von Mao Zedong. Es geht um den Unterschied zwischen frühen und späteren Gedichten.

² Thema: Cao Yu, „Gewitter“, Theaterstück, in Lehrbuch 4, Einheit 3.

³ Es handelt sich um Zhou Zunyu, Vater einer ehemaligen Studentin von mir. Er war bis 2001 Lehrer an der Mittelschule der Zhejiang Universität in Hangzhou.

5.2.3 Universitäts-Aufnahmeprüfung

Die Universitäts-Aufnahmeprüfung im Fach Chinesisch erfolgt mit Hilfe eines umfangreichen Fragebogens, der größtenteils im Multiple-Choice-Verfahren zu bearbeiten ist.¹

Die Aufgaben sind aus den Bereichen Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung und Interpunktion, Phonetik, klassisches Chinesisch und Literatur. Am Ende ist ein freier Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema gefordert.

Breiten Raum nimmt 1991 das klassische Chinesisch ein. Hier wird nach der Bedeutung einzelner Worte oder Sätze gefragt (vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 10, 12, 16, 17). Es handelt sich also um Übersetzungsaufgaben, die man nach Information von Studierenden nur lösen kann, wenn man die Antworten im Unterricht auswendig gelernt hat. Zur Lösung der Aufgaben muss der Kandidat oder die Kandidatin aus 4 Vorgaben die richtige Antwort auswählen. Nur die Aufgabe zur Textproduktion am Ende des Prüfungsbogens ist offen formuliert (vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 35). Hierbei handelt es sich 1991 darum, Vorstellungen zu einem Kreis zu veranschaulichen. Die Lösung der Aufgabe zeigt die Erwartung einer impressionistischen und philosophischen Abhandlung zu diesem Thema.

Informationen zur **Ästhetik-Konvention**, im Besonderen zu den Funktionserwartungen, sind dem Prüfungsbogen wenig zu entnehmen. Die Dominanz der Aufgaben zum klassischen Chinesisch, die eine Übersetzung ins gegenwärtige Chinesisch fordern, lässt aber auf ein Textverständnis von Literatur schließen, dass sich nicht wesentlich von der vorausgesetzten Eindeutigkeit eines Sachtextes unterscheidet.

Die geforderte inhaltliche Interpretation eines Satzes aus dem klassischen Chinesisch, das heißt, die Auswahl der richtigen Antwort aus 4 Vorgaben (vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 20), setzt die Auffassung von Eindeutigkeit voraus.

Als textinterne **Referenzen** lassen sich Motive für das Verhalten von Figuren (vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 21 u. 22 am Beispiel „Traum der roten Kammer“), Strukturmerkmale und ihre Funktion (vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 29 u. 30) anführen: z.B. die Funktion der Landschaftsbeschreibung und des Vergleichs am Beispiel Stefan Zweig: „Reise nach Russland“ (Beschreibung des Grabs von Tolstoi). Die Aufgabe, den Verfasser für die belehrenden Wandsprüche/Spruchpaare (dui lián, vgl. Uni-Test 1991, Aufg. 12) zu nennen, entspricht dem Kanon, der dem Unterricht der Mittelschule zugrunde liegt. Die richtige Lösung aller Aufgaben setzt Kenntnisse voraus, die im Schulunterricht behandelt und auswendig gelernt wurden.

¹ Es geht im Wesentlichen um den Aufnahmetest von 1991. Die Prüfungsschwerpunkte der Hochschulaufnahmeprüfung sind vom gewünschten Studienfach abhängig. Bis 1991 wurden im geisteswissenschaftlichen Bereich 6 Fächer geprüft: Chinesisch, Mathematik, Politik, Geschichte, Geographie und eine Fremdsprache nach Wahl (vgl. Hernig 2000: 121). Nach einer Modifizierung wurden die Prüfungen nach 1991 in Shanghai auf 4 Fächer reduziert: Chinesisch, Mathematik, eine Fremdsprache und ein aus 6 vorgegebenen Fächern wählbares Fach.

Der Aufnahmetest der landesweiten Hochschulaufnahmeprüfung von 1997 und 1998 zeigt keine auffälligen Veränderungen. Nach Auskunft chinesischer Lehrender ist der Anteil des Fachs Chinesisch an der Gesamtprüfung verringert, innerhalb dieses Prüfungsteils noch einmal der Anteil der Literatur. Multiple-Choice-Aufgaben und auszufüllende Lückentexte dominieren nach wie vor. Von 90 Punkten sind 1997 60 Punkte, also zwei Drittel über Multiple-Choice-Aufgaben zu erreichen, lediglich 10 Punkte über offene Fragen. Neu ist der Aufgabentyp, der die Möglichkeit lässt, aus drei Aufgaben eine auszuwählen oder von 4 Aufgaben drei zu lösen (vgl. Shen 1998:235).

Gefragt wird wie 1991 nach abfragbarem, auswendig gelerntem Wissen, z.B. nach den Namen chinesischer klassischer Schriftsteller (vgl. Shen 1998:229), nach Gedichtstrophen von Lu Xun, die zitiert werden sollen (vgl. Shen 1998:235), nach bestimmten Stilmitteln (vgl. Shen 1998:295). Der Kanon enthält nach wie vor "Das Gewitter" von Cao Yu (vgl. Shen 1998:254) und Texte von Lu Xun (vgl. Shen 1998:235).

Im reformierten Aufnahmetest von Shanghai, mit dem chinesischen Kommentatoren zufolge weniger Gedächtnisleistung und mehr Fertigkeiten abgefragt werden (vgl. Shen 1998:263), sind auch unbekannte Texte enthalten, um Transferleistung zu testen. Die Auswahl der Lesetexte, die entschieden länger als in der einheitlichen Landesversion sind, zielt auf die Prüfung pragmatischer Lesefertigkeit wie etwa das Erfassen des Themas. Auch die Themenstellung zur Textproduktion zeigt Alltagsbezug. 1997 ist hier die Empfehlung eines Films, einer Fernsehserie oder eines Theaterstücks gefordert (vgl. Shen 1998:222). Eine zweite Aufgabe verlangt zu drei vorgegebenen Informationen einen Aufsatz zur "außerschulischen Lektüre" (Shen:1998:222). 1998 ist das Aufsatzthema die Übertragung eines modernen Gedichts von Bing Xin (w. 1900-1999) in einen Prosatext. Erwartet wird dabei eine sprachlich adäquate Umformung sowie eine Interpretation der Moral (vgl. Shen 1998:248).

Der Anteil der Multiple-Choice-Aufgaben liegt bei einem Drittel, ist also verglichen mit dem landesweiten Test auffällig verringert. Allerdings bedeutet diese Reduktion keine wesentliche Erhöhung offener Aufgaben, sondern eine Vermehrung der Aufgaben vom Typ Lückenfüllen.¹

Gemessen an den Reformansprüchen chinesischer Didaktiker bleiben die Unterschiede zwischen der landesweiten Prüfung und der Shanghaier Reformversion eher blass. Tendenzen zu Veränderungen zeigen sich in erster Linie in der Reduzierung des Anteils der klassischen und literarischen Texte (im strengen (westlichen) Sinn) sowie in der stärkeren Betonung des pragmatischen Leseverstehens. Dies lässt sich als größere Praxisnähe im Sinne einer Anpassung an die vom Arbeitsmarkt geforderten Fertigkeiten deuten.

¹ 1998 sind es 10 Multiple-Choice-Aufgaben und 20 Aufgaben Lückenfüllen, keine offenen Aufgaben

5.2.4 Curriculum für das Deutschstudium an chinesischen Hochschulen

Ob die beschriebenen Konventionen im Umgang mit muttersprachiger Literatur auch auf das Lesen fremdsprachiger, also deutschsprachiger Literatur übertragen werden, soll in diesem Abschnitt anhand des Curriculums für das Deutschstudium geprüft werden.

Seit 1988 bzw. 1990 gelten für die Deutschabteilungen chinesischer Universitäten neue Lehrpläne, die für eine Orientierung bei der Planung und Gestaltung und für eine landesweite Angleichung der Lehrveranstaltungen im Grundstudium sorgen.¹

Das Curriculum für die 4 Semester des Grundstudiums beinhaltet die Ziele einer Basisausbildung kommunikativen Könnens „unter Berücksichtigung der individuellen Qualifikation“ (vgl. Zhao 1998:685) und ist landesweit für alle Deutschabteilungen gültig. Bereits im Grundstudium sollen Studierende „literarische Texte unter Zuhilfenahme des Wörterbuchs verstehen“ (vgl. LP Grundst.:7) und die „dichterische Sprache in beschränktem Maß“ (ebd.:11) verstehen lernen. Empfohlen werden für das erste Studienjahr Kurzgeschichten und Gedichte und für das zweite Studienjahr Fabeln, Dramen, Anekdoten und Erzählungen. Da über die Erwähnung hinaus keine Verfahren oder nähere Erklärungen angeführt werden, ist zu vermuten, dass die Lektüre sich auf Lehrbuchtexte bezieht und eher im Kontext von Sprechen, Leseübungen oder Landeskunde angesiedelt ist.

Die Ziele des Hauptstudiums (4 Semester) im Hinblick auf Literatur sind anspruchsvoller. Die Studierenden sollen „einfache literarische Werke“ lesen und zu 70 % verstehen können, wie z.B. „Stiller“ von Max Frisch, „Wo warst du Adam“ von Heinrich Böll, „Der geteilte Himmel“ von Christa Wolf (vgl. LP Hauptst.:14), sowie literaturwissenschaftliche Kenntnisse – d.h. über wichtige Epochen, literarische Strömungen und über Hauptwerke der Gegenwartsliteratur – erwerben (vgl. LP Hauptst.:18). Nähere Erklärungen zu Verfahren und methodischem Vorgehen gibt es nur ganz allgemein. Empfohlen werden eine „differenzierte(n) Betrachtungsweise ausländischer Kulturgüter unter marxistischem Gesichtspunkt“ (ebd.) und für die Lehre grundsätzlich induktive und diskursive Formen, die selbständiges Lernen fördern (vgl. LP Hauptst.:11). Die Lektürelisten für die Studierenden, die sich im Anhang befinden (vgl. LP Hauptst.:48ff.) verzeichnen vor allem eine Auswahl älterer Werke, deren Deutung relativ verbindlich geregelt ist und die größtenteils eine klare moralische Aussage haben. Unter der Rubrik „Schöne Literatur“ findet sich der auch in Deutschland bewährte Kanon von Lessing über die Brüder Grimm, Büchner, Fontane, Kafka, Thomas und Heinrich Mann, Brecht bis hin zu Böll, Christa Wolf und Frisch. Die jüngsten Werke sind „Wunschloses Unglück“ von Peter Handke und „Der Hinze-Kunze Roman“ von Volker Braun (vgl. LP Hauptst.:50). Im Unterschied zum muttersprachlichen Lehrwerk Yu Wen wird auch Unterhaltungsliteratur empfohlen, die unter einer eigenen Rubrik geführt wird. Genannt werden hier

¹ Zur Geschichte der Entstehung der Lehrpläne vgl. Zhao 1998 und Hernig 2000:138ff.

beispielsweise Erich Kästners „Drei Männer im Schnee“ und J.M. Simmels „Es muss nicht immer Kaviar sein“ sowie Vicky Baums Roman „Menschen im Hotel“, dessen Schauplatz in Shanghai liegt (vgl. LP Hauptst.:51). Die „Geschichte der deutschen Literatur“ von Yu Kuangfu (1991) in chinesischer Sprache, die als Grundlage einer Vorlesung Anfang der neunziger Jahre an der Tongji-Universität Shanghai diente und vom Verfasser selbst geleitet wurde, weist als jüngsten Autor Günter Eich (1907 – 1972) aus. Wie im chinesischen Kanon der Schullektüre findet Experimentelles oder Umstrittenes keine Beachtung.

Zum Abschluss noch einige Bemerkungen zum veränderten Stellenwert des Literaturstudiums im Rahmen der Germanistik. Aufgrund der Differenzierung und Pluralisierung der Ausbildung im Zuge der stärkeren Marktorientierung entwickelt sich auch das Sprachstudium stärker in Richtung utilitärer Berufsausbildung. 1995 gingen fast 80 % der Absolventen der Deutschabteilung der Pekinger Fremdsprachenhochschule in die Wirtschaft und den Außenhandel (vgl. Zhao 1998:689). Daher wird die Sprachausbildung mit fachspezifischem Wissen, wie z.B. Computerausbildung und Wirtschaft, verbunden. Neben festgelegten Pflichtfächern für alle Universitäten bieten die einzelnen Universitäten Wahlfächer je nach ihrem spezifischen Schwerpunkt an (vgl. auch Kap.4.3.2). An der Pekinger Fremdsprachenhochschule kann man im Hauptstudium zwischen den drei Fachrichtungen Außenpolitik, wirtschaftliche Beziehungen sowie Sprache und Literatur wählen (vgl. Zhao 1998:691). Die Folge der stärkeren Berücksichtigung wirtschaftlicher und berufspraktischer Aspekte ist eine Reduzierung der sprach- und literaturwissenschaftlichen Anteile. Sie werden immer mehr ins Magisterstudium verlagert.¹

Im Zusammenhang der Interkulturellen Germanistik wurde das Thema bereits im Abschnitt 2.3 angeschnitten. Auch im Bereich kulturkontrastiver Studien konzentriert man sich stärker auf Sprachlehre und Landeskunde als auf Literatur (vgl. Hernig 2000:447, 244).

Insgesamt bietet das Curriculum keine Hinweise auf die zu untersuchenden Aspekte. Da konventionell bedingte Verständnisschwierigkeiten nicht angesprochen werden, ist davon auszugehen, dass man Schwierigkeiten des Verstehens ausschließlich als Problem der sprachlichen Übersetzung wertet. Indirekt lässt sich daher auf eine unhinterfragte Übertragung eigenkultureller Literaturkonventionen schließen.

¹ Der Magisterstudiengang (5 Semester) umfasst wie das Grundstudium die Studieneinteilung in Literatur-, Sprach-, Übersetzungswissenschaft und Didaktik. Die Nachfrage nach Literaturwissenschaft ist gering. (Vgl. Hernig 2000:446). An der Tongji Universität Shanghai gibt es keine Möglichkeit zur Spezialisierung auf Literaturwissenschaft (vgl. Hernig 2000:325).

5.2.5 Zusammenfassung: Literarische Konventionen in chinesischen Lehr- und Prüfungsmaterialien

Die Untersuchung der chinesischen Materialien bestätigt Hypothesen, die in Abschnitt 2.4 formuliert wurden: auf eine Lehre hin orientiertes Lesen, Lehrer- und Lehrbuchdominanz sowie reproduktive Aufgabenformen bestimmen den schulischen Umgang mit Literatur.

Bei den **Funktionserwartungen** im Umgang mit Literatur dominiert moralische Belehrung. Damit hält sich der Literaturunterricht an die langjährige chinesische Tradition des utilitaristisch-didaktischen Literaturverständnisses. Emotionale Erwartungen verknüpfen sich mit Identifikation – im Nachvollzug einer lyrischen Stimmung etwa –, mit patriotischen Gefühlen – wie der Erhabenheit angesichts revolutionärer Leistungen des chinesischen Volkes – sowie mit Vergnügen durch Anwendung des Analysewissens. Unterhaltung wird beim literarischen Lesen in der Schule nicht akzeptiert.

Gattungskonventionen unterscheiden sich von deutschen Konventionen. Der **Literaturbegriff** umfasst in China ein weites Spektrum, wozu auch nicht-fiktionale Gattungen gehören. Essays, philosophische und historische Texte (z.B. Berichte über Produktionsverfahren) zählen traditionell zur Literatur der Großen Tradition (Weggel). Für Essays¹, die Wissenschaftliches in belehrender Form beinhalten, gelten ähnliche Stilprinzipien wie für die traditionelle Lyrik, z.B. analoge Figuren wie Satzparallelismus. Die Abgrenzung zwischen dem Lesen und Kommunizieren von Sachtexten und von literarischen Texten ist daher aus deutscher Perspektive nicht trennscharf, bzw. verläuft anders. Die Lesart eines Textes – z.B. eines Romanauszugs – wird durch Vorinformationen hinsichtlich des moralischen/politischen und ästhetischen Wertes, der inhaltlichen Handlung und der formalen Elemente deutlich instruiert und zielt auf **Monovalenz**. Polyvalenz kommt keine Beachtung zu. Literarizität wird offensichtlich strukturell und moralisch definiert. Das Prädikat ästhetisch/literarisch wird demnach bestimmten Formen und dem moralischen Nutzen des Inhalts zugesprochen. Der Handlungsspielraum im Umgang mit Literatur, wie er in der Schule vermittelt wird, ist kleiner als in Deutschland und die Erwartung chinesischer Studierender nach einer verbindlichen Deutung und einer moralischen Lehre im Umgang mit Literatur wird vor diesem Hintergrund verständlich.

Offensichtlich ist die Verpflichtung zu Faktizität und zu konsensuellem sozialen Nutzen im Rahmen der Ästhetik-Konvention weniger gelockert. Ob der Wirklichkeitsbezug beim Handeln mit historischen oder philosophischen und fiktiven Texten unterschiedlich geregelt ist,

¹ Essays sind durch emotionale und ästhetische Elemente gekennzeichnet (vgl. Krebsowá 1974:330).

lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. Sicher ist, dass diese Textarten im Rahmen von Lehrplänen und Lehrwerken mit einer eindeutigen verbindlichen Lesart verbunden werden und dem Nutzen der sozialen und politischen Kommunikation dienen.¹

Bei den in den Lehrbüchern präsentierten **Gattungen** sind berichtende, kommentierende Texte und Essays sowie klassische Texte in der Mehrzahl. Von insgesamt 45 Texten sind 8 Texte fiktional (Kurzgeschichten, Gedichte und Dramen). Unter den 16 klassischen Texten können sich auch Gedichte befinden.

Neuere Literaturbeispiele der Reformperiode, die in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielen und aus den bekannten Schemata herausfallen, wie etwa die Dokumentarliteratur („Pekingmenschen“ von Zhang Xinxin und Sang Ye) sind nicht berücksichtigt. Das heißt, die im Unterricht vermittelten Deutungen sind bewährt und kanonisiert; unberechenbare Leseresultate bleiben ausgeklammert. Die gegenwärtigen Veränderungen im Literatursystem finden noch keinen Ausdruck im Lehrwerk zum muttersprachlichen Literaturunterricht.

Bei den **Referenzmodalitäten** stehen textinterne Bezüge wie Handlung, Charaktere, Struktur und Stil an erster Stelle, gefolgt von textexternen Verbindungen wie politischer Intention und Weltanschauung des Autors sowie historischer Kontext. Persönliche Erfahrungen des Lesers, die unterschiedliche Deutungen zur Folge haben können, werden zwar als Referenz in den Zusammenfassungen der Lehrbuchkapitel erwähnt, sind aber in die Aufgabenstellungen nicht aufgenommen. Im Inhaltsverzeichnis werden Gattungsbezeichnungen Referenzmodalitäten zugeordnet. So finden sich zur „erzählenden Dichtung“ Angaben zu Handlung, Figuren (Charaktere, Milieu), Konflikt, Sprache, Vergleich des Stils mit der Umgangssprache, Weltanschauung des Schriftstellers (vgl. Übersicht S. 265 dieser Arbeit). Eine Verbindung mit Inhalten sowie leserorientierten Referenzmodalitäten waren nicht festzustellen.²

Das Lesen klassischer und alter Texte, wozu die Hilfe des Wörterbuchs notwendig ist, nimmt breiten Raum ein und ist mit dem Lernen neuer Vokabeln und Schriftzeichen verbunden. Durch diese Verknüpfung bildet sich möglicherweise ein Verständnis von literarischem Lesen heraus, das dem fremdsprachlichen Lesen im Sinne einer Eins-zu-eins-Übersetzung entspricht. In neueren Lehrwerken ist die Anzahl klassischer und literarischer Texte reduziert.

¹ Die Identifikation von Romanfiguren und Schriftstellern oder Schriftstellerinnen unter Bedingungen der Zensur (vgl. den Fall von Ding Ling, Abschn. 2.4.1 dieser Arbeit) zeigt, dass die Ästhetikkonvention außer Kraft ist. Vgl. zu den Grenzen des literarischen Systems auch Abschn. 5.3 dieser Arbeit.

² Schmidt-Glintzer et al. sehen Erzählung und Drama zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit sozialem und politischem Zweck verbunden, Essay und Lyrik eher mit individuellem und ästhetischem Anspruch. (Vgl. Schmidt-Glintzer et al. 2003:442)

Die untersuchten Auszüge sind zu gering, um deutliche Ergebnisse zur **metakommunikativen Beobachtung** der literarischen Handlungsrollen zu erhalten. Vermittelt über Inhalt und Struktur, ist die Produktion von Literatur Thema. Erwähnt wird außerdem die professionelle Literaturkritik als ästhetische Bewertung.

Die geprüften Zusatzinformationen und **Leseaufgaben** instruieren das Lesen im Hinblick auf Wertung, Stil und politische Deutung, parallelisieren damit die Leseresultate und vermitteln Eindeutigkeit. Die Form der Aufgaben – multiple choice, Lückentexte – haben mehr kontrollierende Funktion als Übungscharakter mit der Möglichkeit, neu erarbeitetes Wissen auf andere Texte übertragen zu können. Im chinesischen Literaturunterricht verlässt man sich nicht auf den Text, der das „richtige“ oder angemessene Leseresultat beinhaltet bzw. anleitet, wie es in Konzepten der Fall ist, die von der Rezeptionsästhetik beeinflusst sind. Stattdessen geben die Informationen und Aufgaben des Lehrbuchs eine eindeutige Richtung vor.

Die Fragen der Hochschulaufnahmeprüfung im Fach Chinesisch kann nur beantworten, wer den Unterrichtsstoff auswendig gelernt hat, womit sich bestätigt, dass in erster Linie abfragbares Wissen über Literatur vermittelt wird, nicht übertragbarer Umgang. Die Gliederung einer Lerneinheit in Information, Textpräsentation, Erklärungen, Aufgaben, Selbstlernmaterial lässt mit Vorbehalt auf eine Anlehnung an die Herbartische Stufenlehre schließen (vgl. Abschn. 4.3.4. dieser Arbeit). Die untersuchten Lehrwerke für Literatur im Germanistikstudium sind strukturell genauso geordnet. Hier kann auf Adaption geschlossen werden.

Spuren didaktischer Neuerungen in Richtung Selbständigkeit und Kreativität der Lernenden, wie sie von chinesischen Didaktikern gefordert werden (vgl. Kap. 4.3.4 dieser Arbeit), sind im Literaturunterricht der neunziger Jahre nicht erkennbar. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen Lehrbuch und Lehrende und nicht Diskursivität und Aktivität der Lernenden. Auch wenn den Lehrenden im Unterricht ein gewisser Spielraum im Umgang mit dem Lehrbuch und der Beteiligung der Lernenden bleibt, muss die unterschiedliche Entwicklung zwischen Literatursystem, das zunehmend durch Individualisierung und Pluralisierung beeinflusst wird, und dem Erziehungssystem, das an alten Lehr- und Lernkonventionen festhält, zu einem Widerspruch zwischen privater und schulischer Lektüre führen.

Die Stichproben bei jüngeren Lehrwerken und der reformierten Hochschulaufnahmeprüfung von Shanghai zeigen in erster Linie die Reduzierung des Anteils von Literatur und klassischer Texte und eine wachsende pragmatische und alltagsorientierte Ausrichtung des Leseverstehens. Die Reduzierung der multiple-choice-Aufgaben im Prüfungsbogen erfolgte zugunsten einer erhöhten Zahl von Lückentexten, deren Aufgabenstellung auch Reproduktion verlangt. Allerdings war auch ein Beispiel zu finden, das anhand eines unbekanntes Textes Transferleistung erwartete. In den neueren Lehrbüchern ist das Selbstlern-

pensum vergrößert, womit sich der Wert des Lehrbuchs für das individuelle Lernen außerhalb des Unterrichts bestätigt (vgl. Abschn. 3.4.3 dieser Arbeit).

Die Ergebnisse der untersuchten Stichproben kann man allerdings nicht als repräsentativ ansehen, allenfalls als eine Tendenz. Sie müssten auf der Basis umfangreicherer Daten des Shanghaier Lehrwerks „Yu wen“ von 1997 verifiziert werden, was im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr möglich ist.

5.3 Zusammenfassender Vergleich der literarischen Konventionen in Deutschland und China

Sinn der literarischen Sozialisation in der Schule ist die Regulierung der subjektabhängigen Kognition durch Konventionen. Die konventionellen Differenzen zwischen China und Deutschland bestehen nicht nur hinsichtlich der Funktionserwartungen, des Deutungsspielraums und der Verbindlichkeit der Lesart, sondern auch in der unterschiedlichen Reichweite der Ästhetikkonvention.

Bei den **Funktionserwartungen** im kommunikativen Umgang mit Literatur vermittelt das chinesische Lehrbuch für den kognitiv-reflexiven Bereich moralische Belehrung und politisch angepasste Weltbilder, während im Literaturunterricht in Deutschland das Ziel der Erweiterung von Wahrnehmung und Vorstellungsvermögen ein wesentlich breiteres Spektrum an Gegenbildern ermöglicht, wodurch auch den Assoziationen der Leser ein größerer Spielraum eingeräumt wird. In beiden Ländern korrespondiert Vergnügen mit dem Zuwachs an Wissen über Struktur und Hintergrund eines Textes.

Wird in Deutschland Unterhaltung als emotionale Funktionserwartung akzeptiert und im Curriculum von 1998 (Sek. II) Lebenshilfe als Funktion von Literatur ausgewiesen – korrespondierend mit der Referenz des persönlichen Erfahrungshintergrunds –, steht im chinesischen Material Erhabenheit, Stolz auf Tradition und revolutionäre Leistungen an erster Stelle. Die Ausbildung von Wertvorstellungen und die Auseinandersetzung mit Normen und Werten unterscheiden sich in der Form und im Grad der Verbindlichkeit: Was in deutschen Materialien als Anlass für die Diskussion dargeboten wird, erscheint im chinesischen Lehrbuch in Form von Vorbildern.

Den in Deutschland üblichen Erwartungen an das Lesen eines literarischen Textes – nämlich persönlicher Deutungsspielraum, Toleranz gegenüber Textschwierigkeiten und weniger Übereinstimmung mit anderen bei der Sinnzuordnung – steht in China **Monovalenz** in Form eines verbindlichen Leseresultats gegenüber. Zwar ist die Polyvalenzgenerierung in Form von Referenzrahmenwechseln realisiert, eine schwache Polyvalenz in Form von his-

torisch unterschiedlichen Rezeptionsergebnissen – zumindest außerhalb der Schule¹ - akzeptiert. In den chinesischen Lehrmaterialien aber wird Monovalenz beim Lesen sowohl von literarischen Texten als auch von Sachtexten über ausgesprochene Wertungen und eindeutige Leseinstruktionen angewiesen. Der Umgang mit klassisch chinesischen Texten, der im chinesischen Literaturunterricht immer noch breiten Raum einnimmt und als Übersetzungsarbeit mit Hilfe eines Wörterbuchs zu verstehen ist, stützt und stärkt meines Erachtens die Erwartung monovalenter Leseresultate. In Deutschland dagegen ist Polyvalenz beim literarischen Lesen akzeptiert und wird gefördert.

Die **Grenze des literarischen Umgangs mit Texten** im deutschen Material ist an die ästhetische Qualität und den Bedeutungsspielraum des Lesens gebunden, der beim Lesen eines literarischen Textes weiter ist. Dagegen scheint in der chinesischen Tradition eine scharfe Grenze zwischen Sachtext und literarischem Text nicht zu existieren. Auch für einen Sachtext (kommentierende und berichtende Texte, Essays) werden literarische und ästhetische Strukturen vorgegeben, und ein literarischer Text unterliegt der Monovalenz und dem politisch-moralischen Zwecknutzen. Das heißt, die Kommunikation über Literatur bleibt Faktizität und sozialem Nutzen verpflichtet. Ohne die Lockerung dieser Verpflichtung ist Polyvalenz nicht möglich.

Textgattungsbegriffe im chinesischen Literatursystem unterliegen traditionell einer anderen Systematik als im aktuellen westlichen Verständnis. Zwar ist Vorsicht geboten, diese Unterschiede argumentativ mit der jahrtausendealten Tradition der Chinesen zu belegen. Doch lässt sich plausibel anführen, dass Individualisierung und Originalität in der chinesischen Literatur junge Phänomene sind und dass durch die politischen Umstände die Tradition der zweckbestimmten Produktion und Rezeption von Literatur eine moderne Fortsetzung fanden. Die Veränderungen im chinesischen Literatursystem, was Gattungen und Funktionserwartungen betrifft (vgl. Kap. 4.4 dieser Arbeit), sind noch zu jung, als dass sie angemessen in Curricula und Lehrmaterialien einfließen konnten. **Gattungsbezeichnungen** in Unterrichtsmaterialien sind in Deutschland und China mit Textmerkmalen verbunden, wobei für China die ästhetischen Forderungen als verbindlicher einzuschätzen sind (intertextuelle Bezüge, feste ästhetische Normen). Der näheren Bestimmung der Gattungen durch Intention der Verfasser ethischer, philosophischer bzw. politischer Art sowie durch Referenzmodalitäten in China steht die Verknüpfung von Gattungsbegriffen mit prozeduralen Hinweisen, Inhalten und Funktionserwartungen gegenüber, wie sie in deutschen Lehrwerken vermittelt werden.

¹ Vgl. das Beispiel unterschiedlicher Deutungen des Romans „Der Traum der roten Kammer“ in Abschnitt 5.2.1.3 dieser Arbeit.

Die Gattungskonzepte – konzipiert als Programme, die für die Angleichung und Invarianz der Themen, Motive etc. auf der individuellen und sozialen Ebene sorgen –, werden bei chinesischen und deutschen Lesern differieren und können beim Lesen und Kommunizieren fremdsprachlicher Literaturtexte zu Interferenzen, Missverständnissen und Verunsicherung führen. Zwar wurden Gattungskonzepte im theoretischen Teil als flexibel handhabbar und nicht als exakt definiert eingeführt, dennoch aber als ausreichend für Stabilität und Invarianz angesehen. Relativität zeigen auch die Gattungsbegriffe und empfohlenen Umgangsformen in deutschen Lehrmaterialien, z.B. wenn in „deutsch:ideen“ literarische Texte als historische Informationsquellen, also monovalent, gelesen werden. Vermutlich sind es aber gerade diese flexiblen, nicht klar definierten und gemeinhin nicht bewusstseinspflichtigen Unterschiede, die zu Verstehensproblemen beim Lesen fremdsprachiger Literatur führen. Wenn als Ziel der Literaturvermittlung die partielle Angleichung im Gebrauch der kognitiven und kommunikativen Möglichkeiten muttersprachiger und fremdsprachiger Leser gilt, kann nur eine bewusst eingenommene fremdkulturelle Perspektive die Erkenntnis der unterschiedlichen Gattungskonventionen ermöglichen. Die in deutschen Lehrwerken aufgefundenen Verbindungen von Gattungsbegriffen mit Inhalten, Funktionserwartungen und prozeduralen Hinweisen kann diese Bewusstwerdung begünstigen.

Bei den angebotenen **Referenzrahmen** für das Lesen eines literarischen Textes fehlen in China die leserorientierten Bezüge, durch die die Texte im Spiegel der eigenen Gefühle, Erfahrungen und Vorstellungen Sinn machen. Das Ausklammern der bewusst eingenommenen subjektiven Perspektive begünstigt einen substantiellen Begriff von Text, der Verstehen mit Hilfe von vorgegebenen Deutungen selbst instruiert. Abgesehen von den lange bevorzugten politisch-ideologischen Kontexten im chinesischen Schulunterricht, stimmen textinterne und -externe Referenzen in beiden Ländern weitgehend überein: Inhalt, Struktur und Sprache, Gattung, Autor, historische, politische, soziologische Bezüge.

Mit der leserorientierten Rezeption und Kommunikation im deutschen Literaturunterricht gehen kreative **Aufgabenstellungen**, z.B. in Form von produktionsorientierten Formen, Hand in Hand. Dagegen dominieren in den chinesischen Materialien Aufgabentypen – in Form von Lückentexten, multiple choice und eng gefassten Fragen –, die standardisiertes Wissen abfragen und trainieren. Die Aufgaben dienen mehr der Kontrolle als der Übung und vermitteln über eindeutige Hinweise abfragbares Wissen. Selbst in den neu herausgegebenen Lehrbüchern lassen sich keine wesentlichen Neuerungen in Richtung Selbständigkeit und Kreativität finden, wie von chinesischen Didaktikern gefordert (vgl. Abschnitt 4.3.4 dieser Arbeit). Die Vergrößerung des Selbstlernmaterials bestätigt mehr die Dominanz des Lehrbuchs generell. Tribut an die Ökonomie und die stärker berufliche Orientierung der

Schulbildung ist die Reduzierung der Anzahl literarischer Texte zugunsten von Texten mit Alltagsbezug, die der Ausbildung pragmatischer Lesefertigkeiten dienen sollen.

Parallel zur Akzeptanz von polyvalenten Leseresultaten nimmt im deutschen Literaturunterricht die explizite **Diskussion des Literatursystems** zu, insbesondere die Metakommunikation des Rezeptionsprozesses, z. B. die Betrachtung des Verhältnisses zwischen Fiktion und historischer Wirklichkeit oder das Hinzuziehen von Rezensionen. Entsprechend der unterschiedlichen Gesellschaftssysteme sind die **entwicklungspsychologischen Ziele** in Deutschland auf Selbstbestimmung, Rollendistanz und Kommunikationsfähigkeit gerichtet, während im China der frühen neunziger Jahre noch die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, korrespondierend mit der politisch orientierten Lesart literarischer Texte, gefordert ist. Was eine „gesunde ästhetische Anschauung“ bedeutet, wie sie als Ziel ausgewiesen aber nicht erklärt wird, lässt sich nur vermuten. Experimente der Form scheinen nicht dazuzugehören, eher die Orientierung am Kanon der Tradition, wie von der Kulturbürokratie gefordert (vgl. Kap. 4.4.3 dieser Arbeit).

Zur in China üblichen Vermittlung monovalenter Lesarten gehört ein festgelegter **Kanon**¹, in den notgedrungen mehr ältere Texte aufgenommen sind, weil zu diesen bereits prototypische Lesarten vorliegen. Auch die deutschen Curricula für die Sekundarstufe II präsentieren Listen zu lesender Werke. Doch beinhalten die jüngeren Lehrwerke auffällig viele Exponate von Gegenwartsautoren, die von den lesenden Lehrenden und Lernenden mehr Flexibilität und Selbständigkeit fordern.

Für die Thematisierung **anderer Medien** wie Film und Internet, die angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung hier wie dort eher knapp ausfällt, kann man sicherlich für die Zukunft eine tendenzielle Angleichung erwarten.

Die ungleichzeitige Entwicklung gesellschaftlicher Bereiche in China (vgl. Kap. 4.2) zeigt sich auch in der Diskrepanz zwischen den deutlich veränderten Bedingungen allen literarischen Handelns und der schulischen Vermittlung. Laut Umfragen findet die gegenwärtige unterhaltende Belletristik (z.B. die Romane von Wang Shuo, geb. 1958, vgl. Kap. 4.4.3) unter Jugendlichen die meisten Leser, und es muss für sie ein eklatanter Bruch zwischen privater und schulischer Lektüre bestehen. Sicherlich wird es immer und überall einen Unterschied zwischen dem Lesen von Literatur im Unterricht und im privaten Zusammenhang geben, doch ist er in China angesichts der rasanten Entwicklung innovativer Inhalte und Formen besonders schroff. Denn die Veränderung im staatlichen Erziehungssystem greift wesentlich langsamer als im zunehmend marktorientierten und weniger kontrollierten Literatursystem. Die Pluralisierung von Lebensformen, d.h. die zunehmenden Wahl- und Einflussmöglichkeiten,

¹ Zum Inhalt des Kanons vgl. Abschnitt 4.4.3, S.199, Anm. 1 (6 klassische Romane), S. 202, Anm.1 (5 Klassiker)

aber auch die wachsenden Unsicherheiten und Verantwortlichkeiten des Einzelnen infolge der Modernisierung sind der Erfahrungshintergrund der Jugendlichen, der eine Offenheit für die moderne (chinesische) Literatur begünstigt. Diese Erfahrungen konterkarieren einen Literaturunterricht, der literarisches Lesen vorrangig mit politisch-moralischer Belehrung, Monovalenz und einem bewährten Kanon an Formen und Inhalten verbindet und dabei die persönliche Erfahrung der Lernenden als Referenz ausklammert.

Wenn Schule auf die aktive Teilnahme am Literatursystem vorbereiten will, kann sie als Vermittlungsinstanz die veränderten Bedingungen außerhalb des Unterrichts nicht ignorieren, sondern muss diese in Lehrplänen und Lehrmaterialien aufgreifen. Dies war bis in die neunziger Jahre nicht der Fall. Weder die veränderten Bedingungen für den Umgang mit Literatur noch die Forderungen chinesischer Didaktiker nach mehr Selbständigkeit und Kreativität der Lernenden sind bei der Materialauswahl und Aufgabenstellung in Lehr- und Prüfungsmaterialien angemessen berücksichtigt worden.

Auf den folgenden Seiten sind die Ergebnisse des Vergleichs tabellarisch zusammengefasst.

Zusammenfassender Vergleich: Deutschland – China

	Deutschland	China
Funktionserwartungen kognitiv-reflexiv	Erweiterung der Wahrnehmung und des Vorstellungsvormögens. Neue Horizonte, über die begrenzte Wirklichkeit hinaus. Gegenbilder	moralische Belehrung, geleitet von pädagogischen Zielen (verbunden mit Referenzen), politisch abgestimmte Weltbilder
emotional	Unterhaltung, Vergnügen (auch durch Zunahme von Wissen), Identifikation; → Lebenshilfe	erhabene Gefühle (z.B. anlässlich revolutionärer Leistungen), Nachvollzug, Vergnügen durch Wissen über Deutung
moralisch-sozial	Ausbildung von Wertvorstellungen und Auseinandersetzung mit Normen	moralische Erziehung (Vorbilder)
Literaturbegriff	Literarischer Text = subjektive und vielschichtige Reaktion auf die Wirklichkeit. Bedeutungsspielraum bei der Interpretation. (Ausnahme „deutsch:ideen“: literarische Texte auch als Sachtexte gelesen), Literarischer Text = ästhetische Qualität	Grenze zwischen Sachtext und literarischem Text nicht klar. Vor Präsentation des zu lesenden Textes wird die Deutung und Wertung gegeben. Gattungskonzepte und -bezeichnungen sind abweichend von deutschen.
Referenzen textintern	Inhalt (Motive, Figuren, Handlung), Struktur und Sprache	Haupthandlung, Motive, Charaktere, Struktur und Sprache
textextern	Autor und Intention, Werk, Gattung, psychologische, soziologische, politische, historische, literaturhistorische, literaturtheoretische Bezüge	Sprachkenntnisse (klassisches Chinesisch) Autor, politische Intention, historischer, politischer Kontext, Gattungskenntnisse

	Deutschland	China
leserorientiert	eigene Gefühle/Erfahrungen/Vorstellungen (aber: dominant ist sachliche Analyse) Literaturkritik, Wirkungsgeschichte	fehlt (lediglich erwähnt in Zusammenfassung)
Korrespondenz mit Gattungsbezeichnungen	Gattungsbezeichnungen verbunden mit Funktionserwartungen, prozeduralen Hinweisen, Themen (3x), mit Textmerkmalen (3x)	Verbunden mit Textmerkmalen
Prototypen, Kanon	In Lesebüchern: viele gegenwärtige Autoren, auffällig häufig Brecht und S. Kirsch	Fester Kanon. Dominant bei neuerer Literatur : Lu Xun Berichtende und kommentierende Texte (in klassischem Chinesisch) dominierend
Polyvalenz	weitgehend akzeptiert (2x ausdrücklich)	Nicht ausdrücklich thematisiert. Leseinstruktionen führen zur Monovalenz
Kommunikation des Literatursystems	Neunziger Jahre: alle Bereiche ausdrücklich thematisiert, auch Rezeption und Verarbeitung sowie produktionsorientierte Verfahren (Ausnahme: Curriculum 1984)	Keine Metakommunikation. Rezeption und Verarbeitung (Interpretation) nur implizit in Form von Leseanweisungen. Gefordert sind eindeutige Antworten: Lückentexte. Hinweise zur Literaturkritik.
entwicklungspsychologische Kriterien	Auswahl der Texte verbunden mit pädagogischen Entwicklungszielen (Rollendistanz, Selbstbestimmung, Kommunikationsfähigkeit). Ziel beim Lesen von Literatur: theorieorientierter Umgang	Implizit (durch Auswahl der Texte): die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit Ziel beim Lesen von Literatur: eindeutige Lesart, politisch/ideologisch orientiert
andere Medien	Als Zusatz: Film, 2000 auch Internet	Keine

6 Schluss: Ergebnisse und Konsequenzen für die fremdsprachliche Literaturdidaktik

Abschließend sollen die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse der Arbeit noch einmal im Hinblick auf eine daraus folgende Praxis der Literaturlehre in der Auslandsgermanistik betrachtet werden.

Wichtige Aspekte sind dabei das Konzept von Verstehen als kognitives *und* kommunikatives Verstehen, die kulturspezifischen Konventionen, die Verstehen beeinflussen, sowie die Unterschiede zwischen chinesischen und deutschen Konventionen im schulischen Umgang mit Literatur. Darüber hinaus sollen die Frage der Repräsentativität und Übertragbarkeit der Ergebnisse sowie Möglichkeiten der Anschlussforschung angesprochen werden.

6.1 Verstehen von Literatur

Die theoretische Konzeption von Literatur vorrangig als Sozialsystem lenkt die Betrachtung – in einer gewissen Asymmetrie - auf den *Umgang* mit Literatur, im Falle des Lesens und Verstehens auf die Seite des Lesers und seiner Voraussetzungen. Der Verstehensprozess, der rationale, emotionale und lebenspraktische Aspekte umfasst, ist theoretisch getrennt in die Rezeption oder Kommunikatbildung – d.h. die Zuordnung von Sinn im Bewusstsein nach Maßstäben des Rezipienten – und die kommunikative Verarbeitung von Literatur (inhaltliche Wiedergabe, Beschreibung, Bewertung, Analyse eines literarischen Produkts). Auf der Ebene des Bewusstseins spielen die Kategorien von angemessen, richtig oder falsch keine Rolle. Vielmehr ist es entscheidend, Anschluss an die eigenen Voraussetzungen (Erfahrungen, Wissen) zu finden, um Kohärenz herstellen zu können und zu einem subjektiv sinnvollen und befriedigendem Ergebnis zu kommen. Im Prozess von Interaktion und Kommunikation findet eine partielle Parallelisierung der subjektabhängigen Kommunikate statt.¹ Damit kommt Verstehen auf der kommunikativen Ebene die Funktion sozialer Regulation zu. Die Kriterien für „angemessenes“ Verstehen sind von zwischenmenschlicher Interaktion abhängig. Als Beurteilungskriterium hat Verstehen/Missverstehen eine parallelisierende Funktion. Es wird von derjenigen Person bestimmt und attestiert, die verstanden werden möchte. Mit dieser Definition wird Verstehen zu einem Qualitätskriterium für intellektuelle Leistungen und zu einem Selektionsinstrument individueller Kognitionen (vgl. Rusch 1992:234). Verstehen und Bedeutung erhalten damit eine soziale Relation, relativ zu Kontexten, zu Kommunikationsteilnehmern, Situationen und Zeitpunkten. Verstehen als bedeutungsge-

¹ Mit Bezug auf Manfred Frank sehen auch Härle/Steinbrenner Verstehen von Literatur als „individuellen Akt der Sinnerschließung und als Darlegung des Verstandenen“ (2003:248) und damit eine Gesprächsgemeinschaft für den Sinn und für die Eingrenzung individuellen Verstehens verantwortlich. „Nicht die Schrift, *wir* sind für den Sinn verantwortlich.“ (Frank zit. in Härle/Steinbrenner 2003:250).

rechte Kommunikation und Bedeutung als Kategorie der Kommunikation sind dem kollektiven Wissen einer Gemeinschaft zugeordnet. An die Stelle, an die die Rezeptionsästhetik und daran orientierte Konzepte der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (Bredella, Ehlers, Kruusche) den *Text* und einen darin vorgezeichneten idealen Leser (der „implizite Leser“) als Korrektiv für subjektabhängige Leseresultate setzen und damit den Text gegen die systematische Berücksichtigung der bedeutungskonstitutiven Funktion des Lesers wieder abschließen (vgl. Groeben 1977:44), an diese Stelle rückt die Empirische Literaturwissenschaft die Kommunikation über den Text und die sie regulierenden Konventionen. So bleiben auch die Kriterien für „angemessenes“ Verstehen auf der Leserseite positioniert, wodurch theoretische Inkonsistenz und Widersprüchlichkeit (vgl. Abschn. 2.2.1, 2.2.3) vermieden werden können. Die *Lenkung* durch den Text wird ersetzt durch die Aktivität und Kompetenz des Lesers. Bewusst eingenommene Perspektiven und gewählte Referenzen, wozu auch Struktur- und Formelemente des Textes zählen, können Bedeutungszuschreibungen (Kommunikate) erweitern und einander annähern sowie Kriterien für die „Angemessenheit“ des Verstehens bieten.

Laut erkenntnistheoretischer Voraussetzung des Verstehenskonzepts existiert der Text nicht als Ontologisches, sondern lediglich als durch den Leser wahrgenommene Struktur. Wahrnehmen und Erkennen sind nicht als Abbildung zu verstehen, sondern immer schon als Bedeutungszuweisung bzw. Interpretation. Denn Wahrnehmen und Erkennen finden immer in Handlungszusammenhängen statt, die zugleich als Interpretationsrahmen dienen, weil sie mit Erfahrung, Wissen, Gedächtnis und Gefühl verbunden sind. Der Faktor Text im literarischen Leseprozess ist ein Impuls, dem Text entsprechend der subjektiven Voraussetzungen und des situativen Kontextes Bedeutung zuzuordnen. Literarische Strukturen – z.B. der Standort des Erzählers – beeinflussen als bottom-up-Faktor laut einer Untersuchung nur bei Sensibilisierung, d.h. bei Kenntnis davon die Lesart (vgl. Viehoff 1988:28ff). Oft erhalten erst im Licht bestimmter Interpretationen Strukturmerkmale Bedeutung. Ähnlichkeiten in der Lesart sind eher auf eine ähnliche Sozialisation und ähnliches Wissen zurückzuführen.

Deutungsmuster oder Verstehensebenen können nach dieser Verstehenstheorie nicht im Text liegen (vgl. Abschn. 2.3), sondern werden als von außen an den Text herangetragen betrachtet, in Form von Themen, Diskursen, Leseerwartungen, literarischen Standpunkten, literaturwissenschaftlichen Fragestellungen und Theorien. Auch Stil und Strukturphänomene zählen hierzu. Die bottom-up-Funktion sprachlicher Zeichen liegt in der instruierenden Funktion für kognitive und kommunikative Operationen. Sprachliche Zeichen und ihre Anwendung sind als Produkte der Kommunikation hochgradig konventionalisiert; ihre Ver-

wendung ist sozial geregelt. Sprachsozialisation und Kommunikationspraxis führen dazu, dass die Wahrnehmung von Textkomponenten in sozialen Kontexten automatisch zur Aktivierung bestimmter Wissensbestände führt.¹

Im Sinne dieser Auffassung der Text-Leser-Beziehung ist Lesen die Aktion eines einzelnen Lesers und von einer Interaktion zwischen Text und Leser zu sprechen daher nicht sinnvoll.

Das Attribut literarisch ist „nicht aus der Organisation eines sprachlichen Objektes allein zu erklären, sondern aus den Verwendungsweisen eines Textes innerhalb einer Gemeinschaft“ (Hauptmeier/Schmidt 1985:88). Das Attribut wird der Bedeutungszuordnung, also Kommunikaten, nicht Texten zugeschrieben und aus den jeweils gültigen Regeln und Konventionen einer Gesellschaft erklärt. Die Einschätzung eines Textes als literarisch und der entsprechende Umgang mit dem Text sind abhängig vom Kontext und von den Zielen einer Rezeptionssituation, wie auch der Textumgang im dargestellten Beispiel zu Anfang des Kapitels 3 zeigt, der je nach Instruktionen einmal die Zuordnung literarischer und im anderen Fall nicht-literarischer Kommunikate zur Folge hat.

Attribut- und Bedeutungszuordnungen (Kommunikate) auf Handelnde und Kommunikationssituationen, auf ästhetische bzw. literarische Normen/Konventionen zu beziehen, heißt nicht, sie als beliebig oder willkürlich zu betrachten. Denn in der sprachlichen und literarischen Sozialisation lernt man sowohl die kognitive und kommunikative Orientierungsfunktion von Textsegmenten als auch von situativen Aspekten zu nutzen.

Literarisches Lesen und Kommunizieren ist von kulturell bestimmten Konventionen beeinflusst, die als stillschweigende Übereinkunft im Sinne von Konstruktionsregeln wirken und die kognitive Bedeutungszuordnung (Kommunikatbildung) sowie deren kommunikative Verarbeitung regulieren. Die in modernen Literatursystemen gültigen Makrokonventionen - Ästhetik- und Polyvalenzkonvention – ermöglichen weite Spielräume subjektiven Erlebens, subjektiver Phantasie, Imagination und Fiktion, indem das Handeln mit Literatur abgelöst ist von der in Wissenschaft und Alltag sonst üblichen Wahrheits- und Nützlichkeitsverpflichtung sowie der Eindeutigkeitserwartung. Der Wahrheits- bzw. Wirklichkeitsbezug ist gelockert und großzügiger geregelt. Mehrdeutigkeit – z.B. realisiert durch Referenzrahmenwechsel - ist akzeptiert. Im Rahmen der gültigen Makrokonventionen bestehen differenzierte operative Regeln für Rezeption und Kommunikation von Literatur.

Was die Anwendung der Konventionen bzw. einen bestimmten Umgang mit dem Text auslöst, ist nicht unumstritten. Zu vermuten ist, dass es in höherem Maß situative Aspekte und Zielvorgaben sind als sprachliche Zeichen, die dazu veranlassen, ein literarisches Komm-

¹ Die bottom-up-Orientierung durch den Text wird auch innerhalb der Empirischen Literaturwissenschaft graduell unterschiedlich eingeschätzt. Während Scheffer vom materialen Substrat der Sprache im Falle einfacher syntaktischer Muster spricht, sieht Zwaan in stärkerem Maß Textmerkmale für die Anwendung der Konventionen als den Auslöser. (Vgl. Abschn. 3.3.3)

unikat zuzuordnen. Der Name des Autors, die Vorgabe der Gattung, bei einem Gedicht die äußere Anordnung des Textes können literarisches Verstehen instruieren. (Vgl. Abschn. 3.3.3.)

Die theoretischen Vorgaben führen im Hinblick auf eine Literaturvermittlung im Rahmen der Auslandsgermanistik zu folgenden Schlussfolgerungen:

Der doppelten Perspektivierung des Verstehensprozesses auf kognitive und kommunikative Aspekte kann das in der Literaturdidaktik verbreitete Zwei-Phasen-Modell entsprechen. In der ersten Phase können produktionsorientierte Verfahren (vgl. Abschn. 2.2 und 2.3.1) die Kommunikatbildung im Sinne persönlicher Lesarten anregen (durch spontane persönliche Bezüge) und die Kohärenzbildung durch Anreiz zu Hypothesenbildung, Herstellen von Zusammenhängen und Schlussfolgerungen unterstützen. Die zweite Phase mit dem Ziel der *bedeutungsgerechten Kommunikation* kann durch Anwendung ausgewählter und bewusst eingesetzter Referenzen eine Erweiterung und Annäherung der Kommunikate bewirken. Literaturverstehen als Kommunikation bzw. Diskursverhalten bedeutet in Anlehnung an das konstruktivistische Verständnis von Lernen Perzepte zu entwickeln, die helfen, die subjektiv und eigenkulturell bestimmten Bedeutungszuordnungen in die Richtung von Leseresultaten zu bewegen, die von der Literaturwissenschaft anerkannt sind. Dazu gehören sowohl die Anerkennung persönlich gefärbter Lesarten als auch der bewusste Einsatz von Referenzen wie Textstruktur, Autorenvita, historische und literaturhistorische Informationen zu Werk und Handlung, thematische Informationen, Literaturtheorien, Stil und Textstruktur als auch die Beobachtung des Leseprozesses selbst. Die zu vermittelnde Kenntnis des konventionellen Umgangs mit Literatur in der Zielkultur umfasst die gängigen Regeln und Verfahren der literarischen Kognition und Kommunikation der Zielkultur, eingeschlossen literaturwissenschaftlich anerkannte analytische Verfahren. Literarische Kompetenz ist also zu verstehen als die Fähigkeit, Gedanken zu Texten zu produzieren und am kommunikativen Diskurs unter Kenntnis der Konventionen teilzunehmen. Zur literarischen Kompetenz zählt neben kommunikativer auch interkulturelle Kompetenz.

6.2 Verstehen fremdkultureller Literatur

Hermeneutische Hürden im Umgang mit fremdsprachiger Literatur sind nicht vorrangig in den fremdsprachlichen Bedingungen des Lesens und Verstehens zu sehen.¹ Lesemotivation und Eindrucksintensität werden vielmehr eingeschränkt durch fehlendes Wissen zu kulturspezifischen Inhalten (Wierlacher), durch lesestrategische Probleme (Karcher), die bisherige Lernerfahrung im Umgang mit muttersprachiger Literatur und das geringe eigenkulturelle

¹ Vgl. Karcher 1988:159, Doderer 1991:23, Bredella 1985:367, 1996a:145, Westhoff 1987:82, Wang Bingjun 1996:2. Vgl. auch Kap. 2.3.1 dieser Arbeit.

Wissen zum literarischen Lesen (Doderer, Wang Bingjun). Das nötige Kontextwissen kann aus der Oberflächenstruktur eines Textes nicht erschlossen werden.

Die starke Konzentration auf Details oder den Aufbau des Handlungsablaufs sowie der mangelnde Einsatz von Weltwissen verhindern oft die Realisierung der dargestellten Welt. Auch die Erwartungshaltung, deutschsprachige Literatur sei schwer zu verstehen, dieses mitgebrachte Fremdbild, kann den Rezeptionsprozess nicht unerheblich beeinflussen.

Probleme bzw. Differenzen sind aber nicht nur im Bereich der fehlenden Kultursemantik zu sehen, sondern im Falle der kommunikativen Verarbeitung von Literatur in der Erwartungshaltung, die aus den eigenkulturellen Konventionen im Umgang mit Literatur resultiert: Funktionserwartungen, Gattungskonzepte, der Einsatz von Referenzrahmen können möglicherweise von üblichen Standards in der Zielkultur abweichen. Die kognitive und kommunikative Bedeutungszuordnung ist abhängig von kulturellen Voraussetzungen des Lesers und vom Wirklichkeitsmodell seiner sozialen Gruppe. Denn Kultur, verstanden als Programm von und für Verhalten und als Bestandteil kollektiv geteilten Wissens, „kooorientiert“ Kognition und Kommunikation in Form wechselseitiger Erwartungen aneinander (Erwartungserwartungen). Das Lesen fremdkultureller Werke unterscheidet sich prinzipiell nicht von der Aneignung eigenkultureller Literatur. Das Fremde wird dem Eigenen angepasst. Fremdverstehen bleibt an die Grundlagen der eigenen Kultur und Tradition gebunden. Vorurteilsfreies Verstehen des Fremden ist erkenntnistheoretisch nicht möglich. Kognitive Prozesse erfolgen immer vor dem Hintergrund des Eigenen. Unvoreingenommenes Verstehen kann es darum nicht geben. Wie in Kap. 2.3 dargestellt, kann das Fremde eines Textes oft erst in der Kommunikation über den Text auffallen, genauer in der Konfrontation mit einer Lesart aus der Fremdkultur. Fremdkulturelles ist nur wahrzunehmen, wenn ein Bewusstsein der Differenz besteht. Dieses kann nicht vorausgesetzt werden. Darum kann „fremdkulturell“ als eine Beobachterkategorie fungieren, als eine bewusst eingenommene Perspektive der Differenz. Im „Perspektivenwechsel“ (Wierlacher) wird Literatur in Beziehung zur Kultur der Lesenden und zur Kultur des Werkes gesetzt, wofür Informationen zu beiden Kulturen bereitgestellt werden müssen (Informationen zu Inhalt, Struktur, zu historischem, literaturtheoretischem Hintergrund etc.). Die Erkenntnis des Fremden ist als Resultat kognitiver *und* kommunikativer Vorgänge einzuschätzen und schließt die Erkenntnis der Bedingtheit des eigenen Verstehens mit ein. Verstehen fremdkultureller Literatur, verstanden als Fähigkeit zur kommunikativen Verständigung darüber, schließt die Kommunikation kulturbedingter Verfahren ein. Mit der Vermittlung fremdkultureller Literatur sind Kompetenzbereiche interkulturellen Lernens verknüpft, wie z.B. Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Empathie (vgl. Delanoy 1996:54, Neuner 1999:269).

Die bewusste Beobachtung des Leseprozesses, wodurch erlebbar wird, wie sich Bedeutung durch den Wechsel von Referenzen verändert, einschränkt oder erweitert, die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Vorgehens, der bewusste Einsatz eigenkulturellen Wissens beim Lesen fremdkultureller Literatur, und die Sensibilisierung für Differenzen im Umgang mit dem Text und für das eigene kulturelle Eingebundensein berühren sich stark mit dem Konzept der „cultural awareness“ (vgl. Budde 2000:43f, Gnutzmann 2003:338). Theoretisch ist dieses Konzept dem kognitiven Paradigma verpflichtet, das auf Bewusstmachung von Lernvorgängen und Lerngegenständen setzt (vgl. Königs 2004:519).

Die Kritik an der Betonung kultureller Differenzen, die Hu als Polarisierung und Gegeneinander kritisiert (vgl. Hu 1997:37), ist meines Erachtens für den Bereich der literarischen Kommunikation im Rahmen der Auslandsgermanistik nicht angebracht. Die Kontrastierung kulturell unterschiedlicher Verfahren hat ja keine Dichotomisierung der Kulturen, sondern eine Differenzierung der Wahrnehmung sowie die Erweiterung des Wissens zum Ziel. Die Differenzierung erschöpft sich nicht in der Erkenntnis eines Schwarz-Weiß-Gegensatzes, sondern setzt auf die Nuancierung sowie auf die Erkenntnis kultureller und historischer Bedingtheit. Auch wenn mit der Literaturvermittlung der Auslandsgermanistik das Ziel der Annäherung an die Positionen der Inlandsgermanistik verknüpft ist, ist damit nicht die Übernahme der Positionen gemeint, sondern die Kenntnis der möglichen Vorgehensweisen und Bewertungen, von denen man sich auch abgrenzen kann. Hiermit ist die Frage der Bewertung und der Maßstäbe der Zielkultur angesprochen.

Soll Literaturverstehen im Rahmen der Auslandsgermanistik weder als fixierte Bedeutung noch als beliebige Möglichkeit vermittelt werden, müssen Leseresultate in Beziehung zu Konventionen, d.h. zu möglichen Referenzmodalitäten gesetzt werden, z.B. zu (literatur-)historischen, strukturellen oder psychologischen Bezugsrahmen, die die Leseraktivität bestimmen. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, die Bewertungskategorie „adäquat“ durch möglich, glaubwürdig, interessant zu ersetzen. Das Problem eines fehlenden Konsens im Hinblick auf die Akzeptabilität ästhetischer bzw. literarischer Normen ist die Kehrseite des Deutungsspielraums im modernen Literatursystem und führt zu Orientierungswünschen der Leser. Die Rolle der Lehrenden in institutionalisierten Lehr-Lernzusammenhängen kommt hierbei einer Entscheidungsinstanz nahe. Lehrende können qua Rolle „Verstehen“ oder „Nichtverstehen“ attestieren. Die strukturelle Asymmetrie kann nur gemildert werden durch das Bewusstsein von Lehren als Unterstützung eines autonomen und konstruktiven Lernprozesses (vgl. Kap. 3.5) und durch die Transparenz der Bewertungsmaßstäbe.

6.3 Unterschiede der literarischen Konventionen

Bei der vergleichenden Untersuchung der literarischen Konventionen im schulischen Umgang mit Literatur zeigten sich deutliche Unterschiede bei den Funktionserwartungen, im Deutungsspielraum, bei Gattungskonzepten und der Reichweite der Ästhetik-Konvention (vgl. Kap. 5.3, Tabelle).

Die schulischen Erfahrungen im Umgang mit Literatur, die chinesische Studierende als Voraussetzung mitbringen, müssen vor allem dann zu Interferenzen und Problemen im kommunikativen Umgang mit deutschsprachiger Literatur führen, wenn sie auf die Erwartungshaltung deutscher Lektoren und Lektorinnen im Germanistikstudium treffen. Dieser Fall der „doppelten Fremdheit“ liegt bei den folgenden Überlegungen für eine Unterrichtspraxis zugrunde.

Bei der Vermittlung von *Funktionserwartungen* im kognitiv-reflexiven Bereich rangiert in chinesischen Lehrmaterialien moralische Belehrung, kombiniert mit der Vorbildfunktion von Literatur an oberster Stelle. Dies kann vor allem dann Verstehensprobleme hervorrufen, wenn spielerische und experimentelle Formen der Lyrik, Formen literarischer Geselligkeit (z.B. Surrealismus) Inhalt des fremdsprachlichen Unterrichts sind. Im Sinne einer Erweiterung des literarischen Wissens und eines zu schärfenden Differenzbewusstseins sind zusätzliche Informationen zum fremdkulturellen Literatursystem (Gattungswissen) unverzichtbar.

Anders als in den deutschen Materialien wird in China durch ausgesprochene Wertungen und auf Eindeutigkeit zielende Anweisungen *Monovalenz* in Form verbindlicher Bedeutungszuordnung beim Lesen sowohl literarischer Texte also auch von Sachtexten vermittelt und angewiesen.¹ Dies weckt die Erwartung an „fertige“ Bedeutungen, und mit Ratlosigkeit chinesischer Leser ist besonders dann zu rechnen, wenn spontane persönliche und phantasievolle Kommunikate gewünscht werden und die Pluralität von Deutungsmöglichkeiten mit der Erwartung an Ambiguitätstoleranz einhergeht. Hier ist die Unterstützung der spontanen Kommunikatzuordnung, wie sie mit Hilfe produktionsorientierter Verfahren geleistet werden kann, gefragt, um einen erweiterten Spielraum des Lesers mit Literatur zu vermitteln.²

Gattungskonzepte (Medienschemata) wurden in Kap. 3.3.3 als handlungsorientierende subjektive Theorien (kognitive Schemata) eingeführt, die wie ein Programm der intersubjektiven Bedeutungskonstruktion funktionieren, indem sie es ermöglichen, subjektiv befrie-

¹ In den deutschen Lesebüchern trifft die Polyvalenz-Generierung als Referenzrahmenwechsel stärker für Lyrik als für narrative Texte zu.

² Auch durch ein methodisch umgekehrtes Verfahren – Lehrende deuten einen übersetzten chinesischen Text spontan und persönlich – lässt sich der konventionell unterschiedliche Deutungsspielraum verdeutlichen.

digend zu handeln und sozial anzuschließen. Sie bestimmen das Medien-nutzungsverhalten, d.h. die Erwartungen, Emotionen, Einstellungen und Äußerungen zu Medienangeboten, z.B. zu literarischen Texten. In deutschen Lehrmaterialien sind Gat-tungsbezeichnungen eng verzahnt mit Inhalten, Funktionserwartungen und prozeduralen Hinweisen. Für China sind ähnliche Verbindungen anzunehmen. Um hier gesicherte Er-kenntnisse zu gewinnen, war jedoch das untersuchte Material zu gering. Festzustellen war bei den ausgewählten Daten die Kombination von Gattungsbegriffen mit Referenzmodalitä-ten, wie z.B. bei erzählender Literatur die Verbindung mit den Bezügen Handlung, Charak-tere der Figuren, Konflikt, Stil und Weltanschauung des Schriftstellers.

In China ist der Umgang mit literarischen Texten und mit Sachtexten, was die Ästhetik und die Nutzungserwartung angeht, traditionell nicht scharf voneinander getrennt. Dies zeigt sich auch in den untersuchten Lehrbüchern. Für Essays gelten beispielsweise ähnliche formalästhetische Anforderungen wie für die Lyrik. Zudem ist der Anteil fiktionaler Texte in den Lesebüchern gering, der Anteil von philosophischen und berichtenden Texten domi-nant. Zwar werden auch in deutschen Lesebüchern fiktionale Texte zur Informationsgewin-nung als Sachtexte gelesen. Doch ist der Tenor der *Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention* im Umgang mit literarischen Texten sehr deutlich. Die Ästhetik-Konvention löst – wie in Abschnitt 3.3.1 beschrieben – das Handeln mit Literatur von der ausschließlichen Bezug-nahme auf das Wirklichkeitsmodell der Handelnden ab. Ein literarisches Kommunikat wird nicht primär danach beurteilt, ob es bezogen auf das Wirklichkeitsmodell des Schriftstellers oder des Rezipienten wahr ist. Die Ästhetik-Konvention lockert die Faktizitätsverpflichtung sowie die Verpflichtung eines „direkt erkennbaren konsensuellen sozialen Nutzens“ (Schmidt 1989:137). Ohne diese Lockerung ist Polyvalenz kaum möglich. Man kann sich also fragen, ob die handlungssteuernde Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention in China überhaupt ab-grenzende Funktion für literarische Kommunikation haben. In der Kommunikation von Lite-ratur zeigen sich in Deutschland andere Einstellungen der Rezipienten als in der Kommu-nikation von Wissenschaft und Philosophie. Sicherlich sind beim Umgang mit Literatur die Erwartungen an die Beziehbarkeit auf ein Wirklichkeitsmodell variabel und abhängig von der Textart. Beim Lesen eines Märchens sind sie anders als beim Lesen eines historischen Romans oder eines Dokumentarspiels. Doch stellt sich im Falle des chinesischen Litera-turunterrichts die berechtigte Frage, ob man von literarischer Kommunikation sprechen kann, wenn das Bedürfnis nach Tatsachenwahrheit einer Behauptung und pragmatischen Zwecken – wie Belehrung, moralische Besserung und politische Erziehung – sowie die Vermittlung verbindlicher Bewertungsmaßstäbe überwiegen.¹ Dafür spricht, dass Literatur nicht allein in politischen Dimensionen betrachtet wird. Des Weiteren muss man den Wi-derspruch der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener gesellschaftlicher Bereiche in

¹ Nach den Kriterien, die Schmidt nennt, ist das nicht möglich. Vgl. Schmidt 1989:137.

China berücksichtigen, konkret die tendenzielle Entwicklung eines modernen literarischen Systems mit der Tendenz zu Individualisierung und Pluralisierung, wie es in Kapitel 4.4 beschrieben wurde¹, und der verzögerten Entwicklung des Erziehungssystems, das unter staatlicher Kontrolle steht und wo der Anspruch auf gesamtgesellschaftliche Wirklichkeits- und Sinndeutung noch nicht aufgegeben ist.

Festhalten lässt sich, dass sich der Einfluss von Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention in China und Deutschland auffällig unterscheidet. Ob es sich dabei um grundsätzliche oder graduelle Unterschiede handelt, müsste eine sinologische Untersuchung der literarischen Kommunikation genauer prüfen – z.B. anhand von Literaturkritiken und Poetiken. Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang, ob sich gegenwärtig in China die Entwicklung zu einem funktional differenzierten Literatursystem vollzieht, das sich durch die Abtrennung von Politik, Wissenschaft und Philosophie auszeichnet, ob diese Entwicklung vergleichbar ist mit der europäischen Sozialgeschichte der Literatur im späten 18. Jahrhundert, als sich die Trennung von Religion und Literatur sowie die Ablösung von einem staatlich und religiös beanspruchten Deutungsmonopol vollzog, oder ob die Kategorien der Systemtheorie für die Entwicklungen und Besonderheiten in China zu einengend sind².

Mit der Eindeutigkeit von Leseresultaten, die die chinesischen Lehr- und Prüfungsmaterialien vermittelt, korrespondiert die *Form der Aufgaben und Übungen*. Lückentexte und Fragen des geschlossenen Typs lassen dem Leser keinen Deutungsspielraum und erfüllen Kontrollfunktion. Die kommunikative Verarbeitung von Literatur im Literaturunterricht ist bestimmt vom Lehrbuch und vom Vortrag der Lehrenden, die die Kontingenz und Subjektabhängigkeit von Kommunikaten durch eindeutige Vorgaben einschränken. Diskussionen werden so nicht gefördert, die Beobachtung des Leseprozesses sowie die Reflexion des Handelns mit Literatur sind nicht Thema. Wie Wang Min und Wang Bingjun beobachten, steht die Vermittlung von Kenntnissen über Literatur im Zentrum - statt der Vermittlung des Umgangs mit Literatur, wodurch Selbstständigkeit ermöglicht würde. Die Rolle des Textes, der nach deutschen Lesebüchern und Lehrplänen trotz der Betonung von Leserorientierung und der Anerkennung von Polyvalenz durch seine Struktur die Beliebigkeit der Kommunikate begrenzen soll³, bleibt in den chinesischen Materialien eher blass. Hier verlässt man sich stärker auf die explizite Formulierung bewährter Deutungen durch Lehrende und Lehrbuch.

¹ Als Merkmale eines modernen Literatursystems wurden genannt: Pluralismus, Innovation, fehlende objektive Maßstäbe der Bewertung literarischer Phänomene, ein literarischer Markt, Literaturkritik im Sinne bürgerlicher Öffentlichkeit, Literatur als Ware.

² Vgl. die chinesische Diskussion um die Moderne in Abschn. 4.2.

³ Hinter der Begrenzung des Deutungsspielraums durch den Text steht im schulischen Literaturunterricht ja auch in Deutschland das Lehrerurteil, das letzten Endes über die „Angemessenheit“ einer Deutungszuordnung entscheidet. Doch lässt diese Auffassung dem Leser zunächst Spielraum, der im zweiten Schritt durch Interpretationsverfahren eingeschränkt wird.

Diese Praxis steht in deutlichem Kontrast zu den gegenwärtigen Entwicklungen im chinesischen Literatursystem, das einerseits neue Gattungen (z.B. „hermetische Lyrik“ und Reportageliteratur) hervorbringt (vgl. Kap. 4.4), andererseits marktgerechte Unterhaltungsliteratur produziert. Auf eine kompetente Teilnahme an diesem sich differenzierenden Literatursystem, das das Umgehen mit Pluralität und Individualität, also ein verändertes Rezeptionsverhalten voraussetzt, kann der Literaturunterricht nicht vorbereiten.

Die Formen des Lernens, auf die die Aufgaben der untersuchten Ausschnitte der Materialien verweisen, widersprechen auch den Forderungen chinesischer Didaktiker, die im Rahmen der Modernisierung Haltungen wie Selbständigkeit, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit fordern (vgl. Kap.4.3.4).

Die Modernisierung des Lehrwerks „Yu wen“ zeigt sich in der Neuausgabe lediglich in der pragmatischen Entscheidung, den Umfang des Materials zum Lernen außerhalb des Unterrichts zu vergrößern und die Anzahl der fiktionalen Texte zu reduzieren, ein Trend der gegenwärtig auch für das Germanistikstudium in China beobachtet wird (vgl. Hernig 2000:244, 447).

6.4 Überlegungen zur Praxis der Literaturvermittlung

6.4.1 Problem- und Interferenzfelder

Aus den beschriebenen eigenkulturellen Voraussetzungen chinesischer Leser lassen sich für den Umgang mit deutschsprachiger Literatur im Rahmen der Literaturvermittlung folgende *Problem- und Interferenzfelder* ableiten, die bei einer didaktischen Konzeption zur berücksichtigen sind:

Problem- und Interferenzfelder

- Inhalte
- Funktionserwartungen
- Gattungskonzepte
- Verhältnis Fiktion – Realität (Ästhetik-Konvention)
- Referenzmodalitäten: vor allem leserorientierte Bezüge
- Polyvalenz – Umgang mit Pluralität und Individualität
- fehlende Verbindlichkeit literatur- und kulturtheoretischer Modelle, Ansätze und Methoden in der Zielkultur (→ Umgang mit Ungewissheit)
- geringe eigenkulturelle literarische Kenntnisse

Auf der *inhaltlichen Ebene* kann die Rezeption fremdkultureller Literatur unmöglich sein, wenn das präsentierte Wirklichkeitsmodell vollkommen unzugänglich ist. Darum muss methodisch durch Auswahl und Information ein Anschluss an vorhandenes thematisches Wissen ermöglicht werden.¹

Aufgrund der Dominanz moralischer Belehrung bei den *Funktionserwartungen* im schulischen Literaturunterricht Chinas kann man – wie bereits erwähnt - mit Schwierigkeiten bei spielerischen Verfahren rechnen, die mit Vergnügen und Experiment korrespondieren. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang Rezeptionshilfen durch die Bereitstellung von Zusatzinformationen zum historischen Hintergrund des konventionell bedingten Umgangs mit Subjektivität. Auch produktionsorientierte Verfahren können zur Erweiterung von Gattungskonzepten beitragen, indem sie sinnliche Erfahrung im Umgang mit Sprache ermöglichen. Da die Anwendung von *Referenzen* wie Autor, historische Informationen, Stil und Struktur als vertrautes Verfahren vorausgesetzt werden kann, ist gerade der Umgang mit ergänzenden Sachinformationen im Sinne rationaler Analyse als erleichternd und hilfreich einzuschätzen, wobei einschränkend hinzugefügt werden muss, dass der Schulunterricht geringe bis keine Möglichkeit bot, zwischen Hintergrundinformation und Text eigenständig Zusammenhänge herzustellen.

Das Verhältnis von *Fiktion und Tatsachen*, damit die Bezüge zur nichtsprachlichen Wirklichkeit, die die *Ästhetik-Konvention* bestimmt, im Zusammenhang damit auch die Unterscheidung zwischen Sachtext und literarischem Text bzw. zwischen literarischem Lesen und Informationslesen, lässt sich anhand von Beispielen, in denen faktische Begebenheiten bearbeitet sind, auf der Metaebene betrachten (z.B. Kleist, *Das Erdbeben von Chili*, Trakl, *Kaspar Hausers Lied*). Beispiele aus der chinesischen Literatur könnten zum Vergleich von den Lernern selbst beigeleitet werden.

Ein heikler Punkt ist der Umgang mit *Polyvalenz*, d.h. der Umgang mit Pluralität und Individualität von Lesarten, wenn ein Leser gewohnt ist, monovalente, kanonisierte Deutungen durch Lehrende zu erhalten. Schon die Erwartung von Kommunikaten auf der Basis persönlichen Wissens und persönlicher Erfahrungen (leserorientierte Bezüge) kann möglicherweise ohne Vorerklärungen irritierend wirken.

Subjektive Deutungen und Erfahrungen einzubringen, wie es für die erste Phase des Lesens von Literatur mit Hilfe von Leseprotokollen und gestaltenden Eingriffen in den Text vorgeschlagen wird, ist für chinesische Leser im Lehr-Lern-Zusammenhang ein Novum. Das erfordert Behutsamkeit im Vorgehen, z.B. in Form einer Ausbalancierung von Bekanntem und Unbekanntem. Ein Wechsel zwischen persönlichen Bedeutungszuordnungen

¹ Aus konstruktivistischer Sicht werden Informationen zu Wissen, wenn sie relevant, viabel, d.h. nützlich, neu, d.h. nicht redundant, und anschlussfähig an vorhandenes Wissen sind. Vgl. Arnold/Siebert 1995:113.

(Kommunikaten) und Kommunikaten vor dem Hintergrund bekannter Referenzen sowie Informationen zu Rezeptionsgewohnheiten sind sicherlich hilfreich. In diesem Zusammenhang kann man beispielsweise auf Aufgaben aus deutschen Leselehrwerken zurückgreifen, die Polyvalenz und Subjektivität beim Lesen von Lyrik thematisieren.

Die Pluralität von Deutungen sowie die *fehlende Verbindlichkeit literatur- und kulturtheoretischer Ansätze und Methoden* verlangen das Umgehen mit Ungewissheit in Erkenntnis und Kommunikation und können nur metakommunikativ bewältigt werden. Die Ebene der Metakommunikation beinhaltet immer auch den Vergleich eigen- und fremdkultureller Umgangsweisen mit literarischen Texten. Das Problem, dass chinesische Studierende möglicherweise über *geringe eigenkulturelle Literaturkenntnisse* im Sinne übertragbarer Verfahren verfügen, wie chinesische Germanisten anführen, muss durch Arbeitsphasen berücksichtigt werden, in denen die nötigen Kenntnisse eingeholt werden können. Auch das Einbeziehen der privaten Lektüregewohnheiten, die aufgrund der Diskrepanz zwischen Erziehungs- und Literatursystem (vgl. Kap. 4.4) von der schulischen Rezeption abweichen können, ist als zusätzliche Verstehenshilfe denkbar.

Subjekt- und kulturabhängige Bedeutungszuordnungen (Kommunikate) sowie mögliche Probleme und Interferenzen im Umgang mit Literatur sind erst in der Kommunikation einsehbar, von daher auch nicht konkret im Voraus in die Planung einzubeziehen. Eine gewisse Unberechenbarkeit des Lehr-Lern-Prozesses muss also einkalkuliert werden. Das macht aber auch den Reiz der literarischen Kommunikation für Lehrende und Lernende aus.

6.4.2 Ziele, Prinzipien und Verfahren

Zunächst die Ziele der Literaturvermittlung im Überblick:

Ziele

- Einführung in die aktive Teilnahme am Literatursystem der Zielkultur
- bedeutungsgerechte Kommunikation der Literatur (Kenntnis der Konventionen, fremdkultureller Lesarten (= Kenntnis von Referenzmodalitäten, die in der Literaturwissenschaft der Zielkultur anerkannt sind)
- Erweiterung des literarischen Wissens (Gattungen, Referenzen, analytische Verfahren)
- Vermittlung literarischer Kompetenzen: kommunikative, interkulturelle und mediale Kompetenzen
- erlebnis- und erkenntnisbestimmte Rezeption und Kommunikation (produktionsorientierte und analytische Verfahren)
- Vermittlung zwischen eigenkulturellen Konventionen der Leser und Ansprüchen der Zielkultur an das literarische Lesen

Übergeordnetes Ziel einer Einführung in den Umgang mit deutschsprachiger Literatur im Rahmen der Auslandsgermanistik ist die Einführung in die *potentiell aktive Teilnahme am Literatursystem der Zielkultur*. Mit diesem Ziel verbinden sich sowohl die Kenntnis der Handlungsrollen (Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung), exemplarische Einblicke in die Literatur- und Rezeptionsgeschichte einschließlich verschiedener Literaturtheorien¹ als auch die Vermittlung exemplarischer Verfahren im Umgang mit literarischen Werken. Literaturhistorische und -theoretische Informationen sind in Umfang und Funktion als Referenzwissen zu verstehen, um die Literatur in Beziehung zur Kultur des Werkes setzen zu können und damit idealerweise den Konventionen der bedeutungsgerechten Kommunikation entsprechen zu können. Das schließt die Kommunikation persönlicher Lesarten und erlebnisorientierter Rezeptionsergebnisse ein. Da es sich um die Literaturvermittlung im Rahmen des Germanistikstudiums handelt, geht es über die kompetente Teilnahme am Literatursystem hinaus ansatzweise auch um die Analyse des Literatursystems, die von Richtlinien der Wissenschaft bestimmt ist.

Den *Umgang* mit Literatur vorrangig als soziale und kulturbestimmte Diskurspraxis zu vermitteln, heißt für die Lehrenden im Wesentlichen Kenntnisse und Verfahren zur Verfügung zu stellen, die einen potentiell autonomen Umgang mit fremdkultureller Literatur ermöglichen, also in erster Linie referenz-semantiche Strategien zu vermitteln und damit auch Deutungsrichtungen bzw. Verfahren aufzuzeigen, die von der Literaturwissenschaft der Zielkultur anerkannt sind. Die angestrebte Ausweitung des Gattungswissens beinhaltet auch eine Sensibilisierung für den Wirklichkeitsbezug, die Gestaltung und Darbietung, also für Oberflächeneigenschaften des Textes, und neue Nutzungserwartungen.

Mit der Information zu konkreten Lesarten aus der Zielkultur – z.B. durch Rezensionen – ist nicht die Aneignung im Sinne der „richtigen“ Deutung intendiert. Der mögliche Kontrast zu eigenkulturellen Lesarten und Verfahren dient vielmehr der Beobachtung des Leseprozesses und der Erkenntnis der Relativität von Deutungen und Verfahren aufgrund unterschiedlichen Schemawissens, von außen an den Text herangetragen Referenzen, die sich je nach Schemawissen unterscheiden.

Für chinesische Leser ist die Anwendung der Ästhetik- und Polyvalenz-Konvention, wie sie für das hiesige Literatursystem beschrieben wurde, und gemessen an der Rigidität der schulischen Literaturlehre in China, mit einer Erweiterung des Deutungsspielraums verbunden. Dass die Anerkennung von Individualität und Pluralität von Lesarten in bestimmten Zusammenhängen, z.B. innerhalb Schule und Universität nicht Beliebigkeit oder Willkür einschließt, lässt sich an anerkannten Verfahren und Beispielen vermitteln. „Adäquates“ Verstehen hat keine trennscharfe Grenze und ist keine fixe Größe, sondern ist relativ zu sehen zu kulturell bestimmtem Schemawissen, zu angewandten Verfahren, Situationen

¹ Zu Theorien im Literaturunterricht vgl. Volkmann 2004:108 sowie in kritischer Sicht Nünning 2004:73

und Zeitpunkten. Eine Bewertung der Kommunikate kann nur im Zusammenhang anerkannter bzw. bewusst eingesetzter Verfahren und Regeln erfolgen, wobei die Maßstäbe und Hintergründe explizit zu kommunizieren sind. Aufgrund erkenntnistheoretischer Voraussetzung der Selbstreferentialität und fehlender Verbindlichkeit literaturwissenschaftlicher Theorien bleibt ein Rest an Ungewissheit.

Aus den verstehenstheoretischen Grundlagen und oben aufgeführten Zielen lassen sich folgende Prinzipien und Verfahren ableiten:

Prinzipien und Verfahren

- Transparenz und übertragbare Verfahren
- Lernen als Differenzerfahrung und Differenzierung des Wissens
 - im Hinblick auf den Leseprozess: **Lesebewusstheit** (Beobachtung, wie sich Deutungen durch Einsatz unterschiedlichen Wissens verändern)
 - im Hinblick auf Kulturunterschiede – **Differenzbewusstheit** bezogen auf Inhalte und den Umgang mit dem Text
- vergleichende Beobachtung: Perspektivenwechsel
- Einsatz eigenkulturellen Wissens

Um dem Lehr-Lernziel einer aktiven und potentiell bewussten Rezeption und Verarbeitung von Literatur zu entsprechen, müssen Lernprozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissenskonstruktion organisiert werden. Für den Literaturunterricht heißt dies, den Lesenden Erfahrungsbereiche zu eröffnen, die persönliche Zugänge zu fremdsprachiger Literatur ermöglichen sowie Voraussetzungen für die Erweiterung der Kommunikate in Richtungen zu schaffen, die von der Literaturwissenschaft angeboten werden. Lesen und Leseresultate stehen damit im Verhältnis zu eigenkulturellen Konventionen und zu den Ansprüchen der Zielkultur (vgl. Steinmetz 1996:449). Das vorliegende Konzept der interkulturellen Literaturvermittlung für die Auslandsgermanistik stellt vor allem das Erkenntnisprinzip *der bewussten Differenzerfahrung* in den Mittelpunkt, das mit der reflexiven Beobachtung des Lese- und Lernprozesses verbunden ist (*awareness*). Die Differenzen beziehen sich in erster Linie auf Leseresultate, die je nach eingesetztem Wissen variieren, und auf kulturelle Unterschiede, insbesondere auf den kulturabhängigen Umgang mit Literatur. Das Konzept ist nicht als Programm im Sinne eines Curriculums zu verstehen, sondern eher als programmatische Grundrichtung. Es soll andere Konzepte nicht ersetzen, sondern ergänzen, indem ein anderer Schwerpunkt gesetzt wird. Produktionsorientierte Verfahren (Mummert 1989, Schrader 1996, Spinner 1999) und analytische textorientierte Methoden

(Delanoy 1996, Ehlers 1992a, 1992b, 1998, Krusche 1985), für die bereits Aufgabensammlungen vorliegen, behalten ihren Stellenwert in der Literaturvermittlung.

Die *Beobachtung des Leseprozesses* erfordert metakognitive und metakommunikative Verfahren, die das eigene Tun und eigene Wissen, das normalerweise automatisch zum Einsatz kommt, bewusst machen. Sie dienen der Reflexion des Leseverstehens und fördern die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Lesens. Im Sinne dieser intendierten Autonomie müssen Ziele und Verfahren *transparent* sein, so dass sie sich im Falle des Literaturlesens auf neue Texte übertragen lassen.

Methodische Verfahren, die Differenzenerfahrungen ermöglichen, sind *mit vergleichender Beobachtung des Leseprozesses und der Leseresultate* verbunden. Lehrende bieten dazu die Vergleichs- bzw. Referenzrahmen in Form von Zusatzinformationen und Fragestellungen. Möglich wird die differenzierte Wahrnehmung des Leseprozesses durch die bewusste Anwendung von Referenzen auf einen literarischen Text und die Beobachtung veränderter Bedeutungszuordnungen (Kommunikate) bei Einsatz unterschiedlichen Wissens und unterschiedlicher Erfahrungen. (Vgl. Beispiel 1) Nicht nur Wissen beeinflusst die Lesart eines Textes. Auch Emotionen und Werthaltungen spielen dabei eine große Rolle. Wie die moralische Haltung eines Lesers die Deutung des Schlusses bestimmt, lässt sich sehr gut an der Erzählung von Goethe *Das Erlebnis des Marschalls von Bassompierre* verdeutlichen (vgl. Ehlers 1992a:26ff).¹ Eine andere Möglichkeit der Beobachtung besteht darin, Rezensionen oder Leseprotokolle auf die angewendeten Bezüge und vermittelten Funktionserwartungen hin zu prüfen. Mit der Pluralität und Individualität der Deutungsmöglichkeiten wird in diesem Prozess auch die Relativität der Leseresultate durch veränderte Aktivität auf der Leserseite deutlich.

Auch Bewusstheit für kulturelle Differenzen (cultural awareness), bezogen auf Inhalte und literarische Umgangsweisen, lässt sich durch Vergleiche schulen. Der bewusste Wechsel im Einsatz eigen- und fremdkultureller Verfahren, Maßstäbe und Konventionen bewirkt einen Perspektivenwechsel. Denkbar sind Aufgabenstellungen aus den chinesischen und deutschen Leselehrwerken des Literaturunterrichts, womit zugleich Einblick in die unterschiedliche kulturell bestimmte Lesesozialisation ermöglicht wird.

Die Beobachtung des Leseprozesses wird zu einer Metaebene.

¹ Die Erzählung stammt aus der Novellensammlung *Unterhaltungen deutscher Ausgewandeter*. Die Lesart des rätselhaften Schlusses hängt von der Beurteilung des Verhaltens der Krämerin in der Affaire mit dem Marschall ab. Chinesische Studierende identifizierten eine der beiden Toten am Ende als die Krämerin und sahen ihren Tod als Strafe für ihr unmoralisches Verhalten an.

6.4.3 Zwei Beispiele

Zur Illustrierung der oben beschriebenen praktischen Aspekte folgen zwei Textbeispiele mit Aufgaben zur Beobachtung des Leseprozesses. Das Rahmenthema und der Experimentiercharakter der Lern-/Lesesituation muss für die Beteiligten transparent sein. **Beispiel 1**, *Der Radwechsel* von Bertolt Brecht¹, zeigt die Möglichkeit vergleichend zu beobachten und zu reflektieren, wie sich aufgrund des Einbeziehens unterschiedlichen Wissens verschiedene Deutungen zuordnen lassen.

Beispiel 1: Arbeitsschritt 1

Der Radwechsel

Ich sitze am Straßenrand
 Der Fahrer wechselt das Rad.
 Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
 Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
 Warum sehe ich den Radwechsel
 Mit Ungeduld?

Notieren Sie (in 3 bis 4 Sätzen), wie Sie das Gedicht verstehen. Gehen Sie dabei auf das Bild des "Radwechsels" ein.

Beispiel 1: Arbeitsschritt 2

Bertolt Brecht: Der Radwechsel

Ich sitze am Straßenrand
 Der Fahrer wechselt das Rad.
 Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
 Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
 Warum sehe ich den Radwechsel
 Mit Ungeduld?

(veröffentlicht 1953 in den "Buckower Elegien")

Notieren Sie in wenigen Sätzen Ihr Verständnis des Gedichts. Gehen Sie dabei auf das Bild des Radwechsels ein und beziehen Sie Ihr Wissen über B. Brecht ein.

¹ Text und Information aus: Horch 1990:74

Beispiel 1: Arbeitsschritt 3

Bertolt Brecht: Der Radwechsel

Ich sitze am Straßenrand

Der Fahrer wechselt das Rad.

Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.

Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.

Warum sehe ich den Radwechsel

Mit Ungeduld?

Brechts Gedicht entstand 1953 nach einem Aufstand in der DDR. Proteste gegen die Erhöhung von Arbeitsnormen weiteten sich zu einer Volkserhebung im ganzen Land aus. Es wurden freie geheime Wahlen gefordert. Die DDR-Regierung rief die sowjetische Besatzungsmacht zu Hilfe. Mit sowjetischen Panzern, mit Schießbefehl für die Polizei (300-400 Tote) und zahlreichen Verhaftungen wurde der Aufstand niedergeschlagen.

Notieren Sie in wenigen Sätzen, wie Sie das Gedicht verstehen. Gehen Sie dabei auf das Bild des Radwechsels ein und beziehen sie die historische Information zur Entstehung mit ein.

Während die erste Fragestellung Raum für ein großes Spektrum eigenkultureller und persönlicher Lesarten gibt, schränkt der zweite Arbeitsschritt durch Ausweisung des Autors - und die Kenntnis des Autors vorausgesetzt - das Spektrum der Lesarten ein, lässt aber sowohl politische Referenzen als auch Bezüge zum Leben des Autors zu (z.B. Flucht). Noch enger wird der Spielraum aufgrund der historischen Information zur Entstehungszeit des Gedichts. Die potentielle Bedeutungsvielfalt wird durch den Bezug zu historischen Informationen eingeeengt. Zugleich kann sich für den einzelnen Leser ein neuer bzw. erweiterter Zugang zum Text öffnen.

Text und Vorgehen sind in **Beispiel 2**, Heinrich von Kleist, *Von der Überlegung – eine Paradoxe*, komplexer. Über die Beobachtung und Reflexion des Leseprozesses hinaus eignet es sich, den Deutungsspielraum und den Unterschied zwischen Sachtext und literarischem Text zum Thema zu machen.

Der Text, 1810 in den *Berliner Abendblättern* publiziert, hat eine interessante (schulische) Rezeptionsgeschichte, die mit einbezogen werden soll.

Im Rahmen einer Untersuchung zur Genese des Textverständnisses bei Schülern und Schülerinnen zeigten sich Lehrer und Forscher überrascht von den Paraphrasierungen der SchülerInnen, die überwiegend eine Lesart im Sinne von „erst denken, dann handeln“ prä-

sentierten.¹ Die Lesart der Schüler und Schülerinnen einer 10. Klasse eines Gymnasiums lässt sich mit ihrem Erfahrungshintergrund erklären, der möglicherweise durch das Vater-Sohn-Bild belebt wurde. Konkret kommt in den Deutungen die nachhaltige Erfahrung zum Ausdruck, die Lernende in Schule und Elternhaus mit dem Lehrsatz „erst denken, dann handeln“ machen.² Die Lernenden aktualisierten den Text in ihrer Lesart, indem sie ihn auf den Zweiten Weltkrieg bezogen, der im öffentlichen Bewusstsein überwiegend als Sinnbild inhumaner Nichtreflexion gilt. Manche Lernenden glaubten nicht, dass auch ein Verständnis in der Umkehrung „erst handeln – dann nachdenken“ richtig sein kann, und führten zur Untermauerung ihrer Lesart ein ironisches Verständnis an. Wenn Kleist kein nationalistischer Autor sei – so die Auffassung der Schüler –, könne der Text nur eine Satire auf das Verhalten der Deutschen sein, die erst handelten und dann überlegten (vgl. Eggert et al. 1975a:76). Kein Schüler kam von selbst auf eine historische Einordnung und den Bezug zu den Befreiungskriegen (1813-1815).³ Wird der Text nicht in Beziehung zur Entstehungszeit und zum Stichwort *Paradoxe* im Titel gesetzt, lässt er sich, da kein konkreter Hinweis zu den Befreiungskriegen gegeben wird, auch als Rechtfertigung patriotischen Heldentums generell lesen und nationalistisch vereinnahmen.

Andere Perspektiven auf den Text – so ist zu ergänzen - können sich durch weitere politische und philosophische Bezüge ergeben: Verhältnis von Gefühl und Ratio (Referenz Autor), Kritik an der Vernunftdominanz der Aufklärung durch die Romantik sowie die Entstehung des deutschen Nationalgefühls im 18./19. Jahrhundert und verschiedene Auffassungen von Nation⁴.

Der Text ist zwar aufgrund seines heute veralteten Sprachstils für chinesische Leser von hohem Schwierigkeitsgrad, als belehrender Text kommt er aber einer vertrauten Funktionserwartung entgegen, was ausgleichend wirken kann. Vokabelhilfen, vor allem für das erste Drittel, sind einzuplanen.⁵

Der Leseprozess soll in drei Arbeitsschritten beobachtet und reflektiert werden. Arbeitsschritt 1 ermöglicht eigenkulturelle und persönliche Lesarten und führt möglicherweise zur durchaus wünschenswerten Nachfrage nach Informationen zum historischen Hintergrund.

¹ Die Untersuchung wurde 1973/1974 in einer 10. Klasse an einem Berliner Gymnasium durchgeführt. Durch „teilnehmende Beobachtung“ (Eggert et al. 1975a:16) des Unterrichts, aber auch in Einzelgesprächen kam es zu den skizzierten Erfahrungen.

² Im Unterrichtsgespräch bezogen die SchülerInnen die Lehre auf Konsum, Wahlkampf, Rettung eines Ertrinkenden, Berufswahl, also größtenteils auf alltägliche Probleme aus ihrem Umfeld. (vgl. Eggert et al. 1975a:75f).

³ Das wirft meines Erachtens auch ein Licht auf den Literaturunterricht, der offenbar diese Möglichkeit nicht nachhaltig vermittelt hat, Texte in ihrem historischen Entstehungszusammenhang zu betrachten.

⁴ 1. in Verbindung mit aufklärerischen Ideen als geistige Kulturgemeinschaft, 2. in Verbindung mit romantischen Volksideen als völkische Schicksalsgemeinschaft, 3. nach dem Vorbild des französischen Nationalstaats als politische Gemeinschaft freier Menschen. Vgl. Kinder/Hilgemann 1973:32.

⁵ Entlastend, aber auch stärker lenkend, wäre ein Vorgespräch über deutsche und chinesische Sprichwörter, die Denken und Handeln zum Inhalt haben.

Nach dem Vergleich der ersten Leseresultate im Hinblick auf eingesetzte Referenzen (Beispiele, Textnähe der Beispiele) bietet Arbeitsschritt 2 die schriftliche Interpretation eines Berliner Schülers zum Vergleich, damit – aus chinesischer Sicht - eine Lesart aus der Fremdkultur, die anschließend in ihrer „Angemessenheit“ bewertet werden soll.

Beispiel 2: Arbeitsschritt 1.

Worterkklärung: Paradoxe = das Paradox, auch das Paradoxon = widersinnige Behauptung

- a) Formulieren Sie die Lehre des Textes in einem Satz.
 b) Wählen Sie ein Beispiel, auf das die Lehre zutrifft, und ein Beispiel, auf das die Lehre nicht zutrifft.

Heinrich von Kleist, Von der Überlegung – eine Paradoxe

Man rühmt den Nutzen der Überlegung in alle Himmel, besonders der kaltblütigen und langwierigen Tat. Wenn ich ein Spanier, ein Italiener oder Franzose wäre: so möchte es damit sein Bewenden haben. Da ich aber ein Deutscher bin, so denke ich meinem Sohn einst, besonders wenn er sich zum Soldaten bestimmen sollte, folgende Rede zu halten.

Die Überlegung, wisse, findet ihren Zeitpunkt weit schicklicher *nach*, als *vor* der Tat. Wenn sie vorher, oder in dem Augenblick der Entscheidung selbst, ins Spiel tritt: so scheint sie nur die zum Handeln nötige Kraft, die aus dem herrlichen Gefühl quillt, zu verwirren, zu hemmen und zu unterdrücken; dagegen sich nachher, wenn die Handlung abgetan ist, der Gebrauch von ihr machen läßt, zu welchem sie dem Menschen eigentlich gegeben ist, nämlich sich dessen, was in dem Verfahren fehlerhaft und gebrechlich war, bewußt zu werden, und das Gefühl für andere künftige Fälle zu regulieren. Das Leben selbst ist ein Kampf mit dem Schicksal; und es verhält sich auch mit dem Handeln wie mit dem Ringen. Der Athlet kann, in dem Augenblick, da er seinen Gegner umfaßt hält, schlechthin nach keiner anderen Rücksicht, als nach bloßen augenblicklichen Eingebungen verfahren; und derjenige, der berechnen wollte, welche Muskeln er anstrengen, und welche Glieder er in Bewegung setzen soll, um zu überwinden, würde unfehlbar den kürzeren ziehen, und unterliegen. Aber nachher, wenn er gesiegt hat oder am Boden liegt, mag es zweckmäßig und an seinem Ort sein, zu überlegen, durch welchen Druck er seinen Gegner niederwarf, oder welches Bein er ihm hätte stellen sollen, um sich aufrecht zu erhalten. Wer das Leben nicht, wie ein solcher Ringer, umfaßt hält, und tausendgliedrig, nach allen Windungen des Kampfs, nach allen Widerständen, Drücken, Ausweichungen und Reaktionen, empfindet und spürt: er wird, was er will, in keinem Gespräch durchsetzen; vielweniger in einer Schlacht.'

(veröffentlicht 1810 in den *Berliner Abendblättern*)

Beispiel 2: Arbeitsschritt 2

Lesen Sie die Interpretation eines Schülers (16 Jahre) aus Berlin:

Stimmen Sie dieser Interpretation zu? Ja oder Nein? Begründen Sie Ihre Meinung.

Die Aufgabe für die Schüler: „Erörtern Sie Kleists Paradoxe an zwei praktischen Beispielen, an einem, auf das seine Argumentation zutrifft und an einem anderen, auf das sie nicht zutrifft.“

„Eine Paradoxe soll meiner Meinung nach anregen, über ein Thema nachzudenken und es von allen Seiten zu beleuchten. Eine Ansicht wird vom Autor scheinbar widersinnig geäußert.

Kleist spricht in der vorliegenden ‚Paradoxe‘ über die Frage der Reihenfolge von Denken und Handeln. Er schreibt, daß ein Deutscher nicht vor, sondern nach der Tat überlegen solle, besonders dann, wenn er Soldat werden will. Sonst besäße er nicht die zum Handeln, Überzeugen und Kämpfen nötige Kraft, die ihn als Deutschen so auszeichnet. – Wenn man dies liest, muß man wohl erst einmal tief Luft holen, denn gerade diese Mahnung und diese Kraft haben schreckliche Folgen gehabt! In den Vorschriften der Bundeswehr steht, daß jeder Soldat einen Befehl nach seinem Gewissen überprüfen und dementsprechend handeln soll. Heute ist dies vielleicht möglich, aber früher hieß doch die erste und höchste Pflicht eines Soldaten, gehorsam zu sein, um die Disziplin nicht zu zerstören. Dieser Satz ist früher und besonders im ‚Dritten Reich‘ stark überzogen worden. Warum sonst sind ca. 6 Millionen Juden ermordet worden? Weil *ein* Mann Erschießungsbefehle erteilte, deren Grund für einen normal denkenden Menschen heute schwer zu begreifen ist. Man könnte denken, daß diese Menschen damals die Paradoxe nur oberflächlich gelesen haben. Sie haben ihn wörtlich genommen, nicht gedacht, sondern gehandelt. Ihre Schlußfolgerung war: Tun, was der Vorgesetzte sagt. So mordeten sie alle und handelten nach dem Willen eines einzigen Mannes. Gedacht wurde erst, als der Krieg verloren war.

(...) Ich bin der Ansicht, dass (...) Kleist mit seiner Paradoxe sagen will: Hat man genug Zeit vor einer Entscheidung, soll man sich Gedanken machen, kurz vorher und während ihr aber handeln und nicht zögernd überlegen. Falls man nun sehr schnell zu einem Entschluß kommen soll, muß man unterscheiden zwischen: Situationen, die man schon erlebt hat und solchen Situationen, vor die man das erste Mal gestellt wird, zum Beispiel ein französisches Diktat. Wörter, die ich kenne, bereiten mir keine Schwierigkeiten, weil ich früher schon einmal über ihre Schreibweise nachgedacht habe. Soll ich jetzt aber ein Wort schreiben, das ich noch nicht kenne, so werde ich doch lieber nach dem Gehör ein Wort hinschreiben, als mir erst einmal eine halbe Stunde zu überlegen, welchen Sinn und welche Schreibweise das Wort möglicherweise hat. Nach dem Diktat kann ich mich dann nach der richtigen Schreibweise erkundigen.

Allgemein meine ich, daß es situationsbedingt ist, ob ich erst überlege oder handle. – Noch wichtiger ist aber die Erfahrung, die man eben nur durch Handeln machen kann, die es mir ermöglicht, über vergangene Handlungen nachzudenken und für künftige Tage Gesichtspunkte zu gewinnen.

aus: Eggert et al. 1975a:105-107

Anders als das deduktive Verfahren in Beispiel 1, das durch vermehrte Informationsvorgaben die Vielfalt der Lesarten einschränkte, überlässt das Vorgehen in Beispiel 2 die Entscheidung für oder gegen eine Verengung der Lesarten den Lesern selbst, die am Rezeptionsbeispiel des deutschen Schülers – darüber reflektieren können, ob eine aktualisierende Rezeption akzeptabel ist oder das Einbeziehen historischer Hintergründe – hier die Besetzung Deutschlands durch die napoleonischen Truppen - zwingend ist.

Das Spektrum der gewählten Beispiele in Arbeitsschritt 1 kann sowohl textinterne Bezüge (Soldat, Ringer, Sprecher) als auch Bezüge zum Erfahrungswissen der Leser aufweisen. Die Frage ist bewusst offen gehalten. Ob sich hier autorenorientierte und textnahe Antworten

zeigen, wie es der chinesische Unterricht und meine Untersuchung nahelegen, bleibt abzuwarten. Erst in der Kommunikation wird es für einen Vergleich sichtbar. Die Begründung für Zustimmung oder Ablehnung der Schülerinterpretation in Arbeitsschritt 2 ermöglicht das Einbringen eigenkulturellen Literaturwissens und dient im Gespräch der vergleichenden Beobachtung unterschiedlichen Rezeptionsverhaltens. Die gewählten Referenzen der Leser, notiert und gesichert (in Arbeitsschritt 1), sollen in Arbeitsschritt 2 um die Beispiele (Referenzen) des deutschen Schülers (2. Weltkrieg, Klassenarbeit) ergänzt werden. Nach Thema und Wichtigkeit geordnet, verbindet sich damit die Reflexion des (kulturbedingt unterschiedlichen) Deutungsspielraums (Sind leserorientierte Bezüge akzeptabel?) sowie der Maßstäbe für Grenzen und ihrer Relativität.

Zur Kontrastierung des eigen- und fremdkulturellen Umgangs mit *angemessenem* bzw. *möglichem* Verstehen eignen sich zusätzlich als Anstoß kurze literaturtheoretische Auszüge, die Positionen zum Thema bieten.¹

Auch das Thema des Unterschieds zwischen Sachtext und literarischem Text bzw. des unterschiedlichen Lesens von Texten lässt sich hier anschließen. Liest man Kleists Text als Zeitungstext, kann man meines Erachtens nicht auf den historischen Kontext der Entstehung verzichten, liest man ihn heute als literarischen Text, ist ein größerer Deutungsspielraum sicherlich akzeptabel, wobei die Grenzen je nach literaturtheoretischem Hintergrund anders gesetzt werden. Abgerundet werden kann die Sequenz durch Leseexperimente am Beispiel des Textes *Japanische Hitparade* von Peter Handke, wodurch das unterschiedliche Agieren des Lesers – je nach vorausgesetzter Textart - erlebbar wird (vgl. auch Kap. 3).

6.5 Perspektiven

Das hier vorgestellte an Kommunikation und Konventionen ausgerichtete Verstehenskonzept kann einen tragfähigen Theorieansatz für eine Literaturdidaktik der Auslandsgermanistik bilden. Die Entwicklung spezieller Materialien und Aufgaben auf der Basis dieses Konzepts wäre wünschenswert in Kooperation mit chinesischen Dozenten und Dozentinnen. Die Spezifik der Verfahren – wie in den zwei Beispielen (Abschn. 6.4.3) demonstriert - liegt in der bewussten Beobachtung des Leseprozesses und der Sensibilisierung für Differenzen kulturell bedingter Lesarten und –verfahren.

¹ Verschiedene Positionen zum Thema nennen als Maßstab: Autorenintention, Textstruktur, Zustimmung zahlreicher Leser zu einer Interpretation, Unbestimmtheit und „impliziter Leser“, Wissen/Erfahrungshintergrund des Lesers und Konventionen. Textauszüge könnten u.a. entnommen werden aus: Schutte 1990, Bogdal 1990.

In der vergleichenden Untersuchung der Konventionen war das Beispiel China als Vergleichsbasis ein deutlicher Kontrast. Die Übertragbarkeit der theoretischen Erkenntnisse und praktischen Konsequenzen auf andere Länder ist höchstwahrscheinlich für ostasiatische Länder gegeben, was zu überprüfen wäre. Die Grundsätze des Konzepts, literarisches Verstehen als kognitiven *und* kommunikativen Prozess zu sehen und verschiedene Lesarten relativ zu Einzelnen und (kulturellen) Gruppen, zu Zeitpunkten und Situationen zu betrachten, sind generell für die Vermittlung fremdkultureller Literatur anwendbar.

Der Vergleich der Konventionen im schulischen Umgang mit Literatur (Kap. 5) basiert auf einer relativ schmalen und asymmetrischen Datengrundlage, denn für die chinesische Seite standen lediglich übersetzte Auszüge von Lehr- und Prüfmaterialien zur Verfügung.¹ Die Untersuchung ist darum als Vorstudie zu werten. Die Ergebnisse bedürfen der Verifizierung bzw. Falsifizierung in einer Folgeuntersuchung, z.B. in Form einer Datenerhebung, in der chinesische Lehrende der Germanistik mittels Fragebögen und qualitativen Interviews zu chinesischen Konventionen und zu ihrem Wissen über die Unterschiede zu deutschen Konventionen befragt werden. Damit wäre auch die Lücke, die diese Arbeit durch die Ausklammerung der Lehrerperspektive lässt, zu schließen.

Es lässt sich darüber streiten, ob die erzwungene Rezeption und Verarbeitung von Literatur in schulischen/universitären Zusammenhängen noch als literarisches Handeln anzusehen ist, womit die Frage der Repräsentativität der Ergebnisse angesprochen ist. Kann man anlässlich der Ergebnisse zum schulischen Umgang mit Literatur verallgemeinernd von deutschen und chinesischen Konventionen sprechen? Sicherlich ist schulisches und privates Lesen von Literatur nicht gleichzusetzen. Doch kann man wohl davon ausgehen, dass die schulische Literatursozialisation nicht ohne Spuren bleibt – und sei es nur in dem Sinne, dass man die Ansprüche an den ‚idealen‘ Leser kennt, unabhängig davon, ob man diese auch einlöst, vergleichbar mit der Wirkung des literarischen Kanons: Man weiß, was zum Kanon zählt, unabhängig davon, ob man die Werke gelesen hat. Wenn man den Einfluss schulischen Literaturverstehens in dieser Weise bewertet, kann man auch berechtigter Weise unterstellen, dass der Umgang mit Literatur im Germanistikstudium als erziehungsinstitutioneller (und wissenschaftlicher) Einrichtung die schulischen Erfahrungen im Sinne subjektiver Theorien belebt und damit zur Wirkung bringt.

Aufgrund der ungleichzeitigen Entwicklung der gesellschaftlichen Bereiche in China ist die Diskrepanz zwischen schulischem und privatem Umgang mit Literatur vermutlich besonders groß. Im schulischen Bereich bleibt Literatur an moralische und politische Unterwei-

¹ Auch die deutschen Curricula und Lehrmaterialien sind nicht unbedingt repräsentativ, da im Einsatz regional begrenzt, und müssten anhand weiterer Materialien überprüft werden.

sung gebunden. Undeutlich ist wegen der Indienstnahme der Literatur insgesamt die Reichweite der Ästhetik-Konvention, die den Umgang mit Literatur von der Verpflichtung zu Faktizität, Nützlichkeit und Eindeutigkeit löst. Auf eine sinnvolle sinologische Untersuchung zur Entwicklung des gegenwärtigen chinesischen Literatursystems und der darin geltenden Konventionen wurde bereits hingewiesen (vgl. Abschn. 6.3). Eine solche Untersuchung müsste auch die Übertragbarkeit von Kategorien prüfen, die am Beispiel der europäischen Literaturgeschichte entwickelt wurden.

Die Orientierung an der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft mit ihren interdisziplinären Basistheorien und ihrem radikalkonstruktivistischem Erkenntnismodell^{III} bietet trotz des sperrigen fachsprachlichen Vokabulars und einiger theoretischer Unschärfen (z.B. Literaturphänomene als System, Operationalisierung der Differenzierung zwischen Kommunikatibildung und Kommunikation, vgl. Abschn. 3.1 und 3.5) ein geeignetes theoretisches Instrumentarium für das Verstehen von Literatur und Fremdverstehen sowie für den Anschluss von Konzepten der fremdsprachlichen Didaktik wie Handlungsorientierung, kooperatives Lernen, Projektunterricht, autonomes Lernen (vgl. Kap. 3.5). In der Konzentration primär auf Operationen und Bedingungen liegt ihre Stärke sowie in der Berücksichtigung von Subjektabhängigkeit und sozialen Faktoren in Verstehens- und Lernprozessen gleichermaßen.

Grundsätzlich misst sich der Wert eines wissenschaftlichen Konstrukts daran, wie es sich in der wissenschaftlichen Kommunikation auswirkt und welche Fortsetzung es in der Praxis findet. Für den hier vorgelegten theoretischen Vorschlag und die daraus abgeleiteten Praxisempfehlungen bleibt dies abzuwarten.

Literaturverzeichnis

- Accardi, Suela** (1987): Zum Paradigmawechsel in der Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Probleme und Wirkungsmöglichkeiten in der Auslandsgermanistik am Beispiel Italiens. In: *Info DaF* 14, 1 (1987), 3 – 27.
- Ackermann, Irmgard** (2001): Fragen des literarischen Kanons. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1346 – 1353.
- Altmayer, Claus** (1997): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 34. Jg., 4/1997, 198 – 203.
- Altmayer, Claus** (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), 6 (3), 25 pp.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejorunal/jg_o6_3/beitrag/deutungsmuster.htm. Abgerufen am 22.11.2004.
- Ammon, Günther / Eberhard, T.** (Hrsg.) (1988): *Kultur – Identität - Kommunikation*. München (Theo Eberhard Verlag)
- Andringa, Els** (1987): Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In: Heiner Willenberg et al. (Hrsg.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schulfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. 87 – 107.
- Andringa, Els** (1989): Developements in Literary Reading: Aspects, Perspectives and Questions. In: *SPIEL* 8/1989, H. I, 1 – 24.
- Andringa, Els** (1994), *Wandel der Interpretation Kafkas „Vor dem Gesetz“ im Spiegel der Literaturwissenschaft*. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Andringa, Els** (1994a): Literatur als Begriff. Zur Vermittlung von Rezeptionsvoraussetzungen im Unterricht. In: A. Barsch et al. (Hrsg.) (1994), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, 223 – 235.
- Andringa, Els** (1996): Die Bedeutung von Kontextwissen für das Verstehen fremdsprachiger Literatur. In: *SPIEL* 15 (1996), H.I, 138 – 154.
- Andringa, Els** (2003): Die Wirklichkeit der Fiktion der Wirklichkeit. Die „Tatsachen-Konvention“ im heutigen Literatursystem. In: *Festschrift S.J.Schmidt*, 5 S., online:
<http://www.sjschmidt.net/konzepte/texte/andringa.htm>, abgerufen am 21.7.03.
- Arnold, Rolf / Siebert, Horst** (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung).
- Ascher, Barbara** (1986): „Werther“ und „Immensee“ in China. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg.1986/3.Vj., Wechselseitige Bilder, 368 – 372 .
- Aufschnaiter, Stefan / Fischer, Hans E. / Schwedes, Hannelore** (1992): Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In: S. J. Schmidt (Hrsg.) (1992) *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* 2, 380 – 424.
- Aulbach, Michael** (2004): Rezension zu Lothar Bredella, *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen (Narr Verlag) 2002. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). In: *Info DaF*, 21, 2/3 (2004), 196 – 199.
- Bachmann-Medick, Doris** (1987): Verstehen und Missverstehen zwischen den Kulturen. Interpretation im Schnittpunkt von Literaturwissenschaft und Kulturanthropologie. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 65 – 77.

- Baecker, Dirk** (1992): Die Unterscheidung zwischen Kommunikation und Bewusstsein. In: Wolfgang Krohn / Günter Küppers (Hrsg.) (1992), *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, 217 – 268.
- Baecker, Dirk** (1995): Auf dem Rücken des Wals. Das Spiel mit der Kultur – die Kultur als Spiel. In: *Lettre International* Nr. 29/1995, 24 -28.
- Baecker, Jochen / Borg-Laufs, Michael / Duda, Lothar / Matthies, Ellen** (1992): Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In: S. J. Schmidt (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, 116 – 145.
- Ballstaedt, Steffen-Peter / Mandl, Heinz / Schnotz, Wolfgang / Tergan, Sigmar-Olaf** (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München, Wien, Baltimore (Urban und Schwarzenberg).
- Bark, Joachim / Förster, Jürgen** (Hrsg.) (2000): *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*. Poststrukturalistische Literaturtheorie und –didaktik. Texte und Kommentare. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig (Ernst Klett Verlag).
- Barsch, Achim / Rusch, Gebhard / Viehoff, Reinhold** (Hrsg.) (1994): *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Bausch, Karl-Richard** (Hrsg.) (1996): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (Narr Verlag).
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1998): *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere zur 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen (Narr Verlag).
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen** (2003): Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich. In: Dies. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 9 -19.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (1995/2003^{4a}): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel (A. Francke Verlag).
- Bausinger, Hermann** (1980): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Alois Wierlacher (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1*, München (Fink-Verlag), 57 – 69.
- Bausinger, Hermann** (1980a): Germanistik als Kulturwissenschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6/1980, 17 – 31.
- Bausinger, Hermann** (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 157 – 170.
- Bechthold, Gerhard / Schever, Bernd M.** (1987): Fremdes und Eigenes – oder wie man einander missverstehen kann. In: Alois Wierlacher (1987a), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 303 ff.
- Becker, Georg E.** (1991): *Durchführung von Unterricht: Handlungsorientierte Didaktik*. Bd. 2 u. 3, Weinheim und Basel (Beltz Verlag).
- Beilfuß, Wilfried** (1987): *Der literarische Rezeptionsprozeß. Ein Modell*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris (P. Lang), 1987.
- Beisbart, O. et al.** (Hrsg.) (1993), *Leseförderung und Leseerziehung*. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth (Auer Verlag).

- Benz, Norbert** (1990): *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Tübingen (Narr)
- Bieg, Lutz** (1983): Von Lassalle und Weerth zu Konsalik und Hesse. Deutsche Literatur in chinesischer Übersetzung – eine Bestandsaufnahme. In: *ASIEN*. Deutsche Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur. Nr. 8/1983, 118 – 128.
- Bieg, Lutz** (1986a): Der deutsch-chinesische Literaturaustausch im 20. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg. 1986/3.Vj., Wechselseitige Bilder, 333 – 337.
- Bieg, Lutz** (1986b): Deutsche Literatur in chinesischer Sprache. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg. 1986/3.Vj., Wechselseitige Bilder, 404 – 408.
- Bieg, Lutz** (1986c): Deutsche Literatur nach 1945, chinesische Literatur nach 1977. Ein Vergleich. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg., 1986/3.Vj., Wechselseitige Bilder, 399 – 403.
- Bleyhl, Werner** (2000): Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. In: *FluL*, 29. Jg., 2000, 71 – 90.
- Bleyhl, Werner / Leupold, Eynar / Reinfried, Markus** (2002): Ist eine konstruktivistische Wende im Fremdsprachenunterricht sinnvoll? Ein kontroverses Gespräch. In: *Französisch heute*, 33. Jg., 2002, H. 4, 506 – 521.
- Blommaert, Jan** (1994): Ideologien in Interkultureller Kommunikation. In: *Sprache und Literatur* 3/1994, 19 - 39.
- Blume, Georg** (2001): „Selbständiges Denken ist immer Lernziel“. In: *Die Tageszeitung* vom 7./8. Juli 2001, S. 6.
- Blume, Georg** (2001a): Chic sein in China. In: *Die Zeit*, Nr. 50 vom 7. Dezember.2001, S. 12
- Blume, Georg / Yamamoto, Chikako** (2001): Himmel, Kaiser, Lehrer. In: *Die Zeit*, Nr. 28 vom 5. Juli 2001, S. 2.
- Blume, Georg / Yamamoto, Chikako** (2001a): Unbestechlich, unbarmherzig. Auf dem Höhepunkt seiner Macht greift Chinas Premier Zhu Rongji die korrupten Apparate an. In: *Die Zeit*, Nr. 11 vom 8. März 2001, S. 10.
- Blume, Georg / Yamamoto, Chikako** (2002): *Modell China*. Im Reich der Reformen. Berlin (Wagenbach).
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen (Narr Verlag)
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus** (Hrsg.) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren*. Tübingen (Narr Verlag).
- Bogdal, Klaus-Michael** (Hrsg.) (1990): *Neue Literaturtheorien*. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Bogdal, Klaus-Michael** (1993): „Mein ganz persönlicher Duft“. „Das Parfum“, die Didaktik und der Deutschunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 130/1993, 124 – 133.
- Bolten, Jürgen** (1990): Vergleich als Kritik. Zum Verstehensbegriff Interkultureller Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 16/1990, 76 – 89.
- Bond, M. H.** (1986): *The psychology of the Chinese people*. Honkong, Oxford University Press.
- Bork, Henrik** (1993): Propaganda und verborgenes Leben. In: *Frankfurter Rundschau* vom 14. 06.1993, S. 9.

- Bork, Iris** (1984): Schwierigkeiten chinesischer Deutschlerner beim Verständnis deutschsprachiger Prosa. In: *Info Daf* 2/1984, 46 – 55.
- Bork, Iris** (1985): *Deutsche Kurzprosa in China. Eine didaktisch-analytische Studie*. München (Indicium Verlag).
- Bornscheuer, Lothar** (1987): Germanistik – international, interkulturell oder randständig? Über den literarischen „Freihandel der Begriffe und Gefühle“ zwischen Warentausch und kultureller Fremde – am Beispiel der deutsch-japanischen Beziehungen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 13 – 30.
- Borrelli, Michele** (1988): Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis. In: Michele Borrelli / Gerd Hoff (Hrsg.) (1988) *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*: 20 ff.
- Borelli, Michele / Hoff, Gerd** (Hrsg) (1988): *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich.*, Baltmannsweiler (Pädagogischer Verlag), (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 6).
- Borries-Knopp, Mechthild** (1987): Zur interkulturellen Rezeption deutschsprachiger literarischer Texte in Indonesien. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 83 – 107.
- Braun, Helmuth F. / Kubin, Wolfgang** (1986): Vorwort, in: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg. 1986 / 3. Vj., Wechselseitige Bilder, 307 – 309.
- Bredella, Lothar** (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München (Goethe-Institut), 352 – 393.
- Bredella, Lothar** (1989): Die Einsicht in literarische Verstehensprozesse als Voraussetzung für die Entwicklung schüleraktivierender Methoden. In: E. Kleinschmidt (Hrsg.): *Fremdsprachen-Unterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*, 170 – 179.
- Bredella, Lothar** (1990): Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89:6 (1990), 562-583.
- Bredella, Lothar** (1994): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht: Determiniertes Produkt oder ästhetisches Produkt. In: Dieter Buttjes et al. (Hrsg.), *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*.
- Bredella, Lothar** (1996a): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens. In: Wolfgang Börner u. Klaus Vogel (Hrsg.), *Texte in Fremdspracherwerb*, 127 – 151.
- Bredella, Lothar** (1996b): Forstschritt in der Fremdsprachenforschung? Überlegungen zu einer hermeneutisch ausgerichteten Landeskunde- und Literaturdidaktik. In: Bausch (Hrsg.) (1996), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 36 – 43.
- Bredella, Lothar** (Hrsg.) (1997): *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen (Narr Verlag) (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Einleitung: 11 – 33.
- Bredella, Lothar** (1998): Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik? In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 34 – 49.
- Bredella, Lothar** (Hrsg.) (2000): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen (Gunter Narr Verlag) (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Bredella, Lothar** (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen (Narr Verlag) (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar** (2004): Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: Lothar Bredella et al. (Hrsg.) (2004), *Literaturdidaktik im Dialog*, 21 – 64.
- Bredella, Lothar** (2004a): *Die Verheißung von Autonomie, Kreativität und Allmacht*. Zur Kritik der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. online: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Bredella.htm>. Abgerufen am 28.08.2004.
- Bredella, Lothar / H. Christ / Legutke, Michael K.** (Hrsg.) (1997): *Thema Fremdverstehen*. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen (Narr Verlag). (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Einleitung: 11 - 33
- Bredella, Lothar / H. Christ / Legutke, Michael K.** (Hrsg.) (2000): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen (Narr Verlag). (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Einleitung: 9 –15
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner** (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (Narr Verlag).
- Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Suhrkamp, Carola** (Hrsg.) (2004): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen (Narr) (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Einleitung: 7 – 19.
- Brenner, Peter J.** (1989): Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.), *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* 35 - 55.
- Budde, Monika** (2000): *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe 1*. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums. Diss. Universität Kassel (Manuskript).
- Bürner-Kotzam, Renate / Jensen, Jörn** (1988): Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildende Kunst und Architektur. Projektunterricht und Team-Teaching in der VR China. In: *Info DaF* 15,1/1988, 65 – 75.
- Burwitz-Melzer, Eva** (2000): Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In: L. Bredella (Hrsg.) (2000), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, 43 – 86.
- Dieter Buttjes et al.** (1994) (Hrsg.), *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts, Festschrift für Helmut Heuer*, Frankfurt/M., Berlin, Bern (Peter Lang).
- Caspari, Daniela** (1995): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren 39/48. In: *Fremdsprachenunterricht* (1995) Nr. 4, 241 – 246.
- Caspari, Daniela** (1997): Lernziel „interkulturelles Lernen und Fremdverstehen“: Was Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In: Lothar Bredella (Hrsg) (1997): *Thema Fremdverstehen*, 55 – 75.
- Caspari, Daniela / Helbig, Beate / Schmelter, Lars** (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 499 – 505.
- China Aktuell** (1999): Jahrgang XXVIII, Nr. 2, hrsg. vom Institut für Asienkunde.
- China Aktuell** (2001): Jahrgang XXX, Nr. 5, hrsg. vom Institut für Asienkunde.
- Choi, Young-Jin** (2002): Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis. In: *Info DaF* 29, 6 (2002), 56 – 566.

- DAAD-Dokumentationen und Materialien** (1989): *Chinesisch-deutsches Germanistentreffen*, Peking 15.9. – 19.9.1986. Dokumentation der Tagungsbeiträge, Bonn.
- DAAD** (Hrsg.) (1987): *Deutsch in China*. Eine Sammlung von Aufsätzen zum Lehr- und Lernbereich „Deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde“ an chinesischen Hochschulen. Bonn.
- DAAD**, H.J. Althof (Hrsg.) (1990): *Dokumentation des Wolfenbüttler DAAD-Symposiums 1988*. München (Iudicium Verlag).
- DAAD** (Hrsg.) (2001): *Berichte der Außenstellen*. Bonn.
- Dai, Yingjie** (2001): Moderne Gesellschaft – Traditionelle Lehrgewohnheiten. Überlegungen zur Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in China. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 463 – 473.
- Debon, Günther** (1988): *Mein Haus liegt menschenfern doch nah den Dingen*. Dreitausend Jahre chinesische Poesie. München (Diederichs Verlag. Vorwort: S. 7 – 12.
- Decke-Cornill, Helene** (1994): Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektüreeihen. In: *Die Neueren Sprachen* 93/3 (1994), 272 – 287.
- Dehn, Wilhelm** (Hrsg.) (1974): *Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen*. Frankfurt/M. (Athenäum Fischer Verlag).
- Delanoy, Werner** (1996a): Funktionen von Interpretation im Literaturunterricht. In: *Information zur Deutschdidaktik (ide)* 20,4 / 1996: 50 – 60.
- Delanoy, Werner** (1996): Verstehen und Widerstehen im fremdsprachlichen Unterricht. In: W. Delanoy et al. (Hrsg.) (1996), *Lesarten*, 52 –74.
- Delanoy, Werner / Rabenstein, Helga / Wintersteiner, Werner** (Hrsg.) (1996) : *Lesarten*. Literaturunterricht im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck (Studien Verlag).
- Denkler, Horst** (1987): Deutsche Literaturgeschichte für chinesische Leser. Ein Erfahrungsbericht über Schwierigkeiten bei der Literaturgeschichtsschreibung für eine europäferne Kultur. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 157 – 165.
- Dietsche, Petra** (1984): *Das Erstaunen über das Fremde*. Vier literarisch wissenschaftliche Studien zum Problem des Verstehens und der Darstellung fremder Kulturen. Frankfurt/M., Bern, New York, Nancy (Lang Verlag).
- van Dijk, Hans** (1993): Bildende Künste nach der Kulturrevolution – Stilentwicklungen und theoretische Debatten. In: Haus der Kulturen (Hrsg.), *China – Avantgarde*, 18 – 43.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter** (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York (Academic Press).
- Doderer, Ingrid** (1991): *Fremde Texte lesen*. Wege zum Verstehen anderer Kulturen durch Leseförderung im Fremdsprachenunterricht. München (Iudicium Verlag), 1991.
- Donnerstag, Jürgen / Bosenius, Petra** (2000): Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten. In: Michael Wendt (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion*, 153 – 162.
- Dorfmueller-Karpusa, Käthi** (1994): Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 31. Jg., Hft. 3/1994, 33 ff.
- Duerr, Hans Peter** (1985): *Traumzeit*. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).

- Duhamel, Roland** (1980): Zum Einsatz literarischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Alois Wierlacher (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 2, 525 – 535.
- Duszenko, Maren** (1994): *Lehrwerkanalyse*. (Erprobungsfassung). Fernstudieneinheit, Berlin (Langenscheidt).
- Edmondson, Willis J.** (1996): Textverstehensprozesse / Spracherwerbsprozesse. In: Wolfgang Börner et al. (Hrsg.) (1996), *Texte im Fremdsprachenerwerb*, 111 – 126.
- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Chr. / Rutschky, Michael** (1974): Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: Wilhelm Dehn (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen*, 267 – 298.
- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Chr. / Rutschky, Michael** (1975): Die im Text versteckten Schüler. Probleme einer Rezeptionsforschung in praktischer Absicht. In: Gunther Grimm (Hrsg.), *Literatur und Leser*, 272 – 294.
- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Chr. / Rutschky, Michael** (1975a): *Schüler im Literaturunterricht*. Ein Erfahrungsbericht. Köln (Kiepenheuer & Witsch).
- Eggert, Hartmut / Graf, Werner** (1987): Über die Notwendigkeit von Fallstudien im Bereich der literarischen Sozialisation. In: *Jahrbuch der Deutschdidaktik* 1986, Tübingen (Narr) 1987, 48 – 68.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine** (1995): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart, Weimar (Verlag Metzler).
- Ehlers, Swantje** (1984): Auseinandersetzung mit Bernd Kast "Literatur im Unterricht". In: *Spracharbeit* (Gl), 3/1984, 1 – 5.
- Ehlers, Swantje** (1986): Lesestrategien: Zum Aufbau von Verstehensmustern im Rahmen der Auslandsgermanistik. In: *Info DaF*, 13. Jg., 1/1986, 3 – 14.
- Ehlers, Swantje** (1986a): Strategien der literarischen Texterschließung im Fremdsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 3/1986, 23-29.
- Ehlers, Swantje** (1987): Aufbau eines Deutungsschemas. In: *Zielsprache Deutsch*, 3/1987, 28 – 35.
- Ehlers, Swantje** (1989): Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, München (Indicium Verlag) 14/1988, 171 – 197.
- Ehlers, Swantje** (1992a): *Lesen als Verstehen*, Fernstudieneinheit, München, Berlin (Langenscheidt).
- Ehlers, Swantje** (1992b): *Literarische Texte lesen lernen*. München (Klett Verlag).
- Ehlers, Swantje** (1994): Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 20, 1994, 303 - 322.
- Ehlers, Swantje** (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen (Narr Verlag).
- Ehlers, Swantje** (2001): Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Unterrichts. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, 1334 – 1345.
- Ehnert, Rolf** (1990): Literaturunterricht interkulturell? In: *Info DaF* 17, 3 (1990), 243 – 249.

- Einführung in den radikalen Konstruktivismus.** (1995²). München, Zürich (Piper). (Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, hrsg. von Heins Gumin und Heinrich Meier, Bd. 5).
- Einhoff, Jürgen** (1995): Multikulturelle Kompetenz – „In der Liebe“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 48. Jg., 1995, Hft. 2, 86 – 92.
- Enzensberger, Hans Magnus** (1985): Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Herbert Hoven (Hrsg.) (1985): *Literatur und Lernen. Zur berufsmäßigen Aneignung von Literatur*. Darmstadt u. Neuwied (Luchterhand Verlag), 1985, 11 – 23.
- Erling, Johnny** (2002): *China – Der große Sprung ins Ungewisse*. Ein Report. Freiburg, Basel, Wien (Herder).
- Esselborn, Karl** (1987): Probleme der Vermittlung im Bereich deutscher als fremdkultureller Literatur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 176 – 193.
- Fairbank, John K.** (1989): *Geschichte des modernen China. 1800 – 1985*. München (dtv Verlag) 1989.
- Feilke, Helmuth** (1994): *Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag)
- Finkbeiner, Claudia** (1996): Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß. In: Börner / Vogel (Hrsg.) (1996), *Texte im Fremdsprachenerwerb*, 91 – 110.
- Flacke, Michael** (1994): *Verstehen als Konstruktion*. Literaturwissenschaft und Radikaler Konstruktivismus. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Flippo, Karl** (1984): „Lesen zu Genuß und Erkenntnis. Zum schülerorientierten Literaturunterricht. Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch* 3 (1984), 28 – 35.
- Fluck, Hans-R.** (1994): Deutsche Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen aus chinesischer Sicht. In: *Info DaF* 21/6 (1994), 653 – 660.
- Förster, Jürgen** (2000): Literatur als Sprache lesen. In: J. Bark / J. Förster (Hrsg.) (2000), *Schlüsselfexte zur neuen Lesepraxis*. 214 – 228.
- von Foerster, Heinz** (1996): Lethologie. Eine Theorie des Lernens und Wissens angesichts von Unbestimmbarkeiten, Unentscheidbarkeiten, Unwissbarkeiten. In: K. Müller (Hrsg.) *Konstruktivismus*, 1 – 22.
- Forget, Philippe** (1981): Literarischer Textvergleich als gestaltende Leseerfahrung. Zur praxisorientierten Korrelation von Literaturwissenschaft und Literaturunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7/1981, 18 – 35.
- Forget, Philippe** (1985): Textinterpretation und Denktradition. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene*, 351 ff.
- Forster-Latsch, Helmut** (1987): Das Erziehungswesen. In: Karl Grobe-Hagel (Hrsg.), *China – Ein politisches Reisebuch*, 113 – 128.
- Frank, Manfred** (1990): *Das Sagbare und das Unsagbare*. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erw. Neuausgabe, Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Franke, Wolfgang** (Hrsg.) (1974): *China Handbuch*. Gütersloh (Bertelsmann Verlag)
- Fraunberger, Friederike / Anette Sommer** (1993): die Umsetzung des erweiterten Kulturbegriffs in der Programmarbeit des Goethe-Instituts. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 402 – 415.

- Frey, Eberhard** (1980): Rezeptionsforschung in der Didaktik deutscher als fremder Literatur. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch* 2, 438 - 458.
- Früh, W.** (1980): *Lesen, Verstehen, Urteilen*. Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg / München (Alber Verlag).
- Funke, Peter** (1990): Das Verstehen einer fremden Kultur als Kommunikationsprozeß. In: *Die Neueren Sprachen* 89,6 (1990), 584 – 596.
- Gao, Niansheng** (1983): Hauptschwierigkeiten für Chinesen beim Erlernen der deutschen Sprache. In: *Info DaF* 3/1983, 41 – 48.
- Geertz, Clifford** (1993): *Die künstlichen Wilden*. Der Anthropologe als Schriftsteller. Frankfurt/M. (Fischer).
- Geist, Beate** (1996): *Die Modernisierung der chinesischen Kultur*. Kulturdebatte und kultureller Wandel im China der 80er Jahre. Mitteilungen des Instituts für Asienkunde. Hamburg (Zeitgemäßer Druck Calling P.O.D.).
- Gerighausen, Josef / Seel, P.C.** (Hrsg.) 1983: *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des GI München 1983.
- Giaccomuzzi-Putz, Renate** (1988): „Irgendwie durchwursteln“. Deutsch als Fremdsprache in Japan, Österreich und anderswo. In: *Zielsprache Deutsch* 4/1988, 16 – 23.
- Glaap, Albert-Reiner / Rück, Heribert** (2003): Literarisches Curriculum. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.) (2003a), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 133 – 138.
- von Glasersfeld, Ernst** (1995²) Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: *Einführung in den Konstruktivismus*, München (Piper), 9 - 39.
- von Glasersfeld, Ernst** (1992 (1987)): *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden (Vieweg).
- von Glasersfeld, Ernst** (2000): Fremde Sprachen, fremde Begriffe. Vorwort zu Michael Wendt (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*. 9 – 11.
- von Glaserfeld, Ernst** (2003): Gesellschaft als subjektive Erfahrung. In: *Festschrift für S.J. Schmidt*. 6 S. online: <http://www.sjschmidt.net/konzepte/texte/glasers.htm>. Abgerufen am 21.07.03.
- Gnutzmann, Claus** (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 335 – 339.
- Götze, Lutz** (1992): Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“ – Konzepte und Probleme. In: *Deutsch als Fremdsprache* (GI), 29 Jg., I/1992, 3 – 9.
- Götze, Lutz** (1995): Das Lesen in der Fremdsprache. Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21/1995, 61 – 74.
- Götze, Lutz** (1997): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdsprachenerwerb. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), 2 (2), 15 pp., online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/goetze.1.htm>. Abgerufen am 10.08.97.
- Gogolin, Ingrid** (2003): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 96 – 102.
- Goll, Roland / Kemme, Hans-Martin u. a.** (Hrsg.) (1986): *Literatur im fremdsprachlichen Unterricht* (Materialien des GJ zur Lehrerfortbildung). München (GJ) 1986.

- Greiner, Ulrich** (1997): Bücher für das ganze Leben. Eine Zeit-Umfrage: Brauchen wir einen Literatur-Kanon? In: *DIE ZEIT* vom 16. 5. 1997, S. 1, 50, 51.
- Grimm, Gunther** (Hrsg.) (1975): *Literatur und Leser*. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke. Stuttgart (Reclam).
- Grobe-Hagel, Karl** (Hrsg.) (1987): *China. Ein politisches Reisebuch*. Hamburg (VSA Verlag).
- Groeben, Norbert** (1977): *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft*. Kronberg/Ts. (Athenäum Verlag).
- Groeben, Norbert** (1988): *Leserpsychologie: Textverständnis. Textverständlichkeit*. Münster (Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung).
- Groeben, Norbert** (2003): Die Veränderungen des Wissenschaftskonzepts bei S. J. Schmidt. In: *Festschrift S. J. Schmidt*. 4 S. online: <http://www.sjschmidt.net/begegnu/texte/groeben.htm>. Abgerufen am 21.07.03.
- Groeben, Norbert / Christmann, Ursula** (1996): Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht. In: Börner/Vogel (Hrsg.) (1996), *Texte im Fremdspracherwerb*, 67 – 89.
- Großklaus, Götz** (1985): Kultursemiotischer Versuch zum Fremdverstehen. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene*, 391 – 412.
- Grotjahn, Rüdiger** (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 493 – 499.
- Grzesik, Jürgen** (1990): *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart (Klett Verlag).
- Günther, Christiane C.** (1988): *Aufbruch nach Asien*. Kulturelle Fremde in der deutschen Literatur um 1900. München (Iudicium Verlag).
- Günthner, Susanne** (1988): Fremdkulturelle Begegnungen im Umfeld Deutsch als Fremdsprache: Erfahrungen aus der Volksrepublik China. In: *Zielsprache Deutsch*, Hft. 4/1988, 3 – 9.
- Günthner, Susanne** (1989): Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF* 16/4, 1989, 431 – 447.
- Günthner, Susanne** (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: *Info DaF* 28,1 (2001), 15 – 32.
- Gutzen, Dieter / Oellers, Norbert u. a.** (1989⁶ (1976)): *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Ein Arbeitsbuch. Berlin (Erich Schmidt Verlag).
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus** (2003): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht (LWU)* XXXVI-3-2003, 247 – 278.
- Han, Wansheng** (1990): Deutschunterricht und Germanistik in China. In: DAAD (Hrsg.) (1990), *Deutschlandstudien international*, 151 – 164.
- Hang, Guosheng** (1995): Rezension: Susanne Günthner, Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation – Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. In: *Zielsprache Deutsch* 26,2 (1995), 101 – 105.
- Hany, Ernst A. / Heller, Kurt A.** (1993): Entwicklung kreativen Denkens im kulturellen Kontrast. In: Heinz Mandl et al. (Hrsg.) (1993): *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*, 99 – 115.

- Harth, Dietrich / Gebhardt, Peter** (Hrsg.) (1982): *Erkenntnis der Literatur*. Theorien, Konzepte, Methoden der Literaturwissenschaft. Stuttgart (Metzler Verlag).
- Hauptmeier, Helmut / Schmidt, Siegfried J.** (1985): *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig/Wiesbaden (Vieweg Verlag).
- Haus der Kulturen der Welt** (Hrsg.) (1993): *China Avantgarde*. Ausstellungskatalog. Heidelberg (Edition Braus).
- Hebel, Franz** (1980): Zur Bestimmung von Kriterien der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6/1980, 181 – 184.
- Hebel, Franz** (1987): Paul Celans „Todesfuge“ als intrakultureller Text. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 108 – 118.
- Hebel, Jutta** (2003): Danwei. In: Brunhild Staiger et al. (Hrsg.) (2003), *Das große China Lexikon*, 145 – 146.
- Heberer, Thomas // Weigelin, Rüdiger** (Hrsg.) (1990): *Xiandaihua – Versuch einer Modernisierung*. Entwicklungsprobleme der VR China. Bad Honnef (Horlemann).
- Heid, Manfred** (Hrsg.) (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984. Gf München 1985.
- Heid, Manfred** (1988): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht*. Deutsch als Fremdsprache: Dokumentation eines Kolloquiums Juli 1988 in Grassau. München (Iudicium Verlag).
- Heinze, Norbert** (1985): Ästhetischer Genuß und literarisches Verstehen. Einige interkulturelle Aspekte der Literaturdidaktik. In: Krull / Wefelmeyer (Hrsg.) (1985), *Einige interkulturelle Aspekte der Literaturdidaktik*, 9 – 23.
- Hejl, Peter M.** (1987): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlagen einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1987), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, 303 – 339.
- Hejl, Peter M.** (1992): Selbstorganisation und Emergenz in sozialen Systemen. In: Wolfgang Krohn / Günter Küppers (Hrsg.): *Emergenz Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, 269 – 292.
- Hejl, Peter M.** (1994): Soziale Konstruktion von Wirklichkeit. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt, Siegfried Weischenberg (Hrsg.). *Die Wirklichkeit der Medien*, 41 – 59.
- Helbig, Gerhard et al.** (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York (de Gruyter Verlag).
- Henrici, Gert** (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn (Schöningh Verlag).
- Henrici, Gert / Riemers, Claudia** (Hrsg.) (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 1 u. 2, Baltmannsweiler (Schneider) 1994.
- Henze, Jürgen** (1988): Arbeit, Arbeit und nochmals Arbeit. Gesellschaftliche Modernisierung und die bildungspolitische Antwort. In: Helmut Steckel (Hrsg.) (1988): *China im Widerspruch*, 92 – 106.
- Henze, Jürgen** (1988a): Die jüngste bildungspolitische Entwicklung in der Volksrepublik China. Stand und Prognosen. In: *Landesmappe China* (o. durchgehende Numerierung).
- Henze, Jürgen** (1990): Die wirtschaftlich-technische Modernisierung in der VR China und die Folgen für das Bildungswesen. In: Thomas Heberer et al. (Hrsg.) (1990), *Xiandaihua*, 185 – 222.

- Heringer, Hans Jürgen** (1987): *Wege zum verstehenden Lesen*. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München (Hueber Verlag).
- Hermanns, Fritz** (1987): Doppeltes Verstehen. Überlegungen zur Begründung einer dialogischen Hermeneutik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 145 – 193.
- Hernig, Marcus** (2000): *China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich*. Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München (Iudicium Verlag).
- Herrlitz, Wolfgang** (1987): Muttersprachenunterricht im europäischen Vergleich. In: *DU (West)*, 2. Jg., Hft. 2, 94 – 103.
- Herrmann-Pillath, Carsten / Lackner, Michael** (Hrsg.) (2000²): *Länderbericht China*. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im chinesischen Kulturraum. (Bundeszentrale für politische Bildung) Bonn (Bercker Kevelaer).
- Hess, Hans-Werner** (1992): „*Die Kunst des Drachentötens*“. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München (Iudicium Verlag)
- Hess, Hans-Werner**, (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in China. In: G. Helbig et al. (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache*, 1579 – 1586.
- Heuermann, Hartmut** (1981): Ist literarische Kompetenz messbar? Bericht über eine empirische Untersuchung. In: H. Kreuzer u. R. Viehoff (Hrsg.) (1981): *Literaturwissenschaft und empirische Methoden*, 264 – 284.
- Heuermann, Hartmut / Hühn, Peter** (1982): *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten*. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text - Leser und Kontextmerkmalen (Literatur u. Didaktik 2). Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht Verlag).
- Heuermann, Hartmut / Hühn, Peter** (1983): *Fremdsprachige vs. Muttersprachige Rezeption*. Eine empirische Analyse text- und leserspezifischer Unterschiede. Tübingen (Narr Verlag). Reihe Empirische Literaturwissenschaft, Bd. 9.
- Hexelschneider, Erhard** (1988): Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 127 – 136.
- Heyd, Gertraude** (1991): *Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M. (Diesterweg Verlag) 1991 (1990).
- Hieber, Wolfgang** (1983): Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen – Vorschläge für eine Progression der Fremdheiten aus der Erfahrung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9/1983, 181 – 193.
- Hightower, J./ Gálik, M.** (1974): Literaturkritik. In: Wolfgang Franke (Hrsg.) (1974), *China Handbuch*, 773 – 780.
- Hinderer, Walter** (1993): Das Phantom des Herrn Kannitverstan. Methodische Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturwissenschaft als Fremdwissenschaft. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1993a), *Kulturthema Fremdheit*. 199 – 216.
- Hinnenkamp, Volker** (1994): Von den Schwierigkeiten (mit) der Interkulturellen Kommunikation. In: *Sprache und Literatur* 74/1994, 3 – 17.
- Hondrich, Karl Otto** (1992): Wovon wir nichts wissen wollten. In: *Die Zeit*, Nr. 40, 24.09.1992.
- 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 (GHK) 1990.

- Hornberger, Udo** (2000): Studenten- und Wissenschaftsaustausch mit der Volksrepublik China. In: Chr. Kaderas / Hong Meng (Hrsg.)(2000), *120 Jahre chinesische Studierende an deutschen Hochschulen*, 81 – 90.
- Horstmann, Axel** (1993): Das Fremde und das Eigene – „Assimilation“ als hermeneutischer Begriff. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1993a), *Kulturthema Fremdheit*, 371 – 409.
- Hoven, Herbert** (Hrsg.) (1985): *Literatur und Lernen*. Zur berufsmäßigen Aneignung von Literatur. Darmstadt (Luchterhand Verlag) 1985.
- Hsia, Adrian** (1993): Der chinesische Wilhelm-Tell-Roman. Ein Kapitel der interkulturellen Literaturrezeption. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. 23, 2 (1993), 73 – 84.
- Hsia, C. T.** (1989): *Der klassische chinesische Roman*. Frankfurt/M. (Insel Verlag).
- Hu, Adelheid** (1997): Warum „Fremdverstehen“? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines „interkulturell“ verstandenen Sprachenunterrichts. In: L. Bredella et al., (Hrsg.) (1997), *Thema Fremdverstehen*, 34 – 54.
- Hunfeld, Hans** (1980): Einige Grundsätze zur fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 2, 507 – 519.
- Hunfeld, Hans** (1980a): *Literatur als Sprachlehre*. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).
- Hunfeld, Hans** (1985): Das deutliche Gegenüber. Zur Hermeneutik des Fremdsprachenunterrichts. In: W. Krull u. F. Wefelmeier (Hrsg.) (1985), *Textarbeit – Literarische Texte*, 25 – 44.
- Hunfeld, Hans** (1990): *Literatur als Sprachlehre*. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts. Berlin/München (Langenscheidt Verlag) 1990.
- Hunfeld, Hans** (1995): Erbkönigs Tochter – Über das Missverständnis, Fremdes verstehen zu müssen. In: *Info DaF* 22,1 (1995), 19 – 23.
- Huntington, Samuel P.** (1995): Kampf der Kulturen. In: *Zeitpunkte* Nr. 4/1995, Nach uns die Asiaten? Die pazifische Herausforderung, 12 – 15.
- Huong, Guozhen** (1989): Die Aufnahme des deutschen Expressionismus in China und sein Einfluß auf die moderne chinesische Literatur. In: DAAD-Dokumentationen und Materialien: *Chinesisch-deutsches Germanistiktreffen*, Peking 15.9. – 19.9.1986). Dokumentation der Tagungsbeiträge, Bonn 1989, 138 – 151.
- Hurrelmann, Bettina** (1994): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3/1994), 27 – 40.
- Ibsch, Elrud** (1995): Die empirische Literaturwissenschaft. Ihre Haltung zum Verstehens- und Vermittlungsauftrag der Hermeneutik. In: *Weimarer Beiträge*. Zeitschrift für Literaturwissenschaften, Ästhetik und Kulturwissenschaften, 2, 1995, 41. Jg., 218 – 235.
- Ibsch, Elrud / Schram, Dick H.** (Hrsg.) (1987): *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik*. Amsterdam (Edition Radopi).
- Ipsiroglu, Zehra** (1996): Ist Ironiekompetenz kulturspezifisch? In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1996), *Blickwinkel*, 513 – 522.
- Ihekweazu, Edith** (1988): Mit eigenen Augen. Der Blick des fremdkulturellen Lesens auf sich selbst im Spiegel einer fremden Literatur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 58 – 126.
- Iser, Wolfgang** (1975). Die Wirklichkeit der Fiktion. In: R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik*, 277 – 324.

- Iser, Wolfgang** (1975): *Der Begriff der Fiktion in der Sprachphilosophie und Literaturtheorie*. Universität Amsterdam (Mimeo).
- Iser, Wolfgang** (1990³): *Der Akt des Lesens*. München (Wilhelm Fink UTB Verlag).
- Iwasaki, Eijiro / Shichiji, Yoshinori** (Hrsg.) (1991): *Begegnung mit dem Fremden – Grenzen – Traditionen – Vergleiche*. Akten der VIII. Internationalen Germanistenkongress, Tokio 1990. München (Iudicium Verlag) 1991.
- Jahn, Renate** (1990): Kreatives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 17, 3/1990, 279 – 285.
- Jauss, Hans Robert** (1991) (1977): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert** (1994 (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M. (Cornelsen Verlag).
- Kaderas, Christoph / Hong, Meng** (Hrsg.) (2000): *120 Jahre chinesische Studierende an deutschen Hochschulen*. DAAD Forum, Bonn 2000 (Paul Zimnoch + Söhne GmbH).
- Kahn-Ackermann, Michael** (1993): Woran erkennt man die Wirklichkeit? Bemerkungen zur gegenwärtigen chinesischen Literatur. In: Haus der Kulturen (Hrsg.) (1993), *China Avantgarde*, 1993, 62 – 72.
- Kammler, Clemens** (2000): Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben. In: J. Bark, J. Förster (Hrsg.) (2000), *Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis*, 254 – 267.
- Karcher, Günter L.** (1985): Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Zur Differenzierung von erst- und fremdsprachlichem Lesen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11/1985, 14 – 35.
- Karcher, Günter L.** (1989): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg (Groos) 1989.
- Kast, Bernd** (1988): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin – München – Wien – Zürich. (Langenscheidt Verlag).
- Kelcher, Rudolf** (1995): Was nicht da steht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 48. Jg., 1995, Hft.2, 93 – 100.
- Kelletat, Andreas / Siegel, Holger** (1990): Aspekte transkulturellen kommunikativen Handelns. Zur Dichotomie von Fremdem und Eigenem im tripolaren Ansatz. In: *Info DaF* 17, 2 (1990), 190 – 192.
- Kim, Dae Jung** (1995): Kultur ist keine Bestimmung. In: *Zeitpunkte* 4/1995, 22 – 24.
- Kinder, Hermann / Hilgemann, Werner** (1973): *dtv-Atlas zur Weltgeschichte*. Band 2, München (dtv).
- Kleinschmidt, E.** (1989) (Hrsg.): *Fremdsprachen-Unterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis*. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen (Narr Verlag).
- Klöpisch, Volker** (2003): Literaturkritik. In: Brunhild Staiger et al. (Hrsg.) (2003), *Das große China-Lexikon*, 448 – 452.
- Koenig, Thilo** (1992): Wenn Blicke töten. Laden, Zielen, Schießen – über das kriegerische Vokabular der Photographie. In: *DIE ZEIT*, Nr. 17, 17. April 1992.
- Koenigs, Frank G.** (2004): Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: *Info DaF*, 31,5, 513 – 532.
- Koeppel, Rolf** (1997): Die chinesische Germanistik im 21. Jahrhundert. In: *Info DaF* 24, 6, 844 – 849.

- Köppert, Christine / Spinner, Kaspar A.** (1996): Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *SPIEL* 15 (1996), Hft. 1, 24 – 43.
- Korn-Riedlinger, Karin** (2001a): *China heute – Politische und wirtschaftliche Lage*. Vortrag auf der Tagung des Studienkollegs Frankfurt „China ist anders“ am 08.03.2001 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Korn-Riedlinger, Karin** (2001b): *Das Bildungswesen in China*. Vortrag auf der Tagung des Studienkollegs Frankfurt „China ist anders“ am 08.03.2001 (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).
- Kramaschki, Lutz** (1991): Anmerkungen zur Ästhetik- und Polyvalenzkonvention der Empirischen Theorie der Literaturwissenschaft. In: *SPIEL* 10 (1991), Hft. 2, 207 – 233.
- Krebsova, B.** (1974): Essayistik. In: W. Franke (Hrsg.) (1974), *China Handbuch*, 330 – 334.
- Krechel, Rüdiger** (1983): *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg (Groos) 1983.
- Kremp, Jürgen** (1987): *Reportagen aus China*. Einblicke in die Volksrepublik, Taiwan, Hongkong und Tibet. Hamburg (Junius).
- Kreuzer, Leo** (1989): Interkulturalität oder Ungleichzeitigkeit? Anmerkungen zum Projekt einer „Interkulturellen Germanistik“. In: P. Zimmermann (Hrsg.) (1989), *Interkulturelle Germanistik*, 27 ff.
- Kreuzer, H. / Viehoff, R.** (Hrsg.) (1981): *Literaturwissenschaft und empirische Methoden*. Eine Einführung in aktuelle Projekte. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht Verlag)
- Kristeva, Julia** (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag) 1990.
- Krönig, Jürgen** (1995): Die globale Hirnwäsche. In: *DIE ZEIT* vom 17. 2. 1995, S. 63.
- Krohn, Wolfgang / Küppers, Günter** (Hrsg.) (1992): *Emergenz*. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Krull, Wilhelm / Wefelmeier, Fritz** (Hrsg.) (1985): *Textarbeit – Literarische Texte*. München (Iudicium Verlag) 1985. Studium Deutsch als Fremdsprache. Bd. 3: Textarbeit.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.) (1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen (Franke Verlag), 156 – 161.
- Krumm, Hans-Jürgen** (1994): Kognitionen, Konstruktionen, Mentalitäten: Zehn Thesen zur Kulturwissenschaft. In: *Mitteilungen der Landesverbände Hessen und Thüringen*, 9/1994 (Fachverband Moderne Fremdsprachen), 26 - 40.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: K.-R. Bausch et al. (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 138 – 144.
- Krusche, Dietrich** (1980): Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch*, Bd. 1, 47 – 58.
- Krusche, Dietrich** (1981): Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7/1981, 1 – 17.
- Krusche, Dietrich** (1983): Literatur als Vermittlung. Zu einem distanz-überwindenden Text von Mori Ōgai. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9/1983, 44 – 56.
- Krusche, Dietrich** (1983a): Annerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9/1983, 248 – 258.

- Krusche, Dietrich** (1985): *Literatur und Fremde*. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München (Iudicium Verlag).
- Krusche, Dietrich** (1985a): Leseunterschiede. Zum interkulturellen Lesergespräch. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene*, 369 – 391.
- Krusche, Dietrich** (1985b): Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene*, 413 – 434.
- Krusche, Dietrich** (1987): Erkenntnisgewinn von den Rändern her: Perspektiven und Bedingungen der Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. Einführung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13/1987, 79 – 82.
- Krusche, Dietrich** (Hrsg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*. München (Iudicium Verlag) 1990
- Krusche, Dietrich** (1991): Erinnern, Verstehen und die Rezeption kulturell distanter Texte. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17/1991, 55 – 71.
- Krusche, Dietrich** (1993): Text und Erfahrung. Die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19/1993, 390 – 401.
- Krusche, Dietrich** (1996): Fremderfahrung und Begriff. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1996), *Blickwinkel*, 65 – 80.
- Kubin, Wolfgang** (1979): die undialektische Seite der Literaturwissenschaft in der Volksrepublik China. Dargestellt am Beispiel von Yao Wenyuans Auseinandersetzung mit Ding Lings „Tagebuch der Sophia“. In: *Bochumer Jahrbuch zur Ostasienforschung*. Hrsg. von der Abt. für Ostasienwissenschaften der Ruhruniversität. 172 – 187.
- Kubin, Wolfgang** (1985a). Chinas Suche nach der modernen Literatur. In: Ders. (Hrsg.) *Moderne chinesische Literatur*. Frankfurt (Suhrkamp Verlag), 9 – 17.
- Kubin, Wolfgang** (Hrsg.) (1985b): *Moderne chinesische Literatur*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Kubin, Wolfgang** (1993): Das Ende des Propheten. Chinesischer Geist und chinesische Dichtung im 20. Jahrhundert. In: *Die Horen*, 38/1.Vj. 1993 (Welt mit leerer Mitte), 75 – 90.
- Kußler, Rainer** (1981): *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik*. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München (Hueber Verlag) 1981.
- Lackner, Michael** (2000): Konfuzianismus von oben? Tradition als Legitimation politischer Herrschaft in der VR China. In: C. Herrmann-Pillath et al. (Hrsg.) (2000), *Länderbericht China*, 425 – 448.
- Landesmappe China** (1988), zusammengestellt von Arnim Sievers. Hrsg. von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung. Zentralstelle für Auslandskunde. Bad Honnef.
- Lange, G / Steffens, W.** (Hrsg.) (1995): *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*. Würzburg (Königshausen & Neumann Verlag) 1995.
- Lange, Thomas** (1999): Goldmund und Currywurst. Rahmenplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe. In: *HLZ, Zeitschrift der GEW, Hessen*, 52. Jg., Hft. 6, 1999, 28 – 29.
- Larcher, C. / Spiess, C.** (Hrsg.) (1980): *Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation*. Lektürebiographien und Leseerfahrungen. Reinbek (Rowohlt Verlag).
- László, János / Viehoff, Reinhold** (1993): Literarische Gattungen als kognitive Schemata. In: *SPIEL* 12 (1993), Hft. 2, 230 – 251.
- Lee, Knau Year** (1995): „Ich sage: Wir hängen sie auf“. Interview. In: *Zeitpunkte* Nr. 4/1995, 19 – 21.

- Leonhard, Marlies** (1994): Deutsch in und für Asien: Bericht über die 1. IDV Regionaltagung in Beijing/China. In: *Info DaF* 21,6 (1994), 689 – 693.
- Leupold, Eynar** (2000): „Ich weiß etwas, was du nicht weißt...“. Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: M. Wendt (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 175 – 186.
- Lewandowski, Theodor** (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache*. Handbuch zur Sprachförderung. Trier (Wissenschaftlicher Verlag) 1991.
- Li, Ping** (2001): *Lernen und Unterrichten in China*. Vortrag während der Fortbildungsveranstaltung des Studienkollegs Frankfurt „China ist anders“ am 08.03.2001. (Unveröffentlichtes Vortragsmanuscript)
- Li, Xianting** (1993): Aspekte zur Geschichte der modernen Kunst. In: Haus der Kulturen (Hrsg.) (1993), *China-Avantgarde*, Ausstellungskatalog, 44 – 49.
- Li, Zehou** (1992): *Der Weg des Schönen*. Wesen und Geschichte der chinesischen Kultur und Ästhetik. Freiburg, Basel, Wien (Herder Verlag).
- Lieber, Maria et al.** (Hrsg.) (1988): *Texte schreiben im Germanistikstudium*. München (Iudicium Verlag).
- Lieberthal, Kenneth** (2001): Chinas dramatische Zukunft. In: *DIE ZEIT*, Nr. 15 vom 05.04.2001, S. 13.
- van Lier, L.** (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Ethnography and Second-Language Classroom Research. London.
- Lietsch, Jutta** (2001): China gerät in Bewegung. In: *die tageszeitung* vom 18./19. 08. 2001, S. 10.
- Lindhorst, Monika** (1990): Klychees: Unerkannte Fremdheitsphantasien am Beispiel „Indien“. In: *Info DaF* 17, 2 (1990), 173 – 189.
- Lindner, Bernd** (1993): Funktionswandel von Literatur und Lesen. Umbrüche im Leseverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern. In: *IASL*, 145 – 160.
- Link, Hannelore** (1973): Die Appellstruktur der Texte und ein Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 17, 1973, 532 – 583.
- Liu, Binyan** (1997) Dengs bitteres Erbe. In: *Zeitpunkte* 3/1997, 23 – 24.
- Liu, Chunde** (1986/1989): Über die Funktion von Literatur im Deutschunterricht für Chinesen. In: DAAD-Dokumentation (1989), *Chinesisch-deutsches Germanistentreffen in Peking 1986*, 251 – 260.
- Liu, Dezhang** (2001): Modellversuche der chinesischen Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 433 – 447.
- Löschmann, Martin / Schröder Gisela** (1988): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig (Verlag Enzyklopädie) 1988.
- van der Loo, Hans / van Reijen, Wilhelm** (1992): *Modernisierung*. München (DTV).
- Luhmann, Niklas** (1996²): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Machetzki, Rüdiger** (1997): Der Zwang zum Wachstum. In: *Zeitpunkte* 3/1997: *Die Erben des gelben Kaisers*, 30 – 34.
- Mandl, Heinz / Dreher, Michael / Kornadt, Hans-Joachim** (Hrsg.) (1993): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Festschrift für Rolf Oerter, Göttingen (Hogrefe, Verlag für Psychologie).

- Mandl, Heinz / Tergau, Sigmar Olaf / Ballstaedt, Steffen Peter.** (1982): Textverständlichkeit – Textverstehen. In: Treiber B. / Weinert, F. E. (Hrsg.) (1982), *Lehr-Lern-Forschung*, 66 – 88.
- Martin, Helmut** (1996): *Chinesische Literatur am Ende des 20. Jahrhunderts*. Chinabilder II. Dortmund (Projekt Verlag).
- Martin, Helmut** (2000): Das kulturelle China: Literarische Aufbruchsversuche zwischen Zentrum und Peripherie. In: Carsten Herrmann-Pillath et al.(Hrsg.) (2000), *Länderbericht China*, 449 – 467.
- von Matt, Peter** (1995): Wie kommt der Kaviar zum Volk. In: *DIE ZEIT* vom 27.01.1995, S. 53.
- Mayer, Gerhart** (1980): Zum Kulturwissenschaftlichen Erkenntniswert literarischer Texte. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6/1980, 8 - 16.
- Mecklenburg, Norbert** (1987): Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- u. literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1987), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 563 ff.
- Mecklenburg, Norbert** (1991): *Thesen und Fragen zu kulturdifferenter und ästhetischer Lektüre*. Vortrag auf dem Symposium „Deutsche Literatur und Sprache aus ostasiatischer Perspektive“ vom 26. – 30.08.1991. Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Manuskript).
- Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried** (1994). *Die Wirklichkeit der Medien*. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Messner, Rudolf** (1992): Die Bedeutung der Privatlektüre Jugendlicher und die Begrenzungen des Deutschunterrichts. In: *Schulbibliothek aktuell* 2/1992, 79 – 89.
- Meusch, Dietrich** (1987): *Literatur verstehen. Eine empirische Studie*. (Konzeption Empirischer Literaturwissenschaft, Bd. IX), Braunschweig (Vieweg Verlag).
- Meusch, Dietrich / Schmidt, Siegfried J.** (1985): Über die Rolle von Konventionen beim Verstehen literarischer Texte. In: *SPIEL* 3 (1985), Hft. 2, 381 – 408.
- Meusch, Dietrich / Schmidt, Siegfried J.** (1988): Literarisches Textverstehen als konventionsgesteuerter Prozeß. Abschlußbericht, WiMi NRW (IV A 2 / 6000, 1485).
- Michel, Willi** (1991): Die Außensicht der Innensicht. Zur Hermeneutik einer interkulturell ausgerichteten Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17/1991, 13 – 33.
- Miklitz, Günther** (1988): Dritter chinesischer Germanistenkongress in Kanton. In: *Info DaF* 1/1988, 90 – 91.
- Mitschian, Haymo** (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten*. Evaluierungen für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China. Frankfurt/M. (Verlag für interkulturelle Kommunikation).
- Mitschian, Haymo** (1992): Traditionen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht der Volksrepublik China. Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? In: *Info DaF*, 19,1 1992, 3 - 21.
- Mog, Paul** (Hrsg.) (1994): *Die Deutschen in ihrer Welt*. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin, München, Wien, Zürich, New York (Langenscheidt).
- Müller, Bernd Dietrich** (1992): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit. Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des Gl. Berlin (Langenscheidt).
- Müller, Bernd Dietrich / Neuner, Gerhard** (Hrsg.) (1984): *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München (Iudicium Verlag) (Studium Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1).

- Müller, Gabriele** (1998): Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: *Info DaF* 25,6 (1998), 727 – 737.
- Müller, Klaus** (Hrsg.) (1996): *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhand Verlag).
- Müller, Klaus** (1996a): Erkenntnistheorie und Lerntheorie. Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus. In: Ders. (Hrsg.): *Konstruktivismus*, 24 – 70.
- Müller, Klaus** (1996b): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Ders. (Hrsg.) (1996), *Konstruktivismus*, 71 – 115.
- Müller-Hartmann / Marita Schocker v. Ditfurth** (Hrsg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich lehren und lernen*. Tübingen (Narr Verlag).
- Mummert, Ingrid** (1989): *Nachwuchspoeten: Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München (Klett Verlag), 1989.
- Naß, Matthias** (1997): Die Angst der Apparatschiks. In: *Zeitpunkte* Nr. 3/1997, 20 – 22.
- Graf v. Nayhauss, Hans-Christoph** (1989): Die Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen im Ausland. Ein Forschungsprojekt. In: *Info DaF* 16, I (1989), 60 – 68.
- Graf v. Nayhauss, Hans-Christoph** (Hrsg.) (1993): *Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nicht deutschsprachigen Ländern*. München (Iudicium Verlag), 1993.
- Ndong, Norbert** (1993): *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur*. Überlegungen zu einer afrikanischen Germanistik als interkultureller Literaturwissenschaft. München (Iudicium Verlag).
- Neder, Christina** (1999): *Lesen in der Volksrepublik China*. Eine empirisch-qualitative Studie zu Leseverhalten und Lektürepräferenzen der Pekinger Stadtbevölkerung vor dem Hintergrund der Transformation des chinesischen Buch- und Verlagswesens 1978 – 1995. Hamburg (Zeitgemäßer Druck Calling P.O.D.) (Mitteilungen des Instituts für Asienkunde, Hamburg).
- Nerlich, Michael / Jianming, Zuou** (1986): Einer unter vielen und keiner von uns. Die distanzierte Kafka-Rezeption in der Volksrepublik China. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 36. Jg., 1986, 3. Vj. (Wechselseitige Bilder), 387 – 390.
- Neuner, Gerhard** (1983): Deutschlernen in China. Zur Situation des Deutschunterrichts und der Germanistik in der Volksrepublik China. In: *Info DaF* 2/1983, 48 – 57.
- Neuner, Gerhard** (1986): Fremdsprachiger Text und universelle Lebenserfahrung. In: Ders. (Hrsg.) (1986a), *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, 11 – 32.
- Neuner, Gerhard** (Hrsg.) (1986a): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München (Iudicium).
- Neuner, Gerhard** (1994): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, Hft. 3, Kassel.
- Neuner, Gerhard** (1997): Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 34. Jg. 1997, Hft. 1, 3 – 8.
- Neuner, Gerhard** (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: L. Bredella / W. Delanoy (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, 261 – 289.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit, München (Langenscheidt). (Erprobungsfassung 1990)

- Neuner, Gerhard / Krüger, M. / Grewer, U.** (1985): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München, Wien (Langenscheidt).
- Ni, Jenfu** (1991): Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China. Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung. In: *Info DaF* 18, 2 (1991), 208 – 214.
- Ni, Jenfu** (1993): Lesestrategien für chinesische Studenten. Fisch geben oder Fischen lehren. In: *Fremdsprache Deutsch* 1/1993.
- Ni, Jenfu** (2001): Lehren lernen – Lehrerausbildung für morgen ? In: *Info DaF* 28, 5 (2001), 509 – 523.
- Nodari, Claudio** (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1996: Autonomes Lernen, 4 – 10.
- Nöth, Winfried** (2003): Selbstreferenz in systemtheoretischer und in semiotischer Sicht. In: *Festschrift S. J. Schmidt*. online: <http://www.sjschmidt.net/konzepte/texte/noeth.htm>, 6 S.
- Noth, Jochen** (1993): Peking 1979 – 1992, Häufiger Sternenwechsel. In: Haus der Kulturen (Hrsg.) (1993), *China-Avantgarde*, 10 – 17.
- Noth, Juliane** (2000): „China Avantgarde“ – Bildende Kunst seit 1979. In: C. Herrmann-Pillath / M. Lackner (Hrsg.) (2000), *Länderbericht China*, 478 – 490.
- Nünning, Ansgar** (2004): Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die ‚Praxisrelevanz‘) literaturwissenschaftlicher Theorien. Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In: L. Bredella et al. (Hrsg.) 2004, *Literaturdidaktik im Dialog*, 65 – 97.
- Orth, Claus-Michael** (1993): Sozialsystem ‘Literatur’ – Symbolsystem ‘Literatur’. Anmerkungen einer wissenssoziologischen Theorieoption für die Literaturwissenschaft. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1993), *Literaturwissenschaft und Systemtheorie*. Positionen, Kontroversen, Perspektiven, 269 – 294.
- Orth, Claus-Michael** (1994): Texttheorie – Textempirie – Textanalyse. Zum Verhältnis von Hermeneutik, Empirischer Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte. In: A. Barsch et al. (Hrsg.) (1994), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, 104 – 122.
- Papenfuss, Dietrich / Soring, Jürgen** (Hrsg.) (1976): *Rezeption der deutschen Gegenwartsliteratur im Ausland*. Internationale Forschungen zur neueren deutschen Literatur. Tagungsbeiträge eines Symposiums der Alexander von Humboldt Stiftung. Bonn – Bad Godesberg vom 21. – 26.10.1975. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz (Kohlhammer Verlag) 1976.
- Pedersen, Paul** (1981): Ist interkulturelle Kommunikation trainierbar? Die Psychologie der Anpassung und ihre Grenzen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 7/1981, 59 – 73.
- Pelz, Manfred** (Hrsg.) (1989): *„Lerne die Sprache des Nachbarn“*, *Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*, Frankfurt/M. (Diesterweg Verlag).
- Peschel, Sabine** (1993): Drinnen und draußen, Die literarische Avantgarde in China. In: *Die Horen*, Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik. Nr. 169, 38. Jg. 1/1993, 7 – 10.
- Peterßen, Wilhelm H.** (1992³): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München (Ehrentwirth Verlag).
- Plumpe, Gerhard / Werber, Niels** (1993): Literatur ist codierbar. Aspekte einer systemtheoretischen Literaturwissenschaft. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1993), *Literaturwissenschaft und Systemtheorie*. Positionen, Kontroversen, Perspektiven, 9 – 43.

- Pohl, Karl-Heinz** (1999): „Tote und lebendige Regeln“. Von der Regelhaftigkeit und Regellosigkeit (nicht nur) in der chinesischen Literatur und Kunst. In: J. Wertheimer; S. Göße (Hrsg.) (1999), *Zeichen lesen*, 141 – 171.
- Pommerin, Gabriele** (1988): Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung für unsere Gesellschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 137 – 156.
- Pommerin, Gabriele / Mummert, Ingrid** (2001): Ansätze einer kreativitätsorientierten Textanalyse und Textüberarbeitung. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38. Jg. 2001, Hft. 2, 67 – 76.
- Prenzel, Manfred** (1991): Lese- und Rezeptionsmotivation aus der Sicht einer Interessentheorie. In: *SPIEL* 10 (1991), Hft. 1, 141 – 159.
- Prusek, J. / Cerná, Z. / Fokkema, D.W.** (1974): Literatur, in: W. Franke et al. (Hrsg.) (1974), *China Handbuch*, 748 – 768.
- Rampillon, Ute** (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* – Handbuch. Ismaning (Hueber Verlag) 1989 (1985).
- Rampillon, Ute** (1994): Von Lehrstrategien und Lernstrategien – Vorschläge für ein mehr lernge- steuertes Fremdsprachenlernen. In: *Zielsprache Deutsch* 2/1994, 75 – 91.
- Rampillon, Ute** (2000): Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: M. Wendt (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 119 – 140.
- Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther** (Hrsg.) (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning (Hueber Verlag).
- Rauner, Felix; / Tilch, Herbert** (Hrsg.) (1994): *Berufsausbildung in China*. Analysen und Reform- tendenzen. Baden Baden (Nomos Verlagsgesellschaft), Studien zur Vergleichenden Berufpäda- gogik, hrsg. von der GTZ, Bd. 4.
- Reichert, Folker** (1985): Modernisierung und Geschichte. Bedingungen und Perspektiven des deutschlandkundigen Geschichtsunterrichts in der Volksrepublik China. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11/1985, 235 – 251.
- Reinfried, Marcus** (1999): Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 28. Jg. (1999), 162 – 180.
- Reinwald, Heinz** (1988): Zur Genese der wissenschaftstheoretischen Zentralbegriffe „Erklären“ und „Verstehen“. In: Günther Ammon, T. Eberhard (Hrsg.) (1988), *Kultur – Identität – Kommunikati- on*, 11 – 83.
- Richter, Dieter** (1980): Die Leser und die Lehrer. Bilder aus der Geschichte der literarischen Sozia- lisation. In: D. Larcher, C. Spiess (Hrsg.) (1980): *Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur lite- rarischen Sozialisation*, 201 – 222.
- Richter, Regine** (1996): Die (Re-)organisation ästhetischer Strukturen als Produktionsanlaß im Sprachunterricht. In: K. Müller (Hrsg.) (1996), *Konstruktivismus*, 151 – 188.
- Riemer, Claudia** (1994): Literarische Texte. In: G. Henrici/C. Riemer (Hrsg.) (1994), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, 282 ff.
- Riley, Philip** (1991) (1988): The Ethnography of Autonomy. In: Arthur Brookes and Peter Grundy: *Individualization and Autonomy in Language Learning. Modern English Publication in associati- on with the British Council*, 12 – 34.
- Rinder, Ann** (2003): Das konstruktivistische Lernparadigma und neue Medien. In: *Info DaF*, Nr. 1, 30. Jg. 2/2003, 3 – 22.

- Rösler, Dietmar** (1986): „Literarische Texte in Grundlehrwerken. Deutsch als Fremdsprache“. In: *Spracharbeit* 1986/2, 16 – 26.
- Rössler, Helmut** (1984): Aspekte des Lernens und Lehrens an einer chinesischen Hochschule. In: Müller, B. D. / Neuner, G. (Hrsg.) (1984): *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, 49 – 75.
- Roetz, Heiner** (1997): Konfuzius und die Würde des Menschen. In: *Zeitpunkte*, Nr. 3/1997, 96 – 97.
- Roggensch, Werner** (1997): Kulturkontrast und Hermeneutik. Einige Notizen zur Begriffsbildung in den Geisteswissenschaften. In: *Info DaF* 24, 6 (1997), 796 – 807.
- Rosebrook, Cornelia** (Hrsg.) (1995): *Lesen im Medienzeitalter*. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim (Juventa Verlag) 1995.
- Roth, Gerhard** (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1992): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, 2, 277 – 336.
- Roth, Gerhard** (1992a): Kognition: Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn. In: Wolfgang Krohn / Günter Küppers (Hrsg.) (1992). *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, 104 – 133.
- Roth, Gerhard** (1996): Phantasie und feuernde Neuronen. In: *DIE ZEIT* vom 29.03.96.
- Roth, Gerhard** (2003): *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt/M. (Suhrkamp).
- Rüschhoff, Bernd** (1997): Sprachverarbeitungs- und Erwerbsstrategien. Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: U. Rampillon / G. Zimmermann (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 185 – 202.
- Rupp, Gerhard** (1987): *Kulturelles Handeln mit Texten*. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn (Schöningh Verlag).
- Rupp, Gerhard** (1990): Lesen im Literaturunterricht als kulturelles Handeln. In: *SPIEL* 9 (1990), Hft. 2, 361 – 384.
- Rupp, Gerhard** (1996): Kontrastive Literaturdidaktik. In: *SPIEL* 15 (1996), Hft. 1, 155 – 178.
- Rusch, Gebhard** (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1992), *Kognition und Gesellschaft*, 214 – 256.
- Rusch, Gebhard** (1993): Literatur und Gesellschaft. In: S.J. Schmidt (Hrsg.) (1993), *Literaturwissenschaft und Systemtheorie*, 170 – 193.
- Rusch, Gebhard** (Hrsg.) (1994a): *Empirical Approaches to Literature*. Proceedings of the Fourth Conference of International Society for the Empirical Study of Literature. Budapest (IGEL) 1994.
- Rusch, Gebhard** (1994): Kommunikation und Verstehen. In: Klaus Merten, S.J. Schmidt, Siegfried Weischenberg (Hrsg.) (1994): *Die Wirklichkeit der Medien, Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, 60 – 78.
- Rusch, Gebhard** (2000): Kognitive Autonomie und Lernwirklichkeit: Plädoyer für die Authentifizierung von Schule und Unterricht. In: M. Wendt (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 73 – 83.
- Rusch, Gebhard** (2003): Von der Empirischen Literaturwissenschaft zum Siegener Konstruktivismus. In: *Festschrift S. J. Schmidt* online, 4 S. <http://www.sjschmidt.net/begegnu/texte/rusch.htm>
- Scheffer, Bernd** (1992): *Interpretation als Lebensroman*. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).

- Scheiffele, Eberhard** (1988): Interkulturelle germanistische Literaturwissenschaft und Komparatistik. Eine Abgrenzung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, 108 – 119.
- Scherfer, Peter** (1996): Die Weiterentwicklung des Fremdsprachunterrichts: Ohne Grundlagenforschung geht es nicht. In: Karl-Richard Bausch (Hrsg.) (1996) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 133 – 143.
- Schmid, Claus-Peter** (1988): Unterricht mit der Schere. In: *Info DaF*, 15. Jg., 3/1988, 335 – 340.
- Schmidt, Hansgünther** (2000): Lamento d'Arianna oder: Impressionen aus der Arbeit des DAAD-Außenstellenleiters in Peking. In: Christoph Kaderas u. Meng Hong (Hrsg.) (2000), *120 Jahre chinesische Studierende an deutschen Hochschulen*, 91 – 98.
- Schmidt, Hansgünther** (2001): Peking. In: DAAD (Hrsg.) (2001), *Berichte der Außenstellen 2000/2001*, 185 – 196.
- Schmidt, Siegfried J.** (1982): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Bd. 2: Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer empirischen Theorie der Literatur. Braunschweig, Wiesbaden.
- Schmidt, Siegfried J.** (1984): Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik. In: *SPIEL* 3 (1984), 291 – 332.
- Schmidt, Siegfried J.** (1987): Text – Rezeption – Interpretation. In: E. Ibsch, D.H. Schram (Hrsg.) (1987), *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik*, 24 – 41.
- Schmidt, Siegfried J.** (1989): *Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (Hrsg.) (1991⁴) (1987): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (1991a): *Sozialsystem – Symbolsystem: Literatur?* Positionspapier für die Tagung „Sozialsystem – Symbolsystem: Literatur“ in Siegen – Freudenberg 26. – 29.06.1991 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schmidt, Siegfried J.** (1991): *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (1992a): „Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen“. In: Krohn, Wolfgang, Küppers, Günter (Hrsg.) (1992): *Emergenz*, 293 - 333.
- Schmidt, Siegfried J.** (1992): Medien, Kultur: Medienkultur. Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot. In: Ders. (Hrsg.) (1992b), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* 2, 425 – 450.
- Schmidt, Siegfried J.** (Hrsg.) (1992b): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* 2. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (1992c): Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In: Ders. (Hrsg.) (1992b) *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. 7 – 23.
- Schmidt, Siegfried J.** (1993): Kommunikationskonzepte für eine systemorientierte Literaturwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.) (1993), *Literaturwissenschaft und Systemtheorie*, 241 - 268.
- Schmidt, Siegfried J.** (Hrsg.) (1993a): *Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (1994a): Die Wirklichkeit des Beobachtens. In: Klaus Merten, et al. (Hrsg.) (1994), *Die Wirklichkeit der Medien*, 3 – 19.

- Schmidt, Siegfried J.** (1994b): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Klaus Merten et al. (Hrsg.) (1994), *Die Wirklichkeit der Medien*, 592 – 623.
- Schmidt, Siegfried J.** (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Schmidt, Siegfried J.** (2000): Kommunikation und Verstehen. In: Michael Wendt (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 143 – 152
- Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried** (1994): Mediengattungen, Berichterstattungsmuster, Darstellungsformen. In: Klaus Merten et al. (Hrsg.) (1994), *Die Wirklichkeit der Medien*, 212 – 236.
- Schmidt-Glintzer, Helwig / Hockx, Michel / Louie, Kam** (2003): Literatur. In: B. Staiger et al. (Hrsg.) (2003), *Das große China-Lexikon*, 440 – 444.
- Schmitt, Guido** (1989): Interkulturelle Wahrnehmung als Voraussetzung für grenzüberschreitende Begegnungen. In: Manfred Pelz (Hrsg.) (1989), *„Lerne die Sprache des Nachbarn“*, 150 ff.
- Schnabel, Ulrich** (1999): Die Neuronen der Moral. In: *DIE ZEIT* No. 43/1999, 41 - 42.
- Schneider, Manfred** (1997): Betrug! Der ZEIT-Kanonkonsens: Ein Offenbarungseid. In: *Die ZEIT* vom 13. 6. 1997, S. 49.
- Schön, Erich** (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: *SPIEL* 9/1990, Hft. 2, 229 – 276.
- Schön, Erich** (1996): Die literarische Rezeption deutscher Schüler und Erwachsener im interkulturellen Vergleich. In: *SPIEL* 15 (1996), Hft. 1, 138 – 154.
- Schöne, Albrecht** (1991): „Auf Biegen und Brechen.“ Komparative Motivgeschichte als vergleichende historische Verhaltensforschung. In: E. Iwasaki et al. (Hrsg.) (1991), *Begegnung mit dem Fremde*, Germanistenkongress in Tokyo 1990. Manuskript.
- Scholz, Rüdiger / Herrmann, Hans Peter** (1990): *Literatur und Phantasie*. Schöpferischer Umgang mit Kafka-Texten in Schule und Universität. Stuttgart (Metzler) 1990.
- Schrader, Heide** (1996): *Von Lesern und Texten*. Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens. Hamburg (Verlag Dr. Kovac).
- Schüle, Klaus** (1995): Fremdverstehen im fremdsprachlichen didaktischen Feld. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 48. Jg. 1995, Hft. 2, 78 ff.
- Schüller, Margot** (2000): Reform und Öffnung: Der chinesische Weg zur Marktwirtschaft. In: C. Herrmann-Pillath et al. (Hrsg.) (2000), *Länderbericht China*, 278 – 301.
- Schutte, Jürgen** (1990): *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart (Metzler Verlag), 1990.
- Schwerdtfeger, Inge C.** (1991): Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: *Info DaF* 18, 3 (1991), 237 – 251.
- Seiffert, Helmut** (1992): *Einführung in die Hermeneutik*. München (UTB / Francke).
- Sentger, Andreas** (1997): Sprache im Gehirn. Ein Besuch bei der Leipziger Neuropsychologin Angelika Friederici. In: *DIE ZEIT* vom 27.06.1997, S. 34.
- Shen, Tao** (Hrsg.) (1998): *„Zuixin Gaokao Qianghua moni shiti jingbian – yuwen“* – Aktuellste Zusammenstellung der Diagnosetests für die Hochschulaufnahmeprüfung des Fachs Chinesisch. Shanghai (Shanghai Verlag für die Verbreitung der Wissenschaft).

- Siemons, Mark** (2001): Schlechte Zeiten, Genosse. So stellen wir uns China nicht vor: Ein indiskreter Parteibericht. In: *FAZ* vom 20.06.2001.
- Sodian, Beate** (1993): Kognitive Entwicklung – nur Wissensakkumulation? In: H. Mandl et al. (Hrsg.) (1993), *Entwicklung und Denken im Kulturellen Kontext*, 181 – 201.
- Sommer, Roy** (2000): Fremdverstehen durch Literaturunterricht: Prämissen und Perspektiven einer narratologisch orientierten interkulturellen Literaturdidaktik. In: L. Bredella et al. (Hrsg.) (2000), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, 18 – 42
- Spence, Jonathan D.** (1995): *Chinas Weg in die Moderne*. München, Wien (Hanser Verlag).
- Spiegel special** (2004): *China. Aufstieg zur Weltmacht*. 5/2004.
- Spinner, Kaspar H.** (1987): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Willenberg et al. (Hrsg.) (1987), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*, 186 – 189.
- Spinner, Kaspar H.** (1990): *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht*. Frankfurt/M. (Diesterweg Verlag).
- Spinner, Kaspar H.** (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: O. Beisbart et al. (Hrsg.) (1993), *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. 55 – 63.
- Spinner, Kaspar H.** (1994): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: *Diskussion Deutsch*, Hft. 134, Dezember 1993/1994.
- Spinner, Kaspar H.** (1999): Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Ders. (Hrsg.) (1999), *Neue Wege im Literaturunterricht*. Informationen, 33 – 41.
- Spinner, Kaspar H.** (Hrsg.) (1999a): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hintergründe, Arbeitsanregungen. Hannover (Schroedel Verlag).
- Spinner, Kaspar H.** (2000): Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht – am Beispiel der Grimm-schen Märchen. In: J. Bark et al. (Hrsg.) (2000), *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis*, 229 – 241.
- Staiger, Brunhild / Friedrich, Stefan / Schütte, Hans-Wilm** (2003): *Das große China-Lexikon*. Geschichte, Geographie, Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft, Kultur. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) (Publ. des Instituts für Asienkunde Hamburg).
- Statistisches Bundesamt** (1993): *Länderbericht: Volksrepublik China*. Wiesbaden (Metzler Verlag).
- Steckel, Helmut** (Hrsg.) (1988): *China im Widerspruch*. Mit Konfuzius ins 21. Jahrhundert? Reinbek b. Hamburg (Rowohlt Verlag).
- Steinmann, Siegfried** (1991): Interkulturell muß es zugehen! Einige Anmerkungen zu „eigenen“ und „fremden“ Vorurteilen. In: *Info DaF* 18, 2 (1991), 180 – 186.
- Steinmetz, Horst** (1993): Interpretation und fremdkulturelle Interpretation literarischer Werke. In: B. Thum et al. (Hrsg.) (1993), *Praxis interkultureller Germanistik: Forschung, Bildung, Politik*, 81 – 98.
- Steinmetz, Horst** (1996): Aneignung. Eine brauchbare Kategorie für den Umgang mit literarischer Fremdheit. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1996), *Blickwinkel: Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitutionen*, 443 – 451.
- Steinmetz, Horst** (1996a): *Moderne Literatur lesen*. Eine Einführung. München (Beck Verlag).
- Stiefenhöfer, Helmut** (1986): *Lesen als Handlung*. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim, Basel (Beltz Verlag).

- Stocker, Karl** (1991): Zu Möglichkeiten einer empirisch und interkulturell angelegten Le-se(r)forschung. In: E. Iwasaki et al. (Hrsg.) (1991), *Begegnung mit dem „Fremden“*, 310 – 320.
- Stockmann, Reinhard et al.** (2000): *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit*. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der VR China. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
- Stojanova-Jovceva, Tanka** (1989): Die Intertextualität in literarischen Texten als Mittel zur Verwirklichung interkultureller Verständigung im Fremdsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 1/1989, 10 – 18.
- Strauß, Botho** (1994): *Paare, Passanten*. München (dtv).
- Strohner, Hans** (1990): *Textverstehen*. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Stüber, Werner Jacob** (1987): Entwicklungsgesellschaft und fremdkulturelle Kompetenz. Aspekte kulturkontrastiver Deutschlandstudien in Indonesien. In: *Info DaF* 4/1987, 14. Jg., 338 – 345.
- Sturm, D.** (Hrsg.) (1987): *Deutsch als Fremdsprache weltweit*: Situation und Tendenzen. München (Hueber).
- Sturm, Thomas** (2003): Literaturwissenschaft. In: B. Staiger et al. (Hrsg.) (2003), *Das große China-Lexikon*, 453 – 454.
- Sui, Yaqin** (1985): Zur muttersprachlichen Interferenz bei chinesischen Anfängern im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 12, 4 (1985), 354 – 360.
- Sun, Fengcheng** (1991): *Wie beurteilt man in China die Moderne?* Vortrag auf dem Symposium „Deutsche Literatur aus ostasiatischer Perspektive“ vom 26. – 30.08.1991 in Peking, veranstaltet vom Japanisch-Deutschen Zentrum Berlin, DAAD und A. v. Humboldt-Stiftung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Thum, Bernd** (1984): Historische deutsche Literatur in interkultureller Textvermittlung. Kritische Analyse und Plädoyer. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10/1984, 182 – 197.
- Thum, Bernd** (Hrsg.) (1985): *Gegenwart als kulturelles Erbe*. Ein Beitrag der Germanistik zur Kulturwissenschaft deutschsprachiger Länder. München (Iudicium Verlag).
- Thum, Bernd** (1991): Historische deutsche Literatur in interkultureller Textvermittlung. Kritische Analyse und Plädoyer. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17/1991, 187 – 190.
- Thum, Bernd / Fink, G.-L.** (Hrsg.) (1993): *Praxis interkulturelle Germanistik: Forschung – Bildung – Politik*. München (Iudicium Verlag).
- Timmermann, Waltraud** (1999): Reform der Germanistik in Ostasien – eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF* 26, 5 (1999), 481 – 489.
- Tönshoff, Wolfgang** (1997): Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: U. Rampillon et. al. (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, 203 – 215..
- Treiber B. / Weinert, F. E.** (Hrsg.) (1982), *Lehr-Lern-Forschung*. Ein Überblick in Einzeldarstellungen, München – Wien – Baltimore (Urban + Schwarzenberg Verlag).
- Tumat, Alfred J.** (Hrsg.) (1989): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler (Pädagogischer Verlag) 1989. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie).
- Varela, F. J.** (1990): *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Viehoff, Reinhold** (1988): Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: *IASL*, Bd. 13, 1988, Tübingen (Niemeyer Verlag), 1 – 39

- Viehoff, Reinhold** (1991): Annotationen zur Empirischen Literaturwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.) (1991), *Alternative Traditionen – Dokumente zur Entwicklung einer Empirischen Literaturwissenschaft*.
- Viehoff, Reinhold** (Hrsg.) (1991a), *Alternative Traditionen – Dokumente zur Entwicklung einer Empirischen Literaturwissenschaft*. Braunschweig (Vieweg Verlag).
- Viehoff, Reinhold** (2003): Das SJS-Paradigma. In: *Festschrift S.J. Schmidt* online: <http://www.sjschmidt.net/begegnu/texte/viehoff.htm> 6 S.
- Viehoff, Reinhold / Burgert, Martin** (1991): *Kommunikationsbildungsprozeß*. Strukturen und Funktionen deklarativen und prozeduralen Wissens beim Verstehen von Literatur-Untersuchungen zu „Märchen“ und „Krimi“. Lumis-Schriften 29, Typoskript, Siegen.
- Volkman, Laurenz** (2004): Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht. In: L. Bredella et al. (Hrsg.) (2004), *Literaturdidaktik im Dialog*, 99 – 122.
- Vollers-Sauer, Elisabeth** (1991): Literatur und Geschichte. Anmerkungen zum Literaturunterricht in der Auslandsgermanistik. In: *Info DaF* 18, 2 (1991), 187 – 190.
- Vollmer, Helmut J.** (1996): Zum Stand der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs in der Bundesrepublik Deutschland. Fokus: Der Lerner. In: K.-R. Bausch (Hrsg.) (1996), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, 144 – 158.
- Vorderer, Peter** (1994): Lesen als Handlung. In: A. Barsch et al. (Hrsg.) (1994), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion*, 206 – 222.
- Wagner, Rudolf G.** (1985): Der chinesische Autor im eigenen Licht. In: W. Kubin (Hrsg.) (1985b), *Moderne chinesische Literatur*, 75 – 101.
- Wagner, Rudolf** (2003): Literatur und Politik. In: B. Staiger et al. (Hrsg.) (2003), *Das große China-Lexikon*, 444 – 448.
- Waldmann, Günter / Bothe, Katrin** (1992): *Erzählen*. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart (Klett Verlag).
- Wang, Bingjun** (1996): Probleme der Literaturvermittlung in der chinesischen Germanistik. In: *Deutsch in und für Asien*, 186 – 189. Hier: Manuskript des Autors.
- Wang, Min** (1987): *Rezeptionsästhetik und ihre didaktische Umsetzung*. Seminararbeit (Unveröffentlichtes Manuskript im Rahmen des DaF-Studiums, GHK Kassel).
- Warning, R.** (Hrsg.) (1975): *Rezeptionsästhetik*. München (Fink Verlag).
- Wasmuth, Werner** (1990): Probleme der Erfahrung und Vermittlung von Fremdheit – Interkulturelle Germanistik in Indonesien. In: *Zielsprache Deutsch* 4/1990, 42 – 46.
- Weber, Hans** (1990): Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89 : 6 (1990), 545 - 562.
- Weggel, Oskar** (1989): Die Asiaten. Gesellschaftsordnungen, Wirtschaftssysteme, Denkformen, Glaubensweisen, Alltagsleben, Verhaltensstile. München (Beck).
- Weggel, Oskar** (1991): Südchina: Hort des Widerstandes gegen Beijing. (2. Teil) In: *China aktuell* 2/1991: 90 – 112.
- Weggel, Oskar** (1996): *Das nachrevolutionäre China*. Mit konfuzianischen Spielregeln ins 21. Jahrhundert? Mitteilungen des Instituts für Asienkunde Hamburg (Zeitgemäßer Druck Calling P.o.D.).

- Wegmann, Nikolaus** (1993): Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie. In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, 12 – 25.
- Wegmann, Nikolaus** (2000): Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie. In: J. Bark et al. (Hrsg.) (2000), *Schlüsseltexzte zur neuen Lesepraxis*, 201 – 213.
- Wei, Jingsheng** (1995): *Mein Leben für die Demokratie*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt Verlag).
- Weilguny, Stefan** (2002): China trotz der Krise besser als andere. In: *die tageszeitung* vom 02.01.2002, S. 11.
- Welge, Peter** (1988): Als Kafka Steuermann war. Erfahrungen mit Kafkas Parabel in der Volksrepublik China. In: *Zielsprache Deutsch* 4/1988, 11 - 15.
- Wellershoff, Dieter** (1976): *Die Auflösung des Kunstbegriffs*. Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag).
- Wendt, Michael** (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen (Günter Narr-Verlag).
- Wendt, Michael** (1999): Fremdsprache und Fremdheit. Zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht einer konstruktivistisch orientierten Fremdheitswissenschaft. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch*. 27/1999/10, 46 – 47.
- Wendt, Michael** (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien (Lang Verlag) (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 6).
- Wendt, Michael** (2000a): Le coureur perdu – Erkennen, Verstehen und interkulturelles Lernen. In: Ders. (Hrsg.) (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 163 – 171.
- Wendt, Michael** (2000b): Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. Einführung. In: Ders. (2000), *Konstruktion statt Instruktion*, 15 – 39.
- Wendt, Michael** (2004): *Diskussion: „...warum radikale Konstruktivisten überhaupt schreiben.“* Eine Antwort auf den Beitrag von Lothar Bredella. online, 4 Seiten.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt2/htm>
- von Werder, Lutz** (1996³): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin (Schibri Verlag).
- Wertheimer, Jürgen / Göße, Susanne** (Hrsg.) (1999): *Zeichen lesen. Lesezeichen. Kultursemiotische Vergleiche von Leseweisen in Deutschland und China*. Tübingen (Stauffenberg Verlag).
- Westhoff, Gerhard J.** (1987): *Didaktik des Leseverstehens*. München (Hueber Verlag) 1987.
- Wicke, Rainer E.** (1993): *Aktive Schüler lernen besser*. München (Klett Edition).
- Widmer, Urs / Hinz Friederike** (1995): Stille Post. In: *DIE ZEIT-Magazin*, Nr. 21 v. 19.05.1995.
- Wieler, Petra** (1990): „Verständigung über Verstehen“ als ein Problem der Literaturdidaktik. In: *SPIEL* 9 (1990), Hft. 2, 384 – 410.
- Wiemann, Volker** (1994): *Rezension: Alois Wierlacher* (Hrsg.), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. Rezension in: *Zielsprache Deutsch*, 3/1994, 171 - 173.
- Wierlacher, Alois** (Hrsg.) (1980): *Fremdsprache Deutsch*. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, Bd. 1 und 2, München (UTB, W. Fink Verlag).
- Wierlacher, Alois** (1980a): Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Ders. (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch* 2, 315 – 339.

- Wierlacher, Alois** (1983): Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9/1983, 1 – 16.
- Wierlacher, Alois** (Hrsg.) (1985): *Das Fremde und das Eigene*. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München (Iudicium Verlag).
- Wierlacher, Alois** (1985a): Mit den Augen der Fremdheit oder Fremdheit als Ferment. In: Ders. (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene*, 3 - 28.
- Wierlacher, Alois** (1987): Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik. In: D. Sturm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*. 145 – 156.
- Wierlacher, Alois** (Hrsg.) (1987a): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. Akten des I. Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. München (Iudicium Verlag)
- Wierlacher, Alois** (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Ders. (Hrsg.) (1993a): *Kulturthema Fremdheit*, 19 - 112.
- Wierlacher, Alois** (Hrsg.) (1993a): *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München (Iudicium).
- Wierlacher, Alois** (Hrsg.) (1996): *Blickwinkel: Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitutionen*. München (Iudicium Verlag).
- Wierlacher, Alois** (2000): Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 26 /2000, 263 – 287.
- Wierlacher, Alois / Großklaus, Götz** (1980): Zur kulturpolitischen Situierung fremdsprachlicher Grammatik. In: A. Wierlacher (Hrsg.) (1980), *Fremdsprache Deutsch 1*, 96 – 112.
- Willenberg, Heiner** (1987): Exkurs: Einfluss der Lehrersprache auf Unterrichtsergebnisse. In: Ders. et al. (Hrsg.) (1987), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. 109 – 111.
- Willenberg, Heiner** (1987a): Ratschläge: Thematische Kontextuierung. In: Ders. et al. (Hrsg.) (1987b), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*, 170 – 185.
- Willenberg, Heiner et al.** (Hrsg.) (1987b): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Schulfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt/M. (Diesterweg Verlag).
- von Wilpert, Gero** (1961³): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart (A. Kröner Verlag).
- Wippermann, Dorothea** (2001a): *Chinesische Kultur und Identität: Wahrnehmung und Interpretation*. Vortrag während der Tagung „China ist anders“ des Studienkollegs Frankfurt am 08.03.2001. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wippermann, Dorothea** (2001b): Interkulturelle Kommunikation zwischen Chinesen und Deutschen. Vortrag während der Tagung Frankfurt „China ist anders“ des Studienkollegs am 08.03.2001. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wolff, Dieter** (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407 - 429.
- Wolff, Dieter** (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 23, 5 (1996), 541 – 560.
- Wolff, Dieter** (1997): Strategien des Textverstehens: Was wissen Fremdsprachenlerner über den eigenen Verstehensprozeß. In: U. Rampillon et al. (Hrsg.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, , 270 - 289.

- Wolff, Dieter** (2000): Sprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *FlueL*, 29. Jg. 2000, 91 – 105.
- Wünsch, M.** (1981): Zum Verhältnis von Interpretation und Rezeption. Experimentelle Untersuchungen am Beispiel eines Theodor-Storm-Textes. In: H. Kreuzer et al. (Hrsg.) (1981): *Literaturwissenschaft und empirische Methoden*.
- Xu, Yan-ling** (1998): *Der chinesische Weg zur Modernisierung – Probleme und Perspektiven*. Dissertation, GHK Kassel.
- Xue, Siliang** (1999): Zur Problematik interkultureller Verständigung. Am Beispiel der Übersetzung chinesischer Gedichte ins Deutsche. In: J. Wertheimer / S. Göße (Hrsg.) (1999), *Zeichen lesen. Lesezeichen*, 335 - 361.
- Yang, Yezhi** (1989): Natur und Naturbegriff bei Hölderlin und Tao Yuan Ming. In: DAAD-Dokumentation und Materialien: *Chinesisch-Deutsches Germanistentreffen*, 117 – 137.
- Ylönen, Sabine** (1995): Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ostasien – Impressionen aus China. Tagungsbericht. In: *Zielsprache Deutsch* 26, 1 (1995), 44 – 45.
- Yu, Kuangfu** (1986)(1989): Wie ich Franz Kafka nach 1976 persönlich entdeckte. In: DAAD-Dokumentationen, *Tagungsbeiträge vom chinesisch-deutschen Germanistiktreffen in Peking* 1986, 160 – 168.
- Yu, Kuangfu** (1991): *Geschichte der deutschen Literatur* (in chinesischer Sprache). Shanghai (Pädagogischer Verlag für Fremdsprachen).
- Zeyringer, Klaus** (1991): „Aus – Wahl – Wahlverwandtschaften“ – Ein Literaturkanon. Zur Germanistik an französischen Universitäten. In: *Info DaF* 18, 1 (1991), 40 - 54.
- Zhang, Xinxin / Sang, Ye** (1989): *Pekingmensen*. Hrsg. von Helmut Martin. München (dtv).
- Zhang, Yushu** (1986/1989): Der heutige Forschungsstand der deutschen Literatur in China. In: DAAD-Dokumentationen und Materialien (1989), *Chinesisch-deutsches Germanistentreffen* 1986, 238 – 250.
- Zhang, Yushu** (1989): Die deutsche und die chinesische Lyrik im Vergleich. In: *Zeitschrift für Kulturbegegnung*, Jg. 2, 1991, Hft. 1, 90 – 113.
- Zhang, Yushu** (1991a): „Das Menschliche ist nie und nirgends fremd“. In: E. Iwasaki (Hrsg.) (1991), *Begegnung mit dem Fremden*, 99 – 112.
- Zhang, Yushu** (1991b): Die deutsche und die chinesische Literatur im Vergleich. In: *Zeitschrift für Kulturbegegnung*, Jg. 2, Hft. 1, 1991, 90 – 113.
- Zhang, Yushu** (1991): *Nietzsche und Lu Xun*. Vortrag auf dem Symposium „Deutsche Literatur und Sprache aus ostasiatischer Perspektive“ vom 26. bis 30.08.1991, veranstaltet vom Japanisch-Deutschen Zentrum Berlin, DAAD und Alexander von Humboldt-Stiftung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Zhang, Yushu** (1993): Die Wichtigkeit der Übersetzung bei der Rezeption der deutschen Literatur in China. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Jg. 24, Hft. 2, 1993, 60 – 71.
- Zhao, Dengrong** (1998): Chinesische Germanistik nach der Erstellung neuer Curricula. In: *Info DaF* 25/6. 685 – 694.
- Zhao, Qianlong** (1989): Über den Geschmack chinesischer Leser. In: DAAD Dokumentationen und Materialien (1989), *Chinesisch –Deutsches Germanistentreffen* 1986, 262 – 267.

Zhou, Jian Ming (1986/1989): Einiges über die Kafka-Forschung in China. In: DAAD-Dokumentation und Materialien (1989), *Chinesisch-deutsches Germanistentreffen 1986*, 152 – 159.

Zhu, Lude (1990): Überlegungen zum fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* Nr. 3/1990, 20 – 26.

Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1989): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Frankfurt/M. (Peter Lang Verlag).

Zwaan, Rolf (1992): *Aspekts of Literary comprehension: A cognitiv approach*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Utrecht 1992.

Untersuchte Materialien

Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Deutsch, Sekundarstufe I, Frankfurt/M. (Diesterweg).

Hessisches Kultusministerium (1984): Kursstrukturpläne. Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I: Deutsch. Frankfurt/M. (Diesterweg).

Hessisches Kultusministerium (1998): Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld: I: Deutsch (Kursstrukturplan), Niedernhausen.

Hessisches Kultusministerium (o.J.): Beispiele für Prüfungsaufgaben der schriftlichen Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe im Fach Deutsch. Frankfurt/M. (Diesterweg).

„**Unterwegs**“, Lesebuch, Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig (Klett)
Lesebuch, 5. Schuljahr, 1995.
Lesebuch, 8. Schuljahr, 1994.
Lesebuch 10. Schuljahr, 1996.
Lehrerheft zu Lesebuch 5, 1995.

„**deutsch:ideen**“, Text- und Arbeitsbuch S II, Hannover (Schroedel Verlag) 2000.

„**Lesen – Darstellen – Begreifen**“, Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht.
Ausgabe A
A 5, A 6, A 10, Frankfurt (Hirschgrabenverlag) 1973.
A 10, Berlin (Cornelsen Verlag) 1993.

„**Yu wen**“, Band 1 – 6, Shanghai 1988, 1988, 1989, 1990, 1990.

„**Yu wen**“, Neuauflage, Bd. 4, Liaoning 1995/1997.

„**Yu wen**“, Neuauflage, Shanghai, Bd. 4, 1997.

Aufnahmetest Chinesisch zur landesweiten Universitätsprüfung 1991. Shanghai. Manuskript.

Aufnahmetest Chinesisch zur landesweiten Universitätsaufnahmeprüfung 1997, 1998. In: Shen Tao (1998), *Zuixin Gaokao Qianghua moni shiti jingbian – yuwen* – Aktuellste Zusammenstellung der Diagnosetests für die Hochschulaufnahmeprüfung des Fachs Chinesisch. Shanghai (Shanghai Verlag für die Verbreitung der Wissenschaft).

Aufnahmetest Chinesisch der Shanghai Universitätsprüfung 1997 u. 1998. In: Shen Tao (1998).

Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China (Erprobungsfassung). Beijing (Verlag der Peking Universität) 1993 (mit Anhang).

Rahmenplan für das Grundstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten (1987/1988) (Erprobungsfassung). In: Deutscher akademischer Austauschdienst (1995). Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Internationale Germanistentagung des DAAD in Kassel. Dokumentation der Materialien zur Tagung. Bonn, ohne Seitenangabe.

Rahmenplan für das Hauptstudium im Fach Deutsch an Hochschulen und Universitäten in China (zur Erprobung) (1993). In: Deutscher Akademischer Austauschdienst 1995).

Lehrbuch Moderne Deutsche Literatur, Bd. 1 u. 2, Ausgewählte Texte und Übungen für das 3. Studienjahr. Peking 1988 (1986).

Lehrbuch Mittelstufe: „Wir sprechen Deutsch“, Bd. 2, Peking Universität 1985

Lehrwerke zu Literatur im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Balzer, B. / Denkler, H. u.a. 1988): *Die deutschsprachige Literatur in der Bundesrepublik Deutschland*. Vorgeschichte und Entwicklungstendenzen. München (Iudicium).

Bauer-Kerber u. a. (1992³): *Neue Literatur von Frauen*. Reihe: Literatur und Landeskunde, Berlin, München u.a. (Langenscheidt)

S. Benninghoff-Lühl / E. Ihekweazu (o.J.): *Die fremden Werte*. Ein kritisches Lesebuch für den Literaturunterricht an afrikanischen Universitäten. o.O.

H. Boog u.a. (1991²): *Lesespaß*. Ein literarisches Materialienbuch für die ersten Jahre Deutsch. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).

N. Boschna (1990⁵): *Lesen, na und?* Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).

S. Ehlers. (1991): „*Die Ilse ist weg*.“ Didaktisierungsvorschlag. München (GI).

V. Eismann u.a. (1993): *Die Suche*. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Text- und Arbeitsbuch. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).

U. Häussermann u. a. (1987): *Literaturkurs Deutsch*. Frankfurt (Diesterweg).

K. Herrmann (Hrsg.) (1984): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis*. Bd. 3: Übungsformen. München (GI).

H. Hunfeld / H. E. Piepho (1996): *Elemente*. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Köln (Dürr + Kessler Verlag).

R. Jerzewski (Hrsg.) (1989²): *Literarische Texte zur deutschen Frage nach 1945*. Reihe: Literatur und Landeskunde 1. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).

R. Madsen u.a. (1988²): *Zugang zu Literatur*. Grundlagen, Gattungen, Geschichte, Bedingungen. Frankfurt/M. (Diesterweg).

G. Padberg (Hrsg.) (1987): *Jugend in der Bundesrepublik*. Reihe: Literatur und Landeskunde 3. Berlin, München, u.a. (Langenscheidt).

W. Seibert u.a. (1987): *Schritte – Pasos – Passi – Steps – Pas*. Ein Lesebuch für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München u.a. (Langenscheidt).

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Gerhard Neuner, dessen inhaltliches Interesse und beständige Förderung auf die Erstellung und den Fortgang der Arbeit immer wieder motivierend wirkten.

Ebenso herzlich danke ich Prof. Dr. Achim Barsch für seine kurzfristige und selbstverständliche Unterstützung in Form wertvoller Anregungen.

Auch bei Prof. Dr. Lutz Bieg möchte ich mich herzlich bedanken. Sein kontinuierliches Interesse an den Fortschritten der Arbeit und seine hilfreichen Impulse auf dem Gebiet der Sinologie waren eine ermutigende Unterstützung und trugen zum Gelingen bei.

Mein besonderer Dank gilt zudem den Übersetzerinnen des untersuchten Datenmaterials, die mit ihren Übersetzungen wesentlichen Anteil am Fundament der Arbeit haben. Es sind dies: Liu Mei, Wang Min, Yang Ziyou und Tao Lei Lei.

Nicht zuletzt danke ich allen Kollegen und Freunden, die den Fortgang der Arbeit während der langen Zeit durch fachlichen Rat, freundschaftliche Kritik und aufmunternde Ablenkung begleiteten und maßgeblich unterstützten.

Idee und thematische Grundlage der Dissertation liegen in den Erfahrungen begründet, die ich während eines DAAD-Lektorats in der Deutschabteilung der Tongji Universität Shanghai sowie der Hangzhou Universität Hangzhou sammeln konnte. Den chinesischen Kollegen und Kolleginnen sei hiermit für ihre wertvollen Hintergrundinformationen gedankt. Für die Diskussionszusammenhänge, die sich durch das Lektorat eröffneten, sowie die zeitweilige Unterstützung im Rahmen eines Integrationsstipendiums danke ich dem DAAD.