

BREDELLA, LOTHAR. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-5317-9. 464 Seiten, € 38,-.

Der vorliegende Band, der derzeit wohl neueste in der sehr verdienten Reihe der *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, umfasst 20 Aufsätze. 17 von ihnen hat der Autor zwischen 1989 und 2001 an anderer Stelle in Sammelbänden oder Fachzeitschriften veröffentlicht und für den vorliegenden Band überarbeitet und gekürzt. Für besonders wichtig halte ich den Umstand, dass acht englischsprachige Beiträge aus Sammelbänden und Festschriften anglistischer Fachkreise sowie zwei Beiträge aus Fachzeitschriften für den Englisch-Unterricht erneut in einem Band abgedruckt worden sind, der sich - sozusagen sprachübergreifend - an die gesamte Fremdsprachendidaktik wendet.

Der Band ist in **drei Teile** gegliedert und mit einer systematisierenden Einleitung 'Zur Didaktik literarischen und interkulturellen Verstehens' versehen, in dem die einzelnen Beiträge in ihren wesentlichen Aussagen zusammengefasst werden (13-32).

Die Aufsätze folgen einer deutlichen Konzeption: zunächst werden die Begriffe literarisches und interkulturelles Verstehen geklärt und eine Verstehensdidaktik skizziert (1. Teil), dann werden die Wurzeln des interaktionistischen Lesemodells aufgezeigt, das Bredellas Ansatz zugrunde liegt (2. Teil), und anschließend Möglichkeiten vorgestellt, wie literarisches und interkulturelles Verstehen ganz konkret im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann (3. Teil).

Wichtig zum Verständnis der Beiträge ist Bredellas Auffassung von ‚Verstehen‘ generell, sowie die Zusammenhänge, die er zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen sieht. Grundlegende Ausführungen dazu finden sich an verschiedenen Stellen des Bandes. Nach Göllner und Sell beschreibt der Autor Verstehen als das „Erfassen fremden Sinnes“, und eine „Vermittlung zwischen fremdem und eigenem Kontext“. Für ihn fokussieren sich im interkulturellen Verstehen die Merkmale eines jeden Verstehensprozesses: er impliziert immer das „Überschreiten einer Grenze“ (80-81). Verstehen entfaltet sich zudem im Spannungsfeld zwischen Einzelem und Ganzem (408). Dieser hermeneutische Zirkel findet nach Bredella beim literarischen und interkulturellen Verstehen seine volle Entfaltung. Literarisches Verstehen konkretisiert interkulturelles Verstehen auf bestimmte Objekte, die für interkulturelles Verstehen konstitutiven Merkmale finden sich im literarischen Verstehen sozusagen wie im Brennglas wieder. Vielleicht könnte man sagen, literarisches Verstehen ist eine mögliche Form interkulturellen Verstehens: ‚versteh‘ man literarische Texte, ist man also im Sinne Bredellas ein ‚guter Leser‘, so gewinnt man dadurch auch an interkultureller Kompetenz. Genauer ausgeführt wird das im Beitrag 'Fremdverstehen mit literarischen Texten' (306-330). Das besondere an literarischen Texten ist, dass sie „eine neue Perspektive auf die Welt“ erschließen (306), statt sie getreu abzubilden, dass sie also eine subjektive Sichtweise eröffnen, die ein fremdkulturelles Phänomen erhellen kann. Der Leser ist aufgefordert, sich damit aktiv auseinander zu setzen, der literarische Text will seine Ausgangsperspektive beeinflussen.

Perspektivenübernahme, Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordination sind für Bredella die entscheidenden Schnittstellen zwischen literarischem und interkulturellem Verstehen (307). Das kann bei der Lektüre (fremd)literarischer Texte an konkreten Charakteren und Situationen geschehen und wird dadurch oft leichter und fassbarer als lebensweltliches Fremdverstehen. Die Unmöglichkeit, ins literarische Geschehen einzugreifen, ermöglicht ästhetische Distanz, enthebt den Leser der unmittelbaren ethischen Verantwortung für die Handlung und bedeutet damit – so Bredella – eine größere Unbeschwertheit und Bereitschaft, sich auf fremde Personen und Situationen einzulassen. Dabei werden Wertvorstellungen geformt, die auch für lebensweltliches Verstehen essentiell sind (329). Literarisches Verstehen ist in diesem Sinne ein „Training“ interkulturellen Verstehens.

-2-

Der **erste Teil** enthält unter dem Titel Entwürfe für eine Didaktik des literarischen und interkulturellen Verstehens drei Aufsätze, in denen der Autor Antworten auf die Frage sucht, „warum und wie wir literarische Texte lesen sollen“ (13). Von besonderer Bedeutung ist der hier erstmals abgedruckte Aufsatz 'Wie sollen wir literarische Texte lesen. Überlegungen zum ‚guten Leser‘' (34-79), in dem Bredella seine Auffassung literarischen und interkulturellen Verstehens umfassend entwickelt. Er gründet sie auf einem rezeptionsästhetisch- interaktionistischen literaturdidaktischen Modell, das er von objektivistischen und subjektivistischen Lesemodellen abgrenzt. Während das eine auf den Text fixiert bleibt und dem Leser mit seinen ästhetischen, ethischen und affektiven Assoziationen keine entscheidende Rolle beim Textverstehen zugesteht, hebt das andere wiederum nur auf die Denkschemata und Interessen des Lesenden ab, der literarische Text wird abgewertet zur Projektionsfläche des lesendes Subjekts. Fremdes ist gar nicht erst wahrnehmbar, ein Erkenntnisgewinn ist unmöglich, denn der Leser projiziert immer nur das in den Text, was er schon weiß. Bredella sieht in einer solch absoluten Aufwertung des Subjekts sogar die Gefahr von Ego- und Ethnozentrismus (77-78).

Als wirklich konstruktiv für einen interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht versteht er dagegen die Auffassung vom *Lesen als Interaktion*. Das lesende Subjekt wird mit einem anderen (fremden) subjektiven Ausschnitt aus der Welt konfrontiert, diese Begegnung löst kognitive, ästhetische und ethische Reaktionen aus

und regt zu Deutungsversuchen an. Der „gute Leser“ lässt sich vom literarischen Text lenken, er erweitert seinen Erfahrungshorizont, er lernt hinzu (79). Das wird im Spannungsfeld zwischen Empathie und Distanz, Erfahrungswissen und intuitivem Verstehen, Detail und Ganzem, für den Leser relevantem Inhalt und ästhetischer Form deutlich.

Bredella betont im besonderen die für den (fremd)literarischen Verstehensprozess notwendige Dialektik von Produktions- und Rezeptionskontext. Der Versuch, mit den Augen des *native speakers* zu lesen, eine „Innenperspektive“ einzunehmen, bringe die eigentliche Horzonterweiterung (74).

„Interkulturelles Verstehen hat zur Voraussetzung, dass wir den Produktionskontext einer Äußerung rekonstruieren [...]. Aber interkulturelles Verstehen geht darin nicht auf. Ins Spiel kommen verschiedene Außenperspektiven. Verstehen braucht also die Spannung zwischen Innen- und Außenperspektiven“ (17).

Das dazu notwendige kulturelle Wissen kann sich (wenn auch nicht immer ausschließlich) durch die Lektüre selbst erschließen. Der den Leseprozess ununterbrochen begleitende Versuch, die Innenperspektive einzunehmen, ist somit konstitutiv für literarisches Verstehen.

Der zweite Aufsatz 'Interkulturelles Verstehen als Schlüsselqualifikation' (80-124) vertieft diese Ausführungen. Bredella entwickelt hier die konstitutiven Merkmale interkulturellen Verstehens in Auseinandersetzung mit den Positionen des kulturellen und linguistischen Determinismus sowie der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. Anders als Vertreter dieser Richtungen sieht er die Möglichkeit, „fremde Kulturen in ihrer Andersheit zu erfassen“, im Fremdsprachenunterricht als grundsätzlich gegeben an (82). Literarisches (und damit interkulturelles) Verstehen spielt sich für ihn auf verschiedenen Ebenen ab und verlangt unterschiedliche Fähigkeiten. Bredella unterscheidet hier sprachliches Können (hiermit ist insbesondere die Ebene konnotativer Wortbedeutungen gemeint), konkretes Wissen sowie interpretatorische und argumentative Fähigkeiten (123).

-3-

Der Beitrag 'Zielsetzungen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts' (125-152) konkretisiert das Modell interkulturellen Verstehens nochmals für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Dabei ist es Bredellas ausdrückliches Ziel, die möglichen Problembereiche interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ins Blickfeld zu rücken. Als einen sehr interessanten Aspekt möchte ich hier die Ausführungen zum Verhältnis zwischen sprachlichen Lernzielen und allgemeinen Erziehungszielen herausheben. Nicht selten wird gerade gegen interkulturellen Fremdsprachenunterricht ins Feld geführt, er werte sprachliche Lernziele ab und verlange vom Fremdsprachenlehrer den (allein) entscheidenden Beitrag zur Erziehung friedliebender, verständnisvoller und vorurteilsfreier Menschen. Bredella beschreibt das Verhältnis zwischen beiden Lernzielen als ein notwendig kritisches (140). Fremdsprachenunterricht impliziert für ihn zumindest das allgemeine Erziehungsziel, (friedlich) eine Grenze überqueren zu können und sich auf eine andere Ordnung einzulassen.

Der **zweite Teil** mit insgesamt sieben Aufsätzen ist den „ästhetischen sowie literatur- und kulturwissenschaftlichen Grundlagen für die Entwürfe einer Didaktik literarischen und interkulturellen Verstehens“ (13) gewidmet. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen drei Modelle literarischen Verstehens: das rezeptionsästhetische Modell von Jan Mukařovský (154-163), das interaktionistische Verstehensmodell von John Dewey (164-175) sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Dekonstruktivismus (176-197).

Mukařovský und Dewey, auf die sich Bredella immer wieder beruft, entwerfen Modelle literarischen Verstehens, in denen kognitiven, ästhetischen und ethischen Ansprüchen eine „konstitutive Rolle beim Verstehen literarischer Texte“ zukommt (13). Die Welt des Rezipienten trifft auf die Welt im (und hinter dem) literarischen Text. Literarische Texte führen in die Welt hinein, sind gewissermaßen Türen in vergangene Epochen und fremde Kulturen. Durch ihre im Ergebnis einer Interaktion zwischen Autor und Welt entstandenen Merkmale lenken sie den Leser in eine bestimmte Richtung, die ihm neue Erfahrungen und damit eine Änderung seiner Sicht auf die Welt ermöglichen kann.

Einen zweiten wichtigen Ansatzpunkt, wie sich „interkulturelles Verstehen in der Spannung zwischen Innen- und Außenperspektive“ (13) erfassen lässt, sieht Bredella in der Diskussion um Pluralismus und Kosmopolitanismus in den multikulturellen Gesellschaften (198-214). Das pluralistische Modell, verstanden als gleichberechtigtes Nebeneinander verschiedener kollektiver Identitäten, impliziert eine Negierung von Assimilationsbestrebungen. Dahinter stecke eine Leugnung universeller Werte (21-22). Im Gegensatz dazu geht der Kosmopolitanismus von einer veränderbaren Bindung des Individuums an eine Kultur aus. Im Mittelpunkt stehen statt kollektiver eher individuelle Identitäten. Bredella setzt sich mit den Positionen von Stuart Hall und Kwame Anthony auseinander und zeigt Grenzen und Leistungen des pluralistischen Denkmodells.

Anhand von drei literarischen Texten und Spielfilmen untersucht er dann konkrete interkulturelle Begegnungssituationen, die – je nach Voraussetzung der Protagonisten – zu unterschiedlichem Nuancen interkulturellen Verstehens führen. Die von ihm gewählten autobiographischen Texte zeigen die Schwierigkeiten

von Immigranten aus Osteuropa, Südeuropa ('Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung: Eva Hoffman's „Lost in Translation“ und Richard Rodriguez' *Hunger of Memory*, 215-234) und Asien ('Interpreting Cultures: Yasmine Gooneratne's novel *A Change of Skies*', 235-248) zwischen Pluralismus und Assimilation in den USA, Kanada und Australien vor dem Hintergrund des Spracherwerbs.

-4-

Der letzte Beitrag dieses Teils ist dem Bild der Deutschen und Deutschlands, insbesondere in Auseinandersetzung mit der Nazizeit, im amerikanischen Fernsehen gewidmet ('How to Cope with Demonic Germans? From Alfred Hitchcock's "Lifeboat" to John Schlesinger's "Marathon Man"', 249-266). Es geht hier weniger um Konstellationen innerhalb der Filme selbst, als vielmehr um die Funktionen, die sie für das Selbst- und Weltbild ihrer (amerikanischen) Rezipienten haben können.

Der **dritte Teil** des Bandes umfasst neun Aufsätze zu den Möglichkeiten, wie interkulturelles Verstehen durch die Didaktisierung von kürzeren und längeren literarischen Prosatexten, von Gedichten, Dramen, Autobiographien und Spielfilmen im Englisch-Unterricht auf der Grundlage des rezeptionsästhetischen und interaktionistischen Literaturverstehens-Modells gefördert werden kann. Der Erwerb literaturwissenschaftlichen Wissens ist dabei lediglich Mittel zum besseren Verstehen des literarischen Textes, keinesfalls Selbstzweck (27).

Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Werke von Autoren wie Harold Pinter (268-280), Ezra Pound und William Carlos Williams (296-305), der amerikanischen Jugendbuchautorin Gloria D. Miklowitz und der englischen Autorin pakistanischer Herkunft Farhana Sheikh (306-330). Es geht um interkulturelle Begegnungen in Texten von Joseph Conrad, Daniel Defoe, Nadine Gordimer und Spike Lee (331-351), um Beispiele der Minderheitenliteratur (Maxine Hong Kingston, James Meloney) sowie um Kurzgeschichten amerikanischer Autoren ('Nightmares of Misrecognition in Multicultural Short Stories', 376-390). Den Abschluss der Beispielreihe bildet Spike Lees Spielfilm „Do the Right Thing“, der Spannungen zwischen ethnischen und staatsbürgerlichen Identitäten in den USA thematisiert (391-406).

Die Autoren sind deshalb hier angeführt, weil die Auswahl sehr deutlich macht, worin Bredella die Begründung für eine Beschäftigung mit Literatur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sieht und welche Art von Texten er in diesem Zusammenhang für besonders geeignet hält. Im Vordergrund stehen für ihn literarische Texte, deren Protagonisten sprachliche und kulturelle Grenzen überschreiten. Das lenkt seine Aufmerksamkeit vor allem auf die postkoloniale Literatur, auf Migrantenliteratur und Autobiographien von ‚Grenzgängern‘.

Eine schwierige, aber auch dankbare Gattung ist in diesem Zusammenhang die fremdsprachige Lyrik. Hier wird besonders deutlich, dass ästhetisches Lesen auf der Grundlage von Deweys interaktionistischem literaturdidaktischen Modell die Ausbildung der Bereitschaft impliziert, sich vom Text ansprechen und herausfordern zu lassen und dann die eigene Reaktion auf den gelesenen Text zu reflektieren (27). Textbezogene Aufgaben im Fremdsprachenunterricht müssten – so Bredella – in erster Linie ästhetische Leseerfahrungen fördern. Sehr viel hängt dabei von der den Leseprozess lenkenden Fragestellung ab. Um hier sinnvoll vorgehen zu können, müssen angehende Lehrer Einblick in Sinnbildungsprozesse erhalten, damit sie wiederum die Aufmerksamkeit von Schülern auf die Textstellen lenken, „die sie in besonderem Maße zur Kooperation herausfordern“ (304).

Es ergibt sich an dieser Stelle die Frage, ob die Thematisierung interkultureller Spannungen einziges Auswahlkriterium für literarische Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht bleibt. Sicher lassen z.B. auch fremde ‚Klassiker‘ oder ‚Bestseller‘ den Versuch zu, eine Innenperspektive einzunehmen, etwa über eine Frage wie: ‚Welche Funktion hat(te) dieser Text in der anderen Kultur?‘ Ein anderes Auswahlkriterium könnten auch grenzüberschreitende literarische Beziehungen oder die Frage nach der wechselseitigen literarischen Rezeption sein.

-5-

Gesondert möchte ich den letzten Aufsatz erwähnen, der 'Fragen Zur Evaluation literarischen und interkulturellen Verstehens' erörtert (407-427). Bredella liefert auch hier keine abschließenden Antworten, sein Verdienst liegt vor allem darin, auf die Bereiche aufmerksam zu machen, die eine Evaluation literarischen (und interkulturellen) Verstehens zu berücksichtigen hat. Dazu gehört für ihn in erster Linie die Fähigkeit des Lesers, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können, d.h. ein Gleichgewicht zwischen einer Identifizierung mit den dargestellten Charakteren und der zur Reflexion notwendigen Distanzierung herzustellen. Er rechnet dazu auch die Fähigkeit, zwischen den Gedanken und Gefühlen einer (literarischen) Person und den eigenen zu unterscheiden und zu erkennen, wie der Text den eigenen Verstehensprozess lenkt (414-415). Ein ebenso wichtiges Problem ist das Verhältnis zwischen literarischer und außerliterarischer Welt. Fremdsprachige literarische Texte werden von Lernenden in der Regel wie Sachtexte rezipiert, die dargestellte Weltsicht gilt als typisch für die fremde Kultur. Evaluierbar ist möglicherweise die Fähigkeit, die im Text enthaltene Sicht als eine von unendlich vielen Innenperspektiven zu erkennen und sie nicht zu verabsolutieren. Evaluierbar ist für Bredella auch eine kontextuelle Sensibilität (423), ein Gespür dafür, wo notwendiges Vorwissen zum Verständnis fehlt. Ein

besonderes Problem stellt die Evaluation kreativer Aufgabenstellungen sowie die enge Bindung des fremdliterarischen Verstehensprozesses an das fremdsprachliche Können dar. Schließlich betont Bredella, dass es literarisches und fremdkulturelles Verstehen im Grunde genommen nur als gemeinsame Leistung einer Gruppe gibt, die miteinander ins Gespräch über die literarische ‚Botschaft‘ aus einer fremden Kultur kommt und ihre Deutungen gegeneinander abwägt. (426)

Auf meiner Suche nach Konzepten, visuelle und akustische fremdkulturelle Botschaften für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, bin ich in Bredellas Aufsätzen auf viele Anregungen gestoßen. Mit besonderem Interesse habe ich verfolgt, wie er immer wieder die Spannung zwischen der notwendigen Rekonstruktion des Produktionskontextes (Wie/Warum ist der Text entstanden? Welche Aspekte der fremden Kultur spricht er an? Welche Funktion hat er? usw.) und der Reflexion des Reproduktionskontextes (Wie wirkt der Text auf mich? Wie verstehe ich ihn? usw.) als konstitutiv für interkulturelles Verstehen herausstellt. Hier liegt tatsächlich eine Chance, interkulturelles Verstehen an Ausschnitten aus der fremden Kultur (Texte, Bilder, Musikstücke) konkret fassbar zu machen und zu ‚üben‘. Natürlich wird die Einnahme einer Innenperspektive im Fall handlungsreicher, prozesshafter literarischer Texte einfacher sein als etwa bei einem statischen Bild. Mit Sicherheit liefern fremdsprachliche literarische Texte die entscheidenden Inhalte und Formen, an denen interkulturelles Verstehen gelernt werden kann.

Bredellas Band enthält mitunter sehr komplexe theoretische Passagen, die jeder gewissenhafte (und ehrliche) Rezipient immer wieder lesen und überdenken muss. Viele seiner Ausführungen erschließen sich erst über die Beispiele. Da es sich um eine Sammlung von Aufsätzen handelt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind, ist die Orientierung innerhalb der Teile des Buches mitunter etwas schwierig. Viele Gedankengänge tauchen an verschiedenen Stellen immer wieder auf, gelegentlich in zeitlich unterschiedlichen konzeptionellen Stadien.

Mit Sicherheit ist das Buch ein Meilenstein auf dem Weg zu einer Didaktik des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, der auf Jahre hinaus weitreichende Konsequenzen u.a. für Lehrerbildung und Lehrbucherstellung haben dürfte. Es sind ihm vor allem in DaF-Kreisen viele aufmerksame Leser zu wünschen.

CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK

Universität Gdańsk

Copyright 2003 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

BREDELLA, LOTHAR. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-5317-9. 464 Seiten. Rezensiert von Camilla Badstübner-Kizik.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(1). Erhältlich:
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/bredella.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]