

*INTERKULTURELLE TEXTDIDAKTIK*

Das Adjektiv „interkulturell“, das dem Thema dieses Beitrags schon im Titel zugeordnet ist, ist in den letzten beiden Jahrzehnten in modischer Manier und über Gebühr verwendet worden, oft die Sachlage wenig treffend – auch und gerade in der Germanistik. Darüber hinaus wurde es wohl am häufigsten zur näheren Bezeichnung einer Kommunikation gebraucht, die man global versteht: „interkulturelle Kommunikation“ genannt, ist sie ein weites Feld, prägt sie Studiengänge und Forschungsarbeiten. Nirgendwo aber scheint der Begriff „interkulturell“ so am Platz wie in der Betrachtung von Texten, die als wissenschaftliche oder literarische Texte über die Kulturgrenzen hinaus Gültigkeit beanspruchen, die sie letztlich aber nicht haben, zumindest nicht in aller Konsequenz, weil man Textkonventionen nur bedingt über die Grenzen einer Kultur hinaus als selbstverständlich betrachten kann. In meinem hier kurz darzulegenden Ansatz einer interkulturellen Textdidaktik geht es also

- in erster Linie um die Anerkennung und Bewusstmachung der kulturellen Grenzen, die eine Textkonvention hat – sei es die eines wissenschaftlichen oder die eines literarischen Textes – zwei prominente Textfelder, auf die es mir hier ankommt.
- Zweitens ist es ein Anliegen des Beitrags zu zeigen, wie unverzichtbar eine Textdidaktik in der universitären Lehre ist, zumal dann, wenn sie über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg stattfindet.
- Drittens soll an einem exponierten Beispiel deutlich werden, wie anders deutschsprachige Literatur verstanden werden kann, wenn der Zielkultur (hier: Ägypten) und ihrem Bildungssystem ein grundsätzlich anderes Textkonzept zugrunde liegt.

Es geht in diesem Beitrag also nicht, wie man vom etwas sorglos gewählten Titel her glauben könnte, um eine Textdidaktik innerhalb des größeren Rahmens der Fremdsprachendidaktik, sondern um eine Didaktik von wissenschaftlichen und literarischen Texten, die als eine grundlegende Vermittlungsfähigkeit im Rahmen der Literaturwissenschaften, im größeren

Zusammenhang aber überhaupt innerhalb der geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehre an der Universität – in Ägypten wie in Deutschland – zu verstehen ist. „Grundlegend“ ist dabei im Sinne des Wortes als unabdingbar für alle weiteren akademischen Inhalte und Verfahren zu verstehen – und betont, dass die Lehrtätigkeit an der Hochschule auf den Gebieten der Geistes- und Kulturwissenschaften eine Lehre mit, über und durch Texte ist.

### *Die kulturellen Grenzen von Texten*

Dass Texte kulturelle Grenzen haben, also in verschiedenen Kulturen nicht gleichermaßen verstanden werden, ist inzwischen ein Allgemeinplatz. Umso erstaunlicher ist die relative Folgenlosigkeit dieser Erkenntnis für die Praxis der Lehre an der Hochschule, an der zwar das Problem der interkulturellen Komplexität von Texten sehr wohl ein breit diskutiertes Thema ist, die darauf zielende Didaktisierung aber weitgehend ausbleibt.

Um an das Problem heranzuführen, sollen im Folgenden einige Bemerkungen eines Kollegen am Anfang stehen, der als deutscher Germanist vor Jahren als Gastdozent an der Al-Azhar Universität ein Seminar zur literarischen Textinterpretation am Beispiel von Kleists „Zerbrochenem Krug“ durchführte:

Die europäisch-arabische Differenz [zeichnet sich prägnant] im Bezugsfeld der Philologie ab [...]: als elementare Opposition zwischen dem Text und den Texten, dem Koran und den Gegenständen des Studiums wie der wissenschaftlichen Arbeit im Fach Deutsche Literaturwissenschaft. Es muß nicht eigens betont werden, dass diese *metabasis* – vom Koran zur deutschen Literatur – völlig unterschiedliche Wahrnehmungshorizonte in spannungsvoller Direktheit aufeinander ausrichtet. Dennoch ist die spezifische Konstellation des Germanistikstudiums an der Al Azhar auf eine derartige Unvereinbarkeit angelegt. Bis zum Eintritt in dieses Studium wird die Aufmerksamkeit für Texte weitestgehend von der Grundschrift der eigenen Tradition in Anspruch genommen. Ein jedenfalls geschulteres und gezielteres Interesse für die arabische Literatur der Neuzeit leitet sich hier paradoxerweise erst von den Kenntnissen ab, die im frühen Studium über die deutsche Literatur insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts erworben werden, und diese Kenntnisse reihen sich eben ihrerseits jenem ersten, religiös-kultischen Lesen an. Wie problematisch diese Korrelation zwischen dem Text und den Texten dann auch sein mag, so treibt sie doch über ihre Reduktionen das allemal prägende Divergenzschema in seinen Koordinaten hervor. Es wirkt

Zusammenhang aber überhaupt innerhalb der geistes- und kulturwissenschaftlichen Lehre an der Universität – in Ägypten wie in Deutschland – zu verstehen ist. „Grundlegend“ ist dabei im Sinne des Wortes als unabdingbar für alle weiteren akademischen Inhalte und Verfahren zu verstehen – und betont, dass die Lehrtätigkeit an der Hochschule auf den Gebieten der Geistes- und Kulturwissenschaften eine Lehre mit, über und durch Texte ist.

### *Die kulturellen Grenzen von Texten*

Dass Texte kulturelle Grenzen haben, also in verschiedenen Kulturen nicht gleichermaßen verstanden werden, ist inzwischen ein Allgemeinplatz. Umso erstaunlicher ist die relative Folgenlosigkeit dieser Erkenntnis für die Praxis der Lehre an der Hochschule, an der zwar das Problem der interkulturellen Komplexität von Texten sehr wohl ein breit diskutiertes Thema ist, die darauf zielende Didaktisierung aber weitgehend ausbleibt.

Um an das Problem heranzuführen, sollen im Folgenden einige Bemerkungen eines Kollegen am Anfang stehen, der als deutscher Germanist vor Jahren als Gastdozent an der Al-Azhar Universität ein Seminar zur literarischen Textinterpretation am Beispiel von Kleists „Zerbrochenem Krug“ durchführte:

Die europäisch-arabische Differenz [zeichnet sich prägnant] im Bezugsfeld der Philologie ab [...]: als elementare Opposition zwischen dem Text und den Texten, dem Koran und den Gegenständen des Studiums wie der wissenschaftlichen Arbeit im Fach Deutsche Literaturwissenschaft. Es muß nicht eigens betont werden, dass diese *metabasis* – vom Koran zur deutschen Literatur – völlig unterschiedliche Wahrnehmungshorizonte in spannungsvoller Direktheit aufeinander ausrichtet. Dennoch ist die spezifische Konstellation des Germanistikstudiums an der Al Azhar auf eine derartige Unvereinbarkeit angelegt. Bis zum Eintritt in dieses Studium wird die Aufmerksamkeit für Texte weitestgehend von der Grundschrift der eigenen Tradition in Anspruch genommen. Ein jedenfalls geschulteres und gezielteres Interesse für die arabische Literatur der Neuzeit leitet sich hier paradoxerweise erst von den Kenntnissen ab, die im frühen Studium über die deutsche Literatur insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts erworben werden, und diese Kenntnisse reihen sich eben ihrerseits jenem ersten, religiös-kultischen Lesen an. Wie problematisch diese Korrelation zwischen dem Text und den Texten dann auch sein mag, so treibt sie doch über ihre Reduktionen das allemal prägende Divergenzschema in seinen Koordinaten hervor. Es wirkt

lektürebestimmend, und zwar auch dann, wenn sich thematische Bezüge darauf vorderhand gar nicht ergeben.<sup>1</sup>

Althaus reflektiert hier die oft vertretene Ansicht, der „eine Text“, der Koran, bestimme durch seine fast ausschließliche Präsenz im arabischen, besonders und in spezifischer Ausprägung aber im azharitischen Bildungssystem, die Sicht auf andere Texte, indem er sie quasi verstellt. „Andere Texte“, zu denen im universitären Lehrbetrieb der Germanistik neben den wissenschaftlichen hauptsächlich die literarischen gehören, hätten demzufolge gegenüber dem übermächtigen Anspruch an den „einen Text“ zu bestehen, an dem sie alle gemessen würden und neben dem sie demzufolge, vor allem wenn es sich um Texte aus der Neuzeit handelt, eben *nicht* als Texte bestehen könnten.

Dieser kulturkontrastiv und historisch motivierte Blick von außen auf den Textbegriff einer islamisch geprägten Kultur erschließt unleugbar wichtige Perspektiven, wird dem Problem insgesamt aber nicht gerecht, da er sich an nur einer Qualität dieser Kultur orientiert. Dass eine sehr stark ausgeprägte Wortgläubigkeit mit einer besonderen Art des Umgangs mit dem islamischen Glauben zu tun haben kann, soll hier unbestritten bleiben; er ist indes nicht alleine, und nicht einmal hauptsächlich, ausschlaggebend.

Eher zählen andere, im allgemeinen Bildungssystem begründete Faktoren eine Rolle, die aus unserer Sicht – der Sicht des „Westens“ – einen mangelnden Textbegriff zur Folge haben. Wort- und Textwahrheiten hängen eben nicht alleine vom Umgang mit dem Koran und der Koranlehre als Wissens-, weniger als Verstehenslehre zusammen, sondern mit Traditionen von Autorität, die neben der religiösen die sozialen, darunter vor allem die familialen, wie auch die institutionellen und die politischen Strukturen prägen. Die Weitergabe von Wissen und Gewusstem steht in der Schule wie an der Universität – und nicht nur an der Al-Azhar Universität – im Vordergrund; die

---

<sup>1</sup> Thomas Althaus: Der Text und die Texte. Auswirkungen der Koran-Lektüre auf die Rezeption der deutschen Literatur an ägyptischen Hochschulen. In: Heike Bismark, Volker Honemann, Elmar Neuß, Tomas Tomasek (Hrsg.): Usbekisch-deutsche Studien. Indogermanische und außerindogermanische Kontakte in Sprache, Literatur und Kultur. Akten der 2. Tagung des Lehrstuhls für deutsche Philologie der Usbekischen Nationalen Universität, Taschkent und des Germanistischen Instituts der Universität Münster, 1. – 3. Dezember 2003, S. 176f.

Ausbildung zum selbständigen Erwerb von Wissen, zur Herstellung von Zusammenhängen und zum überprüfbareren Umgang damit treten hingegen meist in den Hintergrund. Die zahlreichen Neugründungen von privaten Universitäten in Ägypten, und mehr noch die in jüngster Zeit neu entstandenen binationalen Universitätsprojekte sind auch – neben anderen, profanerem Gründen wie solchen der Gewinnerwirtschaftung – aus diesem Mangel an vergleichendem, multiperspektivischem Arbeiten an den staatlichen Universitäten hervorgegangen. Die sich so verschärfenden intra-kulturellen Divergenzen im akademischen System bedingen eine zunehmende Vielfalt im Bereich akademischer Lehrverfahren, die eine monokausale Defizitherleitung auch am Beispiel des Textbegriffs verbieten – auch dann, wenn es sich um die Al-Azhar Universität handelt, die den Reformbemühungen im ägyptischen Hochschulsystem zwar nur indirekt und verzögert, aber gerade durch ihr Alleinstellungsmerkmal immer deutlicher und spürbarer ausgesetzt ist.

Kehren wir zurück zum zitierten Beispiel, so ist festzustellen, dass es für unseren Ansatz einer interkulturellen Textdidaktik eine höchst wichtige Grundkonstellation aufzeigt. Auch wenn ich der Interpretation von Althaus in Gänze nicht zustimmen kann, spitzt sie doch eine Problematik zu, die folgendermaßen zu beschreiben ist: Hier trifft eine Textkonzeption auf eine andere, die sich in einem Akt interkultureller Verstehensleistung zu interessanten, neuen Interpretationsäußerungen ergänzen, die auf Kleists Text und die Welt der Verstehenden zugleich bezogen sind. Im Grunde aber – und das macht die zitierte Passage deutlich – konfliktieren zwei verschiedene, nicht vereinbare Begriffe von Text miteinander, die normalerweise im Seminar oder in der Vorlesung an der Universität nicht thematisiert, geschweige denn problematisiert werden.

Genau das aber wäre notwendig. Denn wenn wir nur vereinbaren, dass wir über ein gemeinsames Thema reden und in welcher Weise wir das tun, und nicht zusätzlich auch deutlich machen, aus welcher Perspektive wir dies tun, das heißt von welcher Position des eigenen Textbegriffs aus, dann reden wir zwar über ein Thema, aber unterschwellig aneinander vorbei.

Interkulturelle Textdidaktik, so, wie ich sie hier verstehe, setzt genau an diesem Punkt in der universitären Lehre ein. In der Arbeit mit arabischen, speziell ägyptischen Studentinnen und Studenten, wäre vor der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Texten und parallel zu ihr eine riesige

Definitionsarbeit zu Textstrukturen zu leisten, wollte man von einer gemeinsamen Basis ausgehen. Eine solche gemeinsame Basis allerdings ist eine Illusion, da die Bedeutung von Texten und ihre Funktionen nicht eine Frage des Wissens, sondern der kulturellen Kommunikation sind. Diese wird in der Regel nicht hinterfragt – im arabischen Kulturraum noch viel weniger als im europäischen. In der Textsortenlinguistik spricht man seit längerem nicht mehr nur von objektiven Merkmalen eines Textes, sondern fokussiert zunehmend auf subjektives Textmusterwissen.<sup>2</sup> Adaptiert man dieses Konzept der kommunikativen Funktion von Texten im Rahmen einer Gruppe von an der Kommunikation beteiligten Subjekten, erscheint mir in der Hochschullehre eine Didaktisierung von Texten und Textmustern sinnvoll, die die Bezugnahme aufeinander, und damit die Kommunikation zwischen ihnen, deutlich macht. Mit anderen Worten: die Texttypen, Textmuster und die auf sie bezogenen Erwartungen in einer wissenschaftlichen Kommunikation in, durch und mit Texten müssen dargestellt und analysiert werden. Ein wissenschaftlicher Text ist demnach ein Beitrag innerhalb einer Kommunikation vieler, zumindest punktuell verschiedener Aussagen, die es im Einzelnen zu bewerten gilt.

Ein wissenschaftlicher Text aus dem arabischsprachigen Raum wird indessen nicht unbedingt so gesehen: er kann in seinem Erkenntnisanspruch allein dann schon gültig sein, wenn er vom „richtigen“ Autor stammt. Dies sind Erfahrungen übrigens, die auch deutsche Erfahrungen sind, wenn auch vorwiegend im historischen Rückblick – und das wiederum macht eine allzu schnell auf kulturelle Unterschiede zielende Schlussfolgerung verdächtig. Zum „richtigen“ deutschen Autor hier im Rückblick eine Aussage von Hans Ulrich Gumbrecht zu einem berühmten Vortrag von Max Weber, „Wissenschaft als Beruf“, den er 1917 – genau neunzig Jahre liegt das zurück! – vor Mitgliedern des freistudentischen Bundes gehalten hat:

---

<sup>2</sup> Vgl. Barbara Sandig: Textwissen. Beschreibungsmöglichkeiten und Realisierungen von Textmustern am Beispiel der Richtigstellung. In: Johannes Engelkamp, Kuno Lorenz, Barbara Sandig (Hrsg.): Wissensrepräsentation und Wissensaustausch. Interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken, April 1986. St. Ingbert 1987, S. 115-155. Vgl. außerdem Barbara Sandig: Text als prototypisches Konzept. In: Martina Mangasser-Wahl (Hrsg.): Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Tübingen 2000, S. 93-112.

Weber meint, politische Ziele seien mit akademischer Lehre nicht zu vereinbaren (95f., 100), und wie es scheint, findet er jede Form von emotionaler Beziehung zwischen dem akademischen Lehrer und seinen Studenten wahrhaft obszön, sofern sie etwas mit den damals zur weihevollen Kennzeichnung dieses Verhältnisses benutzten Schlagworten vom „Lehrer als Führer“ (101) zu tun hat, mit dem „Stempeln“ des Geistes der Studenten (97) oder dem „Glauben“ an wissenschaftliche Rollen und wissenschaftliche Inhalte (108). [...] Die Institution der Wissenschaft gehört nach seiner Auffassung zum Prozeß der „Entzauberung“ der Welt (87, 93) und wird infolgedessen als etwas seinem Wesen nach Nichtreligiöses hingestellt.<sup>3</sup>

Diese Aussagen Webers geschehen in einer bestimmten, von starken nationalen Emotionen geprägten Zeit. Sie sind aber nicht einfach historisch, sondern auch mentalitätsgeschichtlich von hoher Relevanz, machen sie doch deutlich, dass das Konzept eines autoritativen Lehrstils im akademischen Betrieb in Deutschland um 1917 durchaus einer politischen Motivierung unterliegt, die sich von einzelnen Gruppeninteressen herleitet. Genau diese Interessen aber stellt Weber in seiner Aussage dem Interesse von Wissenschaft als Instrument zur „Entzauberung“ der Welt als diametral entgegengesetzt gegenüber: damit enthistorisiert und entkulturalisiert er eine Form von Wissenschaft, die sich eines „Zaubers“ bedient, um unangreifbar – und letzten Endes unüberprüfbar – zu sein. Denn mit dem „Lehrer als Führer“ oder dem „richtigen“ Text verschwindet das Merkmal des Pluralismus zur Gänze, das der wissenschaftlichen Kommunikation Grundbedingung ist – ja die Kommunikation selbst findet gar nicht erst statt. Wenn „interkulturell“ in sein Bedeutungsfeld auch „historisierend“ mit einbezieht, so läßt sich auch der von Weber beschriebene Konflikt als ein interkultureller beschreiben: Weber skizziert in seiner Zeit – 1917 – ein kulturelles Phänomen, von dem er sich vehement absetzt, und dem er eine wahre, unabhängige und „wertfreie“ Wissenschaft gegenüberstellt.

„Wer hat denn jetzt recht“, ist die Frage, mit der ägyptische Studenten gelegentlich auf die Aufgabe, mehrere Aussagen vergleichen zu müssen, reagieren – in dem Erwarten, zu erfahren, wie sie Wissen eindeutig und

<sup>3</sup> Hans Ulrich Gumbrecht: Die Macht der Philologie. Über einen verborgenen Impuls im wissenschaftlichen Umgang mit Texten. Aus dem Amerikanischen von Joachim Schulte. Frankfurt/M. 2003. S. 118. Gumbrecht bezieht sich auf folgende Textausgabe: Max Weber, Schriften. Gesamtausgabe. Band 1. Hg. von Horst Baier, M. Rainer Lepsius, Wolfgang J. Mommsen, Wolfgang Schluchter und Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr 1992. S. 71-111.

autoritativ zuordnen können. Der Lehrer als unbezweifelte Autorität hat eine Tradition, die einer großen Anzahl der Studenten unkritisch befolgte Führung bedeutet.

Als Hochschullehrer kann man an dieser Stelle sehr schnell, nimmt man die Chance wahr, sowohl auf die Unterschiede als auch auf ähnliche Entwicklungen in den Traditionen des europäischen und des arabischen Kulturraums zu sprechen kommen. Man kann – unter Umständen unter Hinweis auf die eben kommentierten Aussagen Max Webers – die historischen Erfahrungen mit „Führer-Professoren“ zur Diskussion stellen. Und es ist dann unerlässlich darauf hinzuweisen, dass man von einer „Kommunikation zwischen wissenschaftlichen Texten“ nur dann sprechen kann, wenn man von einer pluralistischen Reihung von Texten zu einem Thema ausgeht, also von einander ergänzenden, aufeinander aufbauenden oder eben auch einander widersprechenden Aussagen zu ein und demselben Thema. Dies ist dann allerdings zu erproben, in angewandter wissenschaftlicher Tätigkeit, die Textsortenwissen by doing erwerben lässt – immer wieder. Die Frage nach dem einen, dem richtigen Text, ist dann irrelevant und fehl am Platz. Der Konflikt ist damit zumindest bewusst gemacht und kann im Sinne einer interkulturellen Textdidaktik fruchtbar gemacht werden.

Die kulturellen Grenzen des wissenschaftlichen Textes sind abhängig vom wissenschaftlichen Kommunikationskonzept seiner Leser. Entspricht dieses einer anderen Kultur mit anderen Wissenschafts- und Textmusterstrukturen, sind die Grenzen scheinbar die der Kulturräume. Dann kann nur noch behauptet werden, was immer man aus wissenschaftspolitischen und globalen Gründen heute gerne behauptet: Wissenschaft sei universell und global; ihre Strukturen überall gleich. Das stimmt dann lediglich für die im globalen Wissenschaftsbetrieb erfolgreichen Ausnahmen, nicht aber für die anderen, und schon gar nicht für den Lehrbetrieb, um den es mir hier geht. Der hat, will er mehr sein als wissenschaftspolitischer Betrieb, damit umzugehen, dass Wissenschaftlichkeit nicht überall dieselbe ist. Und er hat diese Erkenntnis über Texte und ihre Kommunikation zu vermitteln. Erst dann kann akademische Lehre interkulturell aktiv werden.

Um auf die Funktion des literarischen Textes zurückzukommen, sei hier noch ein zweites Zitat aus dem eben erwähnten Aufsatz von Althaus

angeführt, das sich auf die direkte Konfrontation mit Kleists „Zerbrochenem Krug“ bezieht und die Interpretationsmotive der Azhar-Studenten auf die am Koran geschulte Textgläubigkeit und damit auf das Festhalten an einem eindeutigen Textmuster zurückführt:

Indem nämlich einzelne Erklärungen dem Textverständnis nur wenig aufhelfen, zeigte sich bald, dass die Leseschwierigkeiten – primär jedenfalls – von anderem herrührten. Sie betrafen die Verstöße gegen den ‚wohlgeformten Satz‘, die in der hektischen Bewegung des Dialogs verworrene, nachgerade verwehrte Syntax dieses Lustspiels, das beinahe nur in Ausnahmefällen Versrede und Figurenrede miteinander abgleicht. Der Vers wird über stichomythisch, auf fortwährende Wechselrede ausgelegte Dialogpassagen realisiert. Das billigt der einzelnen Rede zumeist nur kleine Anteile an der Realisierung der Struktur zu. Dies wurde nicht als kunstvoll übergreifende Fügung verstanden, sondern eben als Fragmentierung, ja Atomisierung der Rede, die Unverständlichkeit provoziere und einen Text erbe, der fast schon das Gegenteil seiner selbst wäre, kein *textum* als Gewebe, sondern ein in Auflösung befindlicher Zusammenhang. Erläuterungen zum Blankvers, zur Möglichkeit seiner Dramatisierung durch Antilaben kamen einem allgemeinen Bedürfnis nach terminologischer Klärung zwar entgegen. Das tangierte aber nicht mehr die feste Überzeugung, eine destrukturierte Struktur vor sich zu haben, an der sich das ganze Problem des Stücks zu erkennen gebe. Man sah im buchstäblichen Sinne das Zerbrochene der von Antilaben auseinandergezerrten Blankverse.<sup>4</sup>

Der literarische Text erfährt hier, schließt man sich der Deutung der Interpretationsvorgänge an, eine Anbindung an wertbestimmende Konstituenten, zu denen auch gehört, dass ein „wertvoller“ Text eine geordnete syntaktische Struktur aus Wörtern einer vereinbarten Lexik enthält. Ist dies nicht der Fall, wird die „mangelbehaftete“ Syntax nicht der Textstrategie zugeschlagen, sondern verweist eindeutig auf die dem Text zugrundeliegende Ordnungsstruktur, die zu seiner Entstehung angeblich maßgeblich beigetragen hat. Nach Althaus' Interpretation, auch an anderer Stelle in seinem Text (vgl. Althaus 179ff), agieren die Studenten einzig aus der Kenntnis des „einen“ Textes und dessen lebens-, ordnungs- und wertbestimmender Wirkung heraus, wenn sie darauf bestehen, dass ein dermaßen „destrukturierter“ Text wie der „Zerbrochene Krug“ von Kleist eindeutig auf die Welt und deren Zustand verweise, in der er entstand, und die von Verlusten geprägt ist: Verlusten von Werten, Ordnung, Menschlichkeit usw.

---

<sup>4</sup> Althaus, S. 178.

Die Analyse dieser Interpretationsarbeit, die bei Althaus den Mangel an Textkompetenz, bei den Studenten den Mangel an ordnungshaften Textzusammenhängen als Erkenntnis ergibt, lässt eine Chance in den Blick geraten, die die konstatierte Diskrepanz bietet: die Chance zum Gespräch über Sprache und Texte in deren kommunikativer Anbindung an eine Wirklichkeit, die verschieden wahrgenommen und bewertet wird. Dabei wird man feststellen, dass die Ineinssetzung von Text und Welt ein Phänomen ist, das vielleicht gar nicht so sehr kulturabhängig ist, als eher einer mangelnden Differenzierungskompetenz unterliegt, die sich auch in den gesellschaftlichen Systemen Europas aufspüren lässt – in Form von intra-kulturellen Bildungs- und Traditionsdisparitäten. Diesen gegenüber bedeutet eine in der Hochschullehre angewandte interkulturelle Textdidaktik, die Texte immer als (kulturbedingte) Perspektiventräger markiert, ein Feld, auf dem verschiedene Text- und Weltvorstellungen, einschließlich der differenten Vorstellungen von der Qualität der Beziehung zwischen beiden, gemeinsam erarbeitet werden. Das Ziel ist von Anfang an nicht Kultur-, sondern Textkompetenz – wobei am Ende deutlich werden wird, dass umfassende Textkompetenz immer auch interkulturelle Kommunikationskompetenz einschließt.

### *Hochschuldidaktik als Textdidaktik*

Was nach wie vor in der erst langsam fruchtbar werdenden Landschaft der Hochschuldidaktik fehlt, ist eine entwickelte Textdidaktik für die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer, die deutlich macht, dass die Kommunikation in diesen Fächern eine strikt auf Texten fußende ist, mit zunächst wenig Bezug zur außertextuellen Wirklichkeit. Dieser – auch kulturell geprägte – Bezug stellt sich erst durch eine eingehende Perspektivierung der Texte im Laufe des didaktischen Prozesses her. Im Folgenden dazu ein paar Postulate für das Fach der Literaturwissenschaft.

Bei fiktionalen Texten handelt es sich bekanntermaßen um eine besondere Textart, deren Eigenheiten die Literaturwissenschaft auf ihre Wirkungen und Kommunikationsabsichten, ihre Funktionen, Mutationen, Disparitäten und Similaritäten hin untersucht, um nur einige Aspekte zu nennen. Ziel dieser Untersuchungsbemühungen ist die Offenlegung von Verstehensbezügen, wie sie einer literarischen Kommunikation gegeben sind –

also indirekt und codiert, wobei Codierungen kulturell bestimmt sind. Ziel ist es ebenfalls, der Aufdeckung dieser literarisch codierten Bezüge eine angemessene Darstellung zu geben. In diese Darstellung muss der interkulturelle Aspekt im eben beschriebenen Sinn aufgenommen werden. Für das eben zitierte Beispiel würde das unter anderem bedeuten, die von den Studenten verwendete Codierung aufzudecken, so dass die Beschaffenheit ihrer Textkonvention auf *ihre* Darstellung der *eigenen* Verstehensleistungen zurückzuführen wären und kulturbezogene Deutungen zunächst zurückgestellt würden, um sie in späteren Vergleichen mit anderen Verstehensdarstellungen zu identifizieren.

Die Darstellung der Verstehensbezüge erfolgt ebenfalls in Form von Texten, die aber nunmehr der direkten, gezielten Kommunikation dienen. Primär zwar lediglich der Kommunikation innerhalb der Wissenschaftlergruppe, dort aber mit vereinbartem Deutlichkeitsanspruch. Zuvor errungenes Verstehen muss also in erklärende Darstellung überführt werden, und das wiederum geht nicht ohne die Darstellung des Zustandekommens von Verstehen. Auch hier ist im Hinblick auf das erwähnte Beispiel zu betonen, dass dieses Zustandekommen von Verstehen zunächst eine *Eigenerklärung* ohne vordergründig kulturanalytische Zielrichtung sein muss.

Eine „interkulturelle Textdidaktik“ wiederum muss diese wissenschaftliche Darstellung in ihrer Prozesshaftigkeit darstellen können (*Tertiärtexte*). Unter diesem Aspekt sind schon die abgeschlossenen Texte der Wissenschaft (*Sekundärtexte*), die sich mit Literatur als ihres ureigenen Gegenstandes beschäftigt, schriftliche Texte, die auf einen Prozess rekurren, den sie – im Idealfall – gleichzeitig darstellen. Das angestrebte Ergebnis des didaktischen wissenschaftlichen Textes ist somit die schriftliche Fixierung von Verstehensbezügen, vor allem von Bezügen zwischen Texten, wissenschaftlichen und literarischen – zwischen beiden, zwischen ersteren, zwischen letzteren. Auf dieser Stufe des didaktischen Prozesses sind nun dezidiert kulturanalytische Zusammenhänge darzustellen, die zu einer interkulturellen Betrachtung der Textkonventionen hinführen.

*Textdidaktik an der Hochschule*

Die am erwähnten Beispiel konstatierte naive Übernahme fiktionaler Inhalte in die eigenkulturelle Erfahrungswelt ist – in den letzten Jahren verstärkt – auch bei Studenten an deutschen Universitäten zu beobachten. Der Mangel an Textfunktionserfahrung und Textsortenwissen, der vor allem die in den Geisteswissenschaften benutzten Textsorten betrifft, ist vielleicht mit einer Überflutung durch andere und neue Textmuster, die auf die direkte Kommunikation zugeschnitten sind, zu erklären. Eine extrem indirekte Kommunikation, wie sie der Umgang mit fiktionalen Texten bietet und erfordert, wird im Vergleich dazu zunehmend seltener. Hier fand und findet also eine Verschiebung der Textkonzentration statt, die ein Hochschullehrer bei der Gestaltung seiner Seminare und Vorlesungen zu berücksichtigen hat. Zunehmend steht er einer anderen Textkultur gegenüber, immer dringender werden didaktische Überlegungen, die eine differenzierte, zum Teil sicher auch historisierende Darstellung von Textsorten und Textfunktionen in den Fokus rücken. Die Frage, ob man sich innerhalb der Germanistik überhaupt noch mit mittelalterlicher Literatur beschäftigen soll – zumal in der Auslandsgermanistik, wie z.B. hier in Kairo, wo mittelalterliche Literatur an mehreren Germanistikabteilungen im Curriculum verankert ist – diese Frage einmal außer Acht lassend, ist es doch kaum vermeidbar, und mehr und mehr erforderlich, bestimmte Textarten der fiktionalen Literatur auf ihre historischen Formen zurückzuführen. Wenn man heute einen Germanistikstudenten in Ägypten nach den drei Hauptgattungen fragt, bekommt man nicht selten zur Antwort: Epik, Dramatik, Lyrik. Punkt. Damit ist nichts erklärt – und doch alles gesagt: die historische Begrifflichkeit ist hier gar nicht historisch, sondern ganz gegenwärtig. Es entsteht der Eindruck ewiger Beständigkeit. Anders an einer deutschen Universität: dort ist es eventuell sogar sinnvoll, die Textgattung Roman etwa auf historische Begrifflichkeiten zurückzuführen, um heutige Formen des Romans, vor allem aber die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihnen, zugänglich zu machen.

„Interkulturelle Textdidaktik“ hieße dann auch an einer deutschen Hochschule nicht nur die Bewusstmachung von der kulturellen Disparität der Kommunikation mit, durch und in Texten. Dies hat die interkulturelle Germanistik am Beispiel der kulturbedingten Rezeption deutschsprachiger

literarischer Texte in den letzten Jahrzehnten schon ausgeführt. Vielmehr hieße „interkulturelle Textdidaktik“ dann auch das Aufzeigen historisch bedingter Veränderungen im Textmusterwissen, das an außertextuelle, soziokulturelle und zunehmend interkulturelle Prozesse geknüpft ist, die sich beschleunigt fortsetzen und dabei Textmusterwissen nicht nur um neue Formen ergänzen, sondern auch grundlegend verändern können.

### *Literaturverzeichnis*

- ALTHAUS, Thomas: „Der Text und die Texte. Auswirkungen der Koran-Lektüre auf die Rezeption der deutschen Literatur an ägyptischen Hochschulen“. In: Heike Bismark, Volker Honemann, Elmar Neuß, Tomas Tomasek (Hrsg.): *Usbekisch-deutsche Studien. Indogermanische und außerindogermanische Kontakte in Sprache, Literatur und Kultur*. Akten der 2. Tagung des Lehrstuhls für deutsche Philologie der Usbekischen Nationalen Universität, Taschkent und des Germanistischen Instituts der Universität Münster, 1. – 3. Dezember 2003, S. 176f.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich: „Die Macht der Philologie. Über einen verborgenen Impuls im wissenschaftlichen Umgang mit Texten“. Aus dem Amerikanischen von Joachim Schulte. Frankfurt/M. 2003. S. 118.
- SANDIG, Barbara: „Text als prototypisches Konzept“. In: Martina Mangasser-Wahl (Hrsg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen 2000, S. 93-112.
- SANDIG, Barbara: „Textwissen. Beschreibungsmöglichkeiten und Realisierungen von Textmustern am Beispiel der Richtigstellung“. In: Johannes Engelkamp, Kuno Lorenz, Barbara Sandig (Hrsg.): *Wissensrepräsentation und Wissensaustausch*. Interdisziplinäres Kolloquium der Niederländischen Tage in Saarbrücken, April 1986. St. Ingbert 1987, S. 115-155.
- WEBER, Max: „Schriften“. Gesamtausgabe. Band 1. Hg. Von Horst Baier, M. Rainer Lepsius, Wolfgang J. Mommsen, Wolfgang Schluchter und Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr 1992. S. 71-111.