

# **,KOMPARATISTISCHE IMAGOLOGIE' IM INTERKULTURELLEN LITERATURUNTERRICHT**

**Sabine Egger**

Der gegenwärtige Prozess der Internationalisierung, der durch Faktoren wie Arbeitsmigration, Globalisierung der Märkte und die gegenläufigen Bedürfnisse der Menschen nach Wahrung ihrer Identitäten verstärkt wird, verlangt "die überkommenen Dimensionen kultureller Identitäten zu überprüfen und unser aller internationale und interkulturelle Kommunikationskompetenz zu verbessern" (Albrecht/Wierlacher, 2000: 293). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird als zentrales Lernziel im Fremdsprachenunterricht wie auch in der ,interkulturellen Germanistik‘ angesehen (Thum, 1985). Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache gilt sie - häufig instrumentell, aber auch sozialetisch begründet - als zentraler Aspekt des übergeordneten Zieles kommunikativer Kompetenz (vgl. Albrecht 2000: 281; Auernheimer 2000; House 1996: 4; Roberts et al. 2001: 7 f; Rost-Roth 1996: 2). Das Hauptinteresse der sozialetisch argumentierenden ,interkulturellen Germanistik‘ richtet sich – so der Karlsruher Literaturwissenschaftler Bernd Thum – gleichfalls primär auf die Ermöglichung eines interkulturellen Dialogs:

"Oberstes Ziel Interkultureller Germanistik als angewandter Kulturwissenschaft [...] ist es [...], Interesse und Befähigung für interkulturelle Kommunikation und Verständigung zu entwickeln" (Thum 1985: 332).

Literatur wird unter diesem kulturwissenschaftlich orientierten Blickwinkel als eine Form kultureller Sinnproduktion neben anderen verstanden. Das trifft auch für die komparatistische Imagologie zu. Der ursprünglich in der Kulturwissenschaft entwickelte Forschungsansatz bietet sich besonders für die Praxis eines interkulturellen Literaturunterrichts an, da er sich zum einen mit der Bewusstmachung stereotyper Wahrnehmungsweisen der eigenen und anderer Kulturen beschäftigt und zum anderen aufgrund seines extensiven Literaturbegriffs die traditionell separaten Bereiche der Literatur und Landeskunde miteinander in Bezug setzt. Die Erkenntnis der Kulturspezifik menschlicher Wahrnehmungsweisen ist eine Grundvoraussetzung des interkulturellen Dialogs (vgl. Auernheimer, 2000: 26; Christ, 1996; Neuner/Hunfeld, 1993: 108; Rost-Roth, 1996: 14; Wierlacher, 1985; Albrecht/Wierlacher, 2000: 294). Denn erfolgreiche interkulturelle Kommunikation kann nur dann stattfinden, wenn die Gesprächsteilnehmer in der Lage sind, "die Welt auch mit den Augen der anderen zu sehen und ihre Perspektiven in das eigene Denken einzubeziehen" (Lüst, 1996: 48). Durch die imagologische Analyse von Texten, aber auch den Rückbezug auf eigene Wahrnehmungsmuster sollen die Studierenden ein Bewusstsein für die Entstehung kollektiver Selbst- und Fremdbilder und ihrer Rahmenbedingungen entwickeln – sowohl in den untersuchten Texten als auch im eigenen Erfahrungsbereich. Dies soll im Folgenden am Beispiel einer Unterrichtsreihe über deutsch-jüdische Beziehungen in der deutschsprachigen Literatur verdeutlicht werden. Insbesondere die Darstellung ,jüdischer‘ und ,deutscher‘ Figuren in Texten von Johannes Bobrowski zeigt im Vergleich mit älteren und zeitgenössischen, literarischen und nicht-literarischen, textuellen und visuellen Darstellungen, dass der Autor auf überkommene Imagotypen des Juden als ,ganz Anderem‘ oder ,Fremdem‘ zurückgreift und somit in kulturspezifischen Wahrnehmungsmustern befangen ist. Bobrowskis

Beispiel gibt außerdem Aufschluss über die Problematik des deutschen Identitätsdiskurses – besonders nach den beiden Weltkriegen.

---

-2-

Die literarischen Texte werden hierbei sowohl im Zusammenhang mit dem kulturellen Kontext, in dem sie entstanden und in den sie eingebettet sind, betrachtet, als auch zu ihrer "fremdkulturellen Rezeption" in ein produktives Verhältnis gesetzt (Göllner, 2001: 11). Trotz der kulturwissenschaftlichen Orientierung der Imagologie und des damit einhergehenden ‚Zusammenrückens‘ von Literatur- und Landeskundeunterricht werden aber die spezifischen Eigenschaften literarischer Texte im Gegensatz zu umgangs-, wissenschafts- oder fachsprachlichen Diskursformen nicht vernachlässigt. Die Analyse der literarischen Verfahren in den untersuchten Texten ermöglicht den Lernenden, neben Aspekten interkultureller Kompetenz ein Verständnis für literaturspezifische Form- und Sinngebungsstrategien zu entwickeln. Gleichzeitig sind sie durch den Vergleich der Selbst- und Fremdbilder in unterschiedlichen Medien in der Lage, literarische Texte in ihrem gesamt-kulturellen Zusammenhang wahrzunehmen.

### 1. ‚Komparatistische Imagologie‘: theoretischer und institutioneller Hintergrund

Der neueren komparatistischen Imagologie liegt ein "erweiterter Kulturbegriff" zugrunde (Altmayer, 1997: 3). Eine Grundprämisse dieses Begriffs ist die Einsicht der Kognitionstheorie und des radikalen Konstruktivismus, dass Menschen sozial und kulturell, also kollektiv ihre Wirklichkeit erzeugen (vgl. Schmidt, 1987; Hansen, 1993: 11). Sie haben keinen Zugang zu einer objektiven Wirklichkeit und können nichts erkennen, was außerhalb ihrer subjektiven Erfahrungswelt liegt. Individuen bilden also im Erkenntnisprozess nicht ‚die‘ Wirklichkeit ab, sondern erzeugen durch ihre sprachlichen Beschreibungen erst ein subjektabhängiges Konstrukt der Welt. Das Anliegen nicht nur der Imagologie, sondern jeglicher Forschungsansätze innerhalb einer konstruktivistisch orientierten Kultur- und Literaturwissenschaft, die vom ‚Poiesis‘- (statt Mimesis-)charakter fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte ausgeht (vgl. Nünning, 1992), besteht darin, durch die Analyse der "Weisen der Welterzeugung" (Goodman 1984) – das heißt der formalen Besonderheiten sprachlicher Realitätskonstruktion – Aufschluss über Kollektivvorstellungen, Wahrnehmungsmuster und Mentalitäten zu gewinnen. Literatur wird also aufgrund der Annahme, dass sie die empirische Realität nicht mimetisch abbildet, sondern bestimmte Wirklichkeitsvorstellungen einer Kultur einerseits aufnimmt und reflektiert und andererseits (mit)produziert, als eigenständige Form kultureller Sinnproduktion verstanden. Poetische Techniken sind demnach auch Produktionstechniken von ideologischen Fiktionen, Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsmustern.

Kultur wird in diesem Zusammenhang semiotisch und konstruktivistisch als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsmustern, Werten und Bedeutungen definiert, der sich in Symbolsystemen materialisiert (vgl. Geertz, 1987: 8 f; Nünning, 1995; Posner, 1991: 37 ff). Wird Kultur als "spezielles Zeichensystem" (Posner, 1991: 38) aufgefasst, so wird auch der Zusammenhang von Kultur und Literatur erklärbar. Das kulturelle Zeichensystem besteht aus individuellen und kollektiven

Zeichenbenutzern, die Texte produzieren, in denen mittels konventioneller ‚Kodes‘ Botschaften formuliert sind, welche den Zeichenbenutzern die Bewältigung ihrer Lebensprobleme ermöglichen. Diese fiktionalen und nicht-fiktionalen Texte sind – wie auch andere Artefakte (Kunstobjekte, Werkzeuge etc.) – Teil der ‚materialen Kultur‘ einer Gesellschaft (Menge von Zeichenbenutzern), wobei zwischen der ‚sozialen‘, ‚materialen‘ und ‚mentalenen‘ Kultur eine enge, zeichentheoretisch formulierbare Verbindung besteht (ebd.: 53 f). Literatur ist aus der Sicht der Kulturwissenschaften also eine der materialen Formen bzw. eines der textuellen Medien, in denen sich das mentale Kultur-‚Programm‘ niederschlägt. Die Anwendung dieses mentalen Programms über die soziale Ebene der Institutionen, Kulturträger und des "kulturellen Gedächtnisses" (Assmann, 1988: 15) steuert die Auswahl relevanter Themen und Ausdrucksmittel und damit auch den Prozess des "Kulturwandels" (Posner, 1991: 55; Lotman, 1990).

---

-3-

Das "zentrale Kulturelle" in Lotmans Modell der Kultur als konzentrisches System semiotischer Sphären (Lotman, 1990: 278 ff) entspricht in gewissem Maße den dominanten Diskursen einer Gesellschaft. Titzmann definiert den Diskurs als übergeordnetes "System des Denkens und Argumentierens, das von einer Textmenge abstrahiert" und durch Redegegenstand, Regularität der Rede und interdiskursive Relationen zu anderen Diskursen charakterisiert ist (Titzmann, 1991: 51). Literatur ist in diesem Erklärungszusammenhang – in Anschluss an Luhmanns Systemtheorie und Foucaults Diskurstheorie – ein "elaborierter Interdiskurs" bzw. eine Elaboration interdiskursiver Elemente, da sie aus verschiedenen Spezialdiskursen selektiert und "tendenziell alle Diskurse einer Kultur konnotativ reintegriert" (Link, 1984: 65). Sie ist daher – ob nun semiotisch als Form der Materialisierung des mentalen Kulturprogramms oder diskurstheoretisch als Interdiskurs definiert – besonders geeignet, Auskunft über kulturelle Strömungen zu geben. Im Weiteren soll es aber um Literatur nicht nur als Schlüssel zur Rekonstruktion von Mentalitäten, sondern auch um die literarischen Verfahren selbst als Form- und Sinngebungsstrategien zur Bewältigung kultureller Erfahrungen gehen. Ein diskurstheoretisch formuliertes Kulturmodell ermöglicht prinzipiell die Erklärung intra- und interkultureller Wechselbeziehungen. Denn zum einen sind Kulturen keine monolithischen Blöcke, sondern bestehen aus einem komplexen Geflecht von ethnischen, regionalen, sozialen und geschlechtsspezifischen Teil- oder Subkulturen und ihren Diskursen. Zum anderen sind ‚Nationalkulturen‘ keine nach außen hin geschlossenen Formationen, sondern beeinflussen und durchdringen sich auf vielfältige Weise gegenseitig (vgl. Altmayer, 1997: 7 f). Beide Aspekte sind für das Verständnis von Auto- und Hetero-Images von Bedeutung.

‚Komparatistische Imagologie‘ (lat. imago: Bildnis) bezeichnet eine literaturwissenschaftliche Forschungsrichtung innerhalb der vergleichenden Literaturwissenschaft, die nationenbezogene Fremd- und Selbstbilder in der Literatur zum Thema hat. Sie beschäftigt sich dabei mit der Genese, Entwicklung und Wirkung dieser ‚Hetero- und Auto-Images‘ im literarischen und außerliterarischen Kontext (vgl. Schwarze, 1998: 232). Die Imagologie geht davon aus, dass jede ‚we-group‘ nicht nur Diskurse für die eigene Identität, sondern auch für die jeweils anderen kennt („the Other“), von denen sie sich abgrenzt (Fischer, 1987: 56). Link bezeichnet solche Diskurse als "Kollektivsymbolsysteme" (Link, 1984: 65). Eine ‚we-group‘ kann beispielsweise eine Kultur, oft in der politischen Form einer Nation, oder eine kleinere

subkulturelle Gruppe umfassen. Das ‚Other‘ ist notwendig als Folie, vor der sich die Gruppe definiert. Die Abgrenzung des Eigenen von Anderen gehört zu den sozialen Grunderfahrungen von Menschen (Albrecht/Wierlacher, 2000: 296). Diskursive Selbst- und Fremddefinition sind dialogisch und kompetitiv an der Konstitution der jeweiligen Gruppenidentität beteiligt (Breinig, 1992: 331; Wierlacher, 1993; Giesen, 1991: 9 ff). Dabei enthalten die mehr oder weniger stereotypen Bilder der Selbst- und Fremddefinition sowohl eine Bewertung der Gruppe, auf die sie sich beziehen, als auch eine implizite Charakterisierung derer, die solche Bilder prägen, ihr eigenes Selbstverständnis, Werte- und Normensystem. Kollektivsymbolsysteme von Auto- und Heterostereotypen haben also eine bipolare Struktur. Ein "kulturell-ideologischer Stereotyp" (Seeber, 1987: 261; vgl. auch Wierlacher, 1998: 160) oder "Imagotyp" bzw. ein "Image" (Fischer, 1987: 56) ist eine "durch Komplexitätsreduktion und /oder ständigen Gebrauch entstandene Wahrnehmungsformel", die sich im Text als "Klischee" manifestiert (Seeber, 1987: 261). Solche Formeln gehören in den Bereich des "sedimentierten Wissens" einer Gruppe und sind bis zu einem gewissen Punkt zur Kommunikation und Kognition notwendig (ebd.: 284). Die Kommunikation der Gruppenmitglieder mit Hilfe gemeinsamer Kollektivsymbole als ‚konnotativem Code‘ wird erst durch eine gewisse Schematisierung – und damit Bekanntheit – der jeweiligen Symbol-Welt-Beziehung möglich (Link, 1984: 68; Großklaus, 1985: 403). Doch verhindert der ausschließlich stereotype Gebrauch der Symbole, wie im Fall der "elementar-ideologischen Rasterung" eines Systems von Auto- und Heteroimages, die Evolution des Systems oder Diskurses (Link, 1984: 68). Stereotyp geprägte gegenseitige Heteroimages präformieren unsere Erwartungen an den Anderen. Sie manifestieren sich als positiv oder negativ bewertete Vorurteile, die, wenn nicht kritisch hinterfragt, interkulturelles Verstehen erschweren oder verhindern.

---

-4-

Institutionell ist die Imagologie vor allem in der Komparatistik angesiedelt, wird aber auch innerhalb der Nationalphilologien betrieben. Als Wissenschaftszweig steht sie in enger Verwandtschaft zur (historischen) Stereotypenforschung, wie sie heute, auf der Basis des neutralen Stereotypenbegriffs der kognitiven Sozialpsychologie in den meisten Humanwissenschaften betrieben wird (vgl. Schwarze, 1998: 232). Allerdings ermöglicht der Begriff der ‚Images‘ oder ‚Bilder‘ im Vergleich zur historischen Stereotypenforschung eine "Erweiterung des Objektbereichs in dem Sinne, dass über imagotypische Aussagen im Rahmen eines sprachlich-gedanklichen Diskurses hinaus auch historisch originelle Einzel- oder Kollektivsichtweisen eines Landes Berücksichtigung finden" (ebd.). Während die Imagologie im neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhundert noch in der positivistischen Analyse bestimmter ‚Nationalcharaktere‘ befangen war (vgl. ebd.: 232 f), weist sie heute neben ihrer Nähe zum Konstruktivismus und der Stereotypenforschung deutliche Beziehungen zur ‚Kulturwissenschaftlichen Xenologie‘ auf, die sich im Kontext der interkulturellen Germanistik als eine "Theorie kultureller Alterität" versteht (Wierlacher, 2000: 261). Denn die Bildung von Hetero- und Autoimages gehört, wie oben gezeigt, zum Prozess der Eigengruppen-Fremdgruppen-Differenzierung (vgl. Albrecht/Wierlacher, 2000: 296). Die Bedeutung des ‚Other‘ in der komparativen Imagologie kann durch den Fremdeheitsbegriff der Xenologie genauer eingegrenzt werden. Wierlacher definiert das ‚Fremde‘ "grundsätzlich als das aufgefasste Andere, als Interpretament der Andersheit und

Differenz, also als Relationsbegriff" (Wierlacher, 2000: 270). Diese Interpretation von Fremdheit als Relationsbegriff liegt neueren imagologischen Texten ebenso wie der interkulturellen Germanistik allgemein zugrunde. Die Neuverortung der Imagologie seit Mitte der sechziger Jahre, die sie heute in den Umkreis der Xenologie bringt, ist in besonderem Maße Hugo Dyerinck zu verdanken (vgl. Fischer, 1981: 25 ff; Schwarze, 1998: 233). Beibehalten wurde der ideologiekritische Anspruch (vgl. Fischer, 1981: 16), der – ähnlich wie im Fall der Xenologie – von Anfang an im außerliterarischen Zeichen der Völkerverständigung stand. An die Stelle völkerpsychologischer Denkschemata und positivistischer Vorgehensweisen rückten Dyerinck und seine Schüler aber die Erforschung der historischen Zusammenhänge um die Entstehung und Wirkung nationaler Vorstellungsbilder als "wahrnehmungsprägende Schemata" (Blaicher, zitiert nach Schwarze, 1998: 233). Die komparatistische Imagologie erweiterte ihren Gegenstandsbereich konzeptionell auf einen extensiven Literaturbegriff hin. Eine ständig aktualisierte Bibliografie imagologischer Arbeiten ist beispielweise über die ‚Images‘-Seite des Huizinga Instituts an der Universität Amsterdam im Internet zugänglich (<http://www.hum.uva.nl/images>). In den hier aufgeführten Arbeiten geht es um die Identifikation und Analyse der vorhandenen wechselseitigen Bilder vom anderen Land, wie sie in fremdsprachendidaktischen Zusammenhängen immer wieder erfragt und vermittelt werden, und um die sozialen bzw. historischen Umstände ihrer Entstehung und Entwicklung, aber auch um die Frage, wie Hetero- und Autoimages in literarischen und nicht-literarischen Texten konstituiert, tradiert oder unterlaufen werden. Den Massenmedien kommt hier besondere Bedeutung zu.

---

-5-

## 2. Der Nutzen imagologischer Verfahren für eine multiperspektivische Bildung

Eine mentalitätsgeschichtlich orientierte Imagologie untersucht zunächst einmal literarische Bilder von anderen Ländern auf ihren semantischen Gehalt hin. Auf der Grundlage der Erkenntnisse des radikalen Konstruktivismus kann die imagologische Analyse von Texten als sprachlicher Realitätskonstituierung Aufschluss über kollektive Wahrnehmungsmuster und Vorstellungen historischer Gemeinschaften gewinnen. Dazu gehört auch "die integrierende Funktion von textuellen Fremd- und Eigenbildern für die Ausbildung kollektiver Identitäten" (Schwarze, 1998: 233). Das Hinterfragen eigener Wahrnehmungsweisen ist ein zentrales Anliegen interkultureller Bildung. So hat beispielsweise Holzbrecher eine "Didaktik interkulturellen Lernens" entwickelt, in der er nach einer psychohistorischen Rekonstruktion unserer Bilder von fremden Welten und der psychologischen Analyse unserer Fremdwahrnehmung Übungen zur Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung vorschlägt (Holzbrecher, 1997). Die Lernenden sollen vor allem auf die von ihnen entworfenen Selbst- und Fremdbilder aufmerksam werden und die Grenzen ihres Verstehens erkennen. Imagologie beschäftigt sich zwar mit dem Erkennen kollektiver Auto- und Heterostereotypen, ihrer Genese und Funktion in der Wahrnehmung anderer, doch wenn diese systematisch mit eigenen Wahrnehmungsmustern in Bezug gesetzt werden, so führt das zu einer Reflexion auch der eigenen imagotypen Wahrnehmungsstrukturen. Das unten skizzierte Beispiel eines interkulturellen Literaturunterrichts verbindet die imagologische Analyse geeigneter Texte mit Übungen zur Reflexion eigener imagotyper Wahrnehmungsmuster.

Ein damit verbundenes, aber noch weiter reichendes Lernziel interkulturellen Unterrichts ist

die "multiperspektivische Bildung" (Auernheimer, 2000: 26; Christ, 1996: 4 f; Macaire/Hosch, 1996: 96; Schinschke, 1995a). Multiperspektivische Bildung zielt auf die zeitweilige Einnahme fremdkultureller Perspektiven oder Wahrnehmungsweisen ab. Wierlacher spricht in diesem Zusammenhang von einer "Hermeneutik komplementärer Optik" (Wierlacher, 1998: 126). Das Ziel, sich tatsächlich in den anderen hineinversetzen zu können, ist sicher illusionär. Ein realistischeres Ziel ist vielleicht das Einnehmen eines "third space" oder dritten Standpunktes (Homi Bhabha, zitiert in Kramsch, 1995: 89; vgl. auch Christ, 1996: 15), also die Entwicklung eines Bewusstseins für die kulturell bedingte Unterschiedlichkeit von Perspektiven. Dies kann dann potenziell zu einer Akzeptanz anderer Perspektiven als gleichwertig führen. So verlangt Christ von einem interkulturellen Unterricht, der Fremdverstehen zum Ziel hat,

"daß Lerner auf Perspektiven aufmerksam werden, daß sie diese bei anderen entdecken, daß sie diese zu verstehen und einzuordnen versuchen, daß sie in die Lage versetzt werden, den Blick des anderen, das Wissen und das Verständnis des anderen in ihre eigene Sichtweise, ihre eigenen Überlegungen einzubeziehen und dadurch letztlich einen neuen Standpunkt zu gewinnen" (Christ, 1996: 15).

---

-6-

Hierzu kann die Auseinandersetzung der Lernenden mit Hetero- und Autoimages in literarischen und nicht-literarischen Texten ihren Teil beitragen, da sie bei der Entwicklung eines solchen Bewusstseins für die Existenz unterschiedlicher Wahrnehmungsweisen helfen kann, besonders dann, wenn die imagologische Analyse von Texten von Übungen zur Reflexion eigener Wahrnehmungsweisen begleitet wird. Dabei sollte Lernenden die "dreiwertige Valenz" von Fremdheit als Relationsbegriff deutlich werden (Wierlacher, 2000: 270), d.h. dass die Fremdheitsbeziehung, die sich in Auto- und Heteroimages manifestiert, weder eine nur subjektive noch objektive Größe ist, sondern dass sie auf subjektiven und kollektiven Prozessen beruht.

Christ betont weiter, dass die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven allein noch nicht zum Fremdverstehen und damit zu interkultureller Dialogfähigkeit führt:

"Zur Perspektive der anderen wie auch zu der eigenen gehört ja notwendig auch unser jeweiliger kultureller und historischer Hintergrund, der soziale Kontext, in dem wir leben. [...] Zu den Aufgaben der Unterrichtenden gehört es deshalb, diese Kontexte und Hintergründe ins Bewusstsein der Lernenden zu heben und sie ihnen zugänglich zu machen, indem diese nämlich in der Begegnung mit den anderen - der personalen wie der medial vermittelten - in gemeinsamer Arbeit von Lehrenden und Lernenden erfragt, festgestellt und geordnet werden" (Christ, 1996: 16).

Die feststellbare Sicht der anderen wie auch die eigene Sicht ist jeweils das Ergebnis einer langen personalen und kollektiven Entwicklung (vgl. Assmann, 1988; Burke, 1991; Kramsch, 1995: 83; Roberts, et. al 2001; Wierlacher, 2000: 272). Das ‚kollektive Gedächtnis‘ muss also in den interkulturellen Unterricht einbezogen werden, denn die Referenzrahmen, in denen die Lerner leben und lernen, müssen nicht nur als solche formal erkannt werden, sondern sie müssen Schritt für Schritt inhaltlich oder kontextuell aufgefüllt werden, damit die

unterschiedlichen Perspektiven mit ihren persönlichen und sozialen Bezugspunkten verbunden werden können. "Wenn eine kontextuelle Verankerung der Referenzrahmen nicht erfolgte, dann blieben sie leer und abstrakt, ohne Anschauung und ohne personale und soziale Relevanz" (Christ, 1996: 15 f; vgl. auch House, 1996: 10; Macaire/Hosch, 1996: 22). Problematischer noch: eine reine Identifikation kultureller Differenzen birgt die Gefahr weiterer Stereotypisierung und Ethnisierung (vgl. Kiesel, 1996).

Ein zentraler Aspekt einer imagologischen Interpretation von Texten ist die Untersuchung des sozialen und historischen Kontexts von Auto- und Heterostereotypen. Ein imagologischer Ansatz im interkulturellen Literaturunterricht kann somit beim Verständnis der Lernenden für die historischen, politischen und sozialen Bedingungen der Entstehung und Perpetuierung bestimmter Perspektiven helfen. Zwar mag man wiederum einwenden, dass der Schwerpunkt solcher Beschäftigung bei einer Unterrichtsreihe über deutsch-jüdische Beziehungen mit überwiegend irischen Teilnehmern für diese nicht auf dem Kontext eigener, sondern anderer Perspektiven (in den Texten) liegt. Es kommt aber trotzdem zu einer Sensibilisierung für Zusammenhänge zwischen bestimmten Sichtweisen und ihren sozialen bzw. historischen Bedingungen, wenn die Ergebnisse des anhand von Texten Gelernten auf die eigenen Erfahrungswelten bezogen werden. Eine imagologische Untersuchung der Entwicklung von Auto- und Heteroimages im Lauf der Geschichte beleuchtet die "diachrone Dimension" von Fremdheit (Kramsch, 1995: 83). Denn eine imagologische Analyse beschäftigt sich sowohl mit der Konstruktion und Tradierung von Images im zeitlichen Verlauf als auch mit deren historischen Bedingungen.

---

-7-

### 3. Imagologie und Literatur im interkulturellen Unterricht

Das Hauptaugenmerk imagologischer Forschung richtet sich auf literarische Texte. Wie oben ausgeführt, ist Literatur im Rahmen eines konstruktivistischen erweiterten Kulturbegriffs besonders geeignet, Auskunft über kulturelle Strömungen, Wahrnehmungsweisen und damit auch Fremd- und Selbstbilder zu geben, da sie als "elaborierter Interdiskurs" verschiedene Spezialdiskurse einer Kultur konnotativ reintegriert (Link, 1984: 65). Literarische Texte werden darum unter anderen von Gerhard Neuner und Hans Hunfeld besonders für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht "in zielsprachenfernen Regionen" empfohlen (Neuner/Hunfeld, 1993: 117). Literatur hat weitere Vorzüge in Hinblick auf einen interkulturellen Unterricht, der auf multiperspektivische Bildung setzt: Zum einen sind gerade in literarischen Texten subjektive und kollektive Wahrnehmungsweisen – unterschiedlicher Figuren, eines lyrischen Ich usw. – gut sichtbar, bzw. werden explizit zum Thema gemacht (vgl. Schinschke, 1995). Texte, in denen kulturell bedingt unterschiedliche Figurenperspektiven aufeinanderstoßen, können als Anlass für die Diskussion dieser und eigener Perspektiven dienen. Da es in einer kulturell heterogenen Gruppe zu unterschiedlichen Lektüren desselben Textes kommen kann, kann an diesem Punkt gegebenenfalls die Problematik "kulturdifferenter Textlektüren" aufgegriffen werden (Göllner, 2001: 211). Hierbei spielen regionale, soziale, alters- und geschlechtsbedingte Sichtweisen eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie spezifisch ‚irische‘ oder ‚deutsche‘, wie die Diskussion zum "Pluralismus kulturdifferenter Lektüren" am Beispiel von Gottfried Kellers Novelle *Pankraz der Schmoller* gezeigt hat (Wierlacher/Eichheim, 1992; vgl. auch [Altmayer, 1997, 6](#)

ff; Ehlers, 1988; Ehlers, 1994; Krusche, 1981). Der differenzierte Kulturbegriff, der dem imagologischen Ansatz zugrunde liegt, umfasst prinzipiell auch die genannten Faktoren innerhalb von ‚Nationalkulturen‘, wenn sich eine Untersuchung auf Grundlage des Ansatzes auch notwendigerweise auf eine regionale, ethnische oder soziale Gruppe und ihr ‚Anderes‘ konzentriert. Im Unterricht geht es vor allem um die Erkenntnis der Lernenden, dass ihre eigenen Wahrnehmungsweisen, ebenso wie die anderer, von überindividuellen Faktoren geprägt sind, seien diese nun nationalkulturell, regional oder altersspezifisch bestimmt. Der Ansatz verbindet zum anderen kognitive/analytische und affektive Aspekte interkulturellen Lernens, denn der Brückenschlag zwischen der kognitiven Wahrnehmung von Imagotypen in Texten und der Realisierung eigener Wahrnehmungsmuster auf einer (auch) affektiven Ebene wird durch das spezifische Potenzial literarischer Texte, den Leser auf emotionaler Ebene anzusprechen bzw. zur Identifikation einzuladen (vgl. Krusche, 1990), erleichtert, "for it is literature that opens up ‚reality beyond realism‘ and that enables readers to live other lives – by proxy" (Kramersch, 1995: 86).

Eine andere Möglichkeit, durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten Fremdverstehen zu lernen, zeigt Hans Hunfeld auf. Er stellt poetische Literatur als Ort der Erfahrung des Fremden in den Mittelpunkt seiner fremdsprachendidaktischen Überlegungen. Ihm geht es allerdings nicht, wie es bei einem imagologischen Ansatz der Fall ist, um Bilder des Fremden und Eigenen in literarischen Texten, literarisches – insbesondere lyrisches – Sprechen als ‚Fremdsprache‘ wird für Hunfeld vielmehr zum Modellfall von Fremdheitserfahrungen, ihre Lektüre zu einer "Art Vorschulung für die Begegnung mit Fremdheit in konkreter Wirklichkeit" (Hunfeld, 1995: 23, vgl. auch Albrecht/Wierlacher, 2000). Die Imagologie nutzt einerseits die spezifischen Möglichkeiten literarischer Texte, Perspektiven hervorzuheben und sich mit anderen zu identifizieren. Andererseits erlaubt der weit gefasste Literaturbegriff, der dem imagologischen Ansatz zugrunde liegt, auch Bilder in nicht-literarischen Texten oder in visuellen Medien in die Untersuchung einzubeziehen. Die traditionell getrennten Unterrichtsbereiche Landeskunde und Literatur werden damit zueinander in eine Beziehung gebracht, Literatur wird im Rahmen eines konstruktivistischen Kulturbegriffs, wie oben dargestellt, betrachtet. Die kulturwissenschaftliche Orientierung läuft jedoch keinesfalls auf die Vernachlässigung der Besonderheit literarischen Sprechens oder gar auf ein "Primat des Kontextes vor dem Text" hinaus, wie es in dem von Horst Steinmetz vorgeschlagenen Modell der Fall ist (vgl. Steinmetz, 1992). Gerade ihre "autoreferentielle Textstruktur" (Selbstbezüglichkeit) macht literarische Texte für die imagologische Analyse besonders interessant (Göllner, 2001: 18). Denn die Reflexion oder sogar Dekonstruktion von Hetero- und Autoimages in literarischen Texten durch Verfahren wie die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven, die Offenlegung eigener Denkweisen durch Ironie oder die Thematisierung der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung sind Aspekte der literaturspezifischen autoreferentiellen Textstruktur.

#### 4. Bilder von ‚Juden‘ und ‚Deutschen‘ in der deutschsprachigen Literatur: Ein Anwendungsbeispiel des imagologischen Ansatzes im interkulturellen Literaturunterricht

Im Folgenden sollen die oben skizzierten Anwendungsbereiche der Imagologie im interkulturellen Literaturunterricht am Beispiel von Texten Johannes Bobrowskis innerhalb



eines Seminars zum Thema deutsch-jüdischer Auto- und Heteroimages in der deutschsprachigen Literatur verdeutlicht werden. Das Seminar war Teil einer Unterrichtsreihe (in Form eines kombinierten Literatur/Landeskunde-Moduls) zum Thema deutsch-jüdischer Beziehungen im Wintersemester 2000 am Mary Immaculate College der Universität Limerick in Irland. Das Modul innerhalb eines interkulturell orientierten Germanistik-Studiengangs umfasste drei Semester-Wochenstunden: eine einstündige landeskundliche Vorlesung und ein zweistündiges Literaturseminar. Die Literatur- und Landeskundeveranstaltungen waren thematisch und methodisch eng aufeinander bezogen. In der Landeskundevorlesung wurden deutsch-jüdische Selbst- und Fremdbilder in nicht-literarischen Texten und bildlichen Darstellungen untersucht sowie der historische Kontext, also rechtliche, politische, wirtschaftliche und andere soziale Rahmenbedingungen deutsch-jüdischer Beziehungen beleuchtet. Im Literaturseminar wurden Darstellungen von ‚Juden‘ (und ‚Deutschen‘) in literarischen Texten deutscher bzw. deutsch-jüdischer Autoren untersucht. Dabei wurde das Gelesene mit Hilfe verschiedener Aktivitäten systematisch auf Auto- und Heterowahrnehmungsmuster der Lernenden bezogen. Die irischen Lerner befanden sich zum Unterrichtszeitpunkt im letzten Jahr ihres Studiums. Sie hatten im vorhergehenden Jahr einen sechs- bis zwölfmonatigen Studienaufenthalt im deutschsprachigen Ausland absolviert. Ungefähr ein Viertel der Gruppe bestand aus ausländischen SOCRATES-Studierenden aus Deutschland, Österreich, Polen und den Niederlanden. Aufgrund des relativ hohen Sprachniveaus der Gruppe war es möglich, den Unterricht weitgehend in der Zielsprache durchzuführen.

Das Thema deutsch-jüdischer Beziehungen bot sich für die gegebene Zielgruppe aus verschiedenen Gründen an: Erstens ist das imagotype Bild der Deutschen im englischsprachigen Ausland entscheidend durch Nationalsozialismus und Schoa geprägt. Irland bildet hier keine Ausnahme. Zweitens griffen die im Unterricht behandelten Texte die Themen individueller und kultureller Identität und besonders der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf – hier boten sich gerade aufgrund der Auslandserfahrung der Unterrichtsteilnehmer vielfältige Anknüpfungspunkte an die eigene Erfahrung. Hauptlernziele waren einerseits das Verstehen der fremden – deutschen – und die Bewusstwerdung der eigenen Kultur, als Baustein erfolgreicher interkultureller Kommunikation, andererseits die Vermittlung von Grundkenntnissen der Analyse literarischer Verfahren als Form- und Sinngengungsstrategien zur Bewältigung kultureller Erfahrungen. Durch die Reflexion perspektivischer Wahrnehmung – in den Texten und in der Gruppe – sowie des jeweiligen kulturellen Referenzrahmens solcher Perspektiven sollten die Lernenden erkennen, dass diese Wahrnehmungsweisen nicht naturgegeben sind, sondern ein Produkt verschiedener subjektiver und kollektiver Konstruktionsprozesse, und dass sie häufig stereotyp strukturiert sind.

Zur Einführung wurden in der ersten Doppelstunde reflexive Aktivitäten in der Gruppe durchgeführt, die den Erfahrungshorizont der Lernenden, insbesondere die Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes miteinbezogen. Die Lernenden wurden in Vierergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erstellte eine Liste ihrer Vorstellungen und Eindrücke von Deutschland – für die Mehrzahl der Anwesenden eine fremde Kultur – und schrieb sie auf ein großes Blatt Papier. Danach gingen je zwei Gruppenmitglieder umher, um sich die Blätter der anderen Gruppen

anzusehen und Fragen dazu zu stellen, die übrigen zwei Gruppenmitglieder blieben bei ihrem eigenen Blatt, um Fragen der ‚Besucher‘ zu beantworten. In der Auswertungsphase wurden aus dem Aufgeschriebenen imagotype Aussagen herausgesucht, nach positiven und negativen aufgeteilt an die Tafel geschrieben und im Plenum spielerisch negativ bzw. positiv umgewertet. Bereits bei der Auflistung entstand eine Diskussion über den Realitätsgehalt der Aussagen, über Abweichungen und Übereinstimmungen in der Bewertung verschiedener Teilnehmer. Die Studierenden identifizierten dadurch eigene Wahrnehmungsweisen, die kulturell bedingt in einer heterogenen Gruppe unterschiedlich sind. Durch die Unterschiedlichkeit, aber auch durch Übereinstimmungen der Aussagen wurde deutlich, dass es sich um kollektive Konstrukte handelt. In der weiteren Diskussion im Plenum wurde dieses Ergebnis noch einmal aufgegriffen. Gemeinsam wurden Vermutungen über die an der Konstruktion beteiligten Faktoren angestellt. Dabei sprachen die Teilnehmer – ohne theoretisches Vorwissen – bereits den Einfluss geschichtlicher Rahmenbedingungen, einen Einfluss sowohl kollektiver als auch individueller Interpretation und die Rolle verschiedener Medien in der Genese von Wahrnehmungsmustern an, wenn auch ohne theoretischen Tiefgang. Danach wurde zuerst in Gruppen und dann im Plenum eine vorläufige Definition von ‚Stereotyp‘ formuliert. Zur Vorbereitung für die nächste Doppelstunde sollten die Teilnehmer einen Text zur Einführung in die Imagologie sowie einen Auszug aus Gotthold Ephraim Lessings *Die Juden* vorbereiten.

In den folgenden Wochen wurden Darstellungen von ‚Juden‘ und ‚Deutschen‘ vom Mittelalter (in der Landeskunde-Vorlesung) bzw. vom achtzehnten Jahrhundert (in der Literatur) bis in die Gegenwart diskutiert. Literarische Textbeispiele umfassten Arbeiten von jüdischen und nicht-jüdischen Autoren von G. E. Lessing und Annette von Droste-Hülshoff über Franz Kafka bis Paul Celan, Rose Ausländer, Johannes Bobrowski und Maxim Biller. Sie thematisierten unterschiedliche Aspekte des Fremden und seiner Erfahrung sowie unterschiedliche Definitionen von kulturelle(n) Zugehörigkeit(en). Durch den Vergleich von Auto- und Heteroimages in diesen Texten – und den im Landeskunde-Unterricht besprochenen Medien – wurde die Entwicklung bzw. Konstanz der Images im Lauf der Zeit deutlich. Dies soll am Beispiel von Johannes Bobrowskis (1917-1965) Texten gezeigt werden.

Bobrowski betrachtet deutsch-jüdische Beziehungen und die Problematik des Fremdverstehens im Rahmen deutsch-osteuropäischer Geschichte:

"Zu schreiben habe ich begonnen am Ilmensee 1941, über russische Landschaft, aber als Fremder, als Deutscher. Daraus ist ein Thema geworden, ungefähr: die Deutschen und der europäische Osten. Weil ich um die Memel herum aufgewachsen bin, wo Polen, Litauer, Russen, Deutsche miteinander lebten, unter ihnen allen die Judenheit. Eine lange Geschichte aus Unglück und Verschuldung, seit den Tagen des deutschen Ordens, die meinem Volk zu Buche steht"  
(Bobrowski, 1975: 23).

Bobrowskis frühe Gedichte in *Sarmatische Zeit* (1961) und *Schattenland Ströme* (1962) stellen fast ausschließlich Erinnerungslandschaften dar, in denen Kindheitseindrücke und Kriegserfahrungen in Polen, Russland und im Baltikum miteinander korrespondieren. Die

Erinnerung an das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen im litauischen Memelgebiet seiner Kindheit und an die von den Deutschen im Zweiten Weltkrieg verübten Verbrechen an den Angehörigen dieser Gruppen, an denen er als Soldat teilhatte, bilden die zwei Pole, zwischen denen sich seine Gedichte bewegen. Mit seiner Hinwendung zum Thema deutscher Schuld und deutsch-jüdische Beziehungen nimmt er eine Sonderstellung in der ost- und westdeutschen Literatur der fünfziger und frühen sechziger Jahre ein. Als Beispiele für Bobrowskis Darstellung von Juden in seiner Lyrik dienten im Seminar die Gedichte *An den Chassid Barkan* (1960), *Die Spur im Sand* (1954) und *Kindheit* (1954). Im Folgenden sollen aber nur kurz die wichtigsten Aspekte anhand eines dieser Beispiele aufgezeigt werden:

"An den Chassid Barkan

Als wir sangen, kamst du,  
botest den Gruß, nach den Schwalben  
sahst du. Wir hörten im Schatten  
mittags den Alten,  
ihren Seufzern und Flüchen zu.

Über den Berg  
kamst du. So kamen immer  
eure Männer, umwachsen  
wie mit den Bärten eisern  
mit ihren Namen, aber  
die Locke leicht und die Füße  
heiter, im Tanz, vom brennenden Dornbusch, von einem Strom  
(an den Weiden hingen die Harfen).

Geh nicht fort. Die Zeit  
kommt auf, deine Pfade zu lieben,  
inne zu werden des tiefen  
Dunkels um Wälder und Ströme,  
auszusäen mit Tränen,  
zu ernten fröhlich."

(Bobrowski, 1998: 95)

---

-11-

Das in dem Gedicht zum Ausdruck kommende Bild ‚ostjüdischer‘ Kultur ist ein Idealbild – stark beeinflusst von Martin Bubers Interpretation des Chassidismus. Bobrowski war vom Chassidismus fasziniert und besaß eine Ausgabe der von Martin Buber gesammelten Erzählungen der Chassidim (vgl. Haufe, 1998: 96). Diese hatte zwischen den Weltkriegen großen Einfluss auf die Vorstellung nichtjüdischer Deutscher, vor allem aber auf das assimilierte deutsch-jüdische Bürgertum, das angesichts des zunehmenden Antisemitismus und damit einhergehender Identitätsschwierigkeiten versuchte, sich am so empfundenen Selbstbewusstsein des ‚Ostjudentums‘ zu orientieren. Die ‚ostjüdische‘ Welt erscheint dabei als heile Welt mit intakten Strukturen und Traditionen, als utopisches Bild eines von westlichem Einfluss unberührten Judentums, das den ‚Westjuden‘ als Vorbild geistig-kultureller Erneuerung dienen sollte. Der ‚Ostjude‘ ist Gegenbild zum aufgeklärt-modernen Juden des Westens, seiner geistigen Haltung nach ist er im mythischen Bereich angesiedelt.

(Kwiet et al., 1985: 30). Dass es auch im osteuropäischen Judentum tiefe Spaltungen gab, wird in diesem auf Traditionsmomente reduzierten Idealbild unterschlagen. Die asketischen *mitnag'dim*, Gegner der chassidischen Bewegung, die die tatsächliche Mehrheit der orthodoxen Juden im Litauen von Bobrowskis Kindheit bildeten, sind in der Lyrik nicht zu finden, stattdessen ist sein Bild ‚ostjüdischer‘ Kultur von archaischen Wanderhändlern und fröhlichen Chassidim geprägt, die ein mythisches Verhältnis zur Welt und ihren Traditionen auszeichnet (vgl. Haufe, 1998: 96; Ireland, 1980: 419; vgl. Abb.1 unten). So knüpft auch der im obigen Gedicht dargestellte Chassidismus an eine zeitlich unbestimmte ‚uralte‘ Tradition an: "So kamen immer / eure Männer [...]".



Abb. 1: "Ein polnischer Jude". *Taschenbuch für die Kinder Israels*. Berlin 1804 (Fuchs 1985: 61).

-12-

Der angesprochene Themenkomplex ‚Ost- und Westjuden‘ ist in zwei Einheiten der landeskundlichen Vorlesung bereits vor den Seminarstunden zu Bobrowski behandelt worden. Dabei ging es sowohl um Hetero- und Autoimages von assimilierten ‚Juden‘ als auch von ‚Deutschen‘ bzw. ‚Christen‘. Für beide ist die Entwicklung des ‚ostjüdischen‘ als dem dominierenden ‚jüdischen‘ Image in sprachlichen und visuellen Darstellungen im deutschsprachigen Raum im neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhundert von Bedeutung (Haibl, 1997: 507 ff). Neben Beispielen solcher Abbildungen in nicht-literarischen Texten haben sich die Studierenden auch mit Material zum geschichtlichen und sozialen Kontext beschäftigt (vgl. Fuchs, 1985; Gidal, 1997; Haibl, 1997; Kwiet et al., 1985; Jüdisches Museum 1995). Der Vergleich der jüdischen Figuren in Bobrowskis Gedichten mit sogenannten ‚Ostjuden‘ in älteren Abbildungen und Darstellungen machte deutlich, inwieweit Bobrowski in seinen Gedichten auf ein überkommenes Image, das das Judentum auf seine traditionellen Attribute in christlicher und antisemitischer Sicht reduziert, zurückgreift. Die

typisierten ewigen Wanderer oder fremdartigen "grauen Juden" (vgl. Bobrowski: *Kindheit*) in den oben genannten Gedichte laufen zumindest Gefahr, das negative Image des ‚ewigen Juden‘ aufzurufen (vgl. Abb. 2 unten; zum Ahasver-Motiv vgl. Höfler, 1996). Das ist der Fall, obwohl Bobrowski in den Gedichten eine positive Umwertung des traditionell negativen Imagotyps vornimmt, denn es ist seine ausdrückliche Intention, antisemitischen Wahrnehmungsmustern, die in der deutschsprachigen Kultur bis in die fünfziger und sechziger Jahre noch ein lebhaftes Nachleben führten, ein positives Judenbild entgegenzusetzen. Er will damit einen Beitrag leisten "zur Tilgung einer unübersehbaren historischen Schuld meines Volkes, begangen [...] an den Völkern des Ostens" (zitiert bei Tgahrt, 1993: 318), an "meinen lieben Ostjuden" (ebd.: 295). Die ‚Deutschen‘ erscheinen in seinen Gedichten ebenfalls typisiert, allerdings mit negativer Bewertung, als Gegenbild zum positiven Judenbild. Bobrowskis Gedichte sind ein Beispiel für die Langlebigkeit und Resistenz von Imagotypen allgemein (vgl. Dohmen, 1994, Krusche, 1998: 27; Leersen, 1996). Ihre positive bzw. negative Bewertung mag sich im zeitlichen Verlauf je nach bewertender Gruppe und sozialen Umständen relativ häufig ändern, die Grundkonstituenten und bipolare Struktur von Imagotypen bleiben dabei aber konstant. Hier wurde im Unterricht ein kurzer Vergleich mit britischen und anderen Irland-Images, die den Lernenden im Allgemeinen vertraut waren, angestellt. Im weiteren wurde diskutiert, welche Auswirkungen solche Typisierungen in der Auseinandersetzung mit der Schoa in der deutschen Kultur gehabt haben, außerdem wurden mögliche Wirkungen von Typisierungen in anderen Kontexten und die grundlegende Ambivalenz von Chance und Gefahr, die die Wahrnehmung kultureller Unterschiede mit sich bringt, besprochen.



Der wandernde Ewige Jude

Farbiger Holzschnitt von Gustave Doré. 1852.

Abb. 2: „Der wandernde Ewige Jude“. Farbiger Holzschnitt von Gustave Doré, 1852 (Fuchs 1985: 144).

-13-

Ein weiterer Text Bobrowskis, der – in Auszügen – in der nachfolgenden Doppelstunde besprochen wurde, war der Roman *Levins Mühle* (1964). Dieser Roman zeichnet sich, darin Bobrowskis Gedichten und einigen Erzählungen wie *Lipmanns Leib* und *Mäusefest* (beide 1962) ähnlich, durch die konsequente Einstellung auf die ärmsten Schichten in Ostpreußen und Polen und also auch das ‚Ostjudentum‘ aus (vgl. Gehle, 1998: 89 ff). Der Roman erzählt folgende Geschichte: 1874 lässt sich der aus dem polnischen Rózan kommende ‚Ostjude‘ Leo Levin mit einer leicht gebauten Wassermühle im kleinen Ort Neumühl im preußischen Culmerland nieder und macht so der Mühle des alteingesessenen deutschen Grundbesitzers Johann Bobrowski, fiktiver Großvater des Erzählers, Konkurrenz. Der schwemmt die Mühle des Juden in einer nächtlichen Aktion weg und hat danach alle Hände voll zu tun, um sich einer Widerstandsallianz von Kleinbauern, Lohnarbeitern, Zigeunern und anderen Außenseitern zu erwehren, die gemeinsam mit Levin den Fall vor Gericht bringen. Zwar ist dem Großvater dort nichts nachzuweisen, aber seine Machtstellung im Dorf ist danach so geschwächt, dass er sich aufs Altenteil in die Kreisstadt zurückzieht. Leo Levin seinerseits kehrt völlig mittellos nach Polen zurück. Während die Gedichte und Erzählungen sich zwar mit dem Problem des Fremdverstehens auseinandersetzen, dabei aber auf überkommene Imago-typen jüdischen Lebens zurückgreifen, unterläuft *Levins Mühle* solche Imago-typen. Die Figur Leo Levin ist ein profaner Jude. Den Schulweisheiten seines chassidischen Onkels Sally begegnet er zum Teil mit Unverständnis. Unter "seinen Leuten" ist er nicht beliebt, weil er die traditionellen Wohnungen und Berufe verlassen hat und die Gebote nicht achtet. Mit seiner Lebensgefährtin, der Zigeunerin Marie, kann und will er in Rózan nicht bleiben. Sie ziehen weiter. Die imago-type Darstellung einer einheitlichen ‚ostjüdischen‘ Kultur wird durch die Verschiedenheit der im Roman dargestellten jüdischen Figuren in Frage gestellt. Ebenso entsprechen die deutschen und polnischen Figuren nicht den gängigen Imago-typen; wenn auf diese explizit Bezug genommen wird, dann nur mit dem Ziel, sie als Klischees zu entlarven.

Bobrowskis Roman thematisiert perspektivisches Sehen, indem er kulturell bedingt unterschiedliche Perspektiven - die des Großvaters, Levins, seines Onkels usw. - einander gegenüberstellt, so dass sie sich gegenseitig qualifizieren und hinterfragen. *Levins Mühle* beleuchtet außerdem den sozioökonomischen Kontext der Figurenperspektiven. Die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, die zur Ausgrenzung und letztlich Vertreibung der Fremden führt, werden sichtbar gemacht. Der Text bietet sich so zur Diskussion der Frage an, warum wir in bestimmten gesellschaftlichen Situationen das Andere auf stereotype Merkmale reduzieren, als Fremdes wahrnehmen, in bestimmten gesellschaftlichen Situationen ausgrenzen "und [...] mitunter auch hassen, sofern es sich nicht einverleiben lässt" (Müller/Otto/Otto, 1995: VIII; vgl. auch Auernheimer, 2000: 19). Man sollte in diesem Zusammenhang allerdings darauf hinweisen, dass unterschiedliche Grade von Typisierung in der Darstellung von Personen auch gattungsbedingt sind. Lyrik und Roman sind hier an entgegengesetzten Enden der ‚Typisierungsskala‘ angesiedelt. Gerade in Bobrowskis Gedichten ist Typisierung ein bewusst eingesetztes Stilmittel. Dies ändert jedoch nichts an den oben skizzierten Ergebnissen der imago-logischen Analyse.

Die Texte waren im Unterricht auch ein Angebot an die Lernenden verschiedener kultureller Herkunft, Vergleiche zwischen verschiedenen Darstellungen, Denkweisen, Redeformen, Problempositionen und Fremdheitskonzepten mit jeweils eigenkulturellen Vorstellungen zu ziehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu thematisieren. Sie wurden durch verschiedene Aktivitäten zur Rückbindung des Gelesenen an die eigene Erfahrungswelt und zur Reflexion eigener Wahrnehmungsmuster aufgefordert. Dazu wurden beispielsweise von den Lernenden in Gruppen erstellte Definitionen von Begriffen wie ‚Nationalismus‘ oder ‚Identität‘, die bei irischen und nicht-irischen Teilnehmern zum Teil recht unterschiedlich ausfielen, verglichen. Ebenso hatten bestimmte Jahreszahlen wie 1916, 1918 oder 1945 für die Teilnehmer unterschiedliche Bedeutungen. Es ging darum, kulturelle Differenzen nicht nur anhand von Texten, sondern auch im eigenen Erfahrungsbereich zu thematisieren. Dabei laufen die beschriebenen Analyse- und Reflexionsprozesse im Prinzip simultan ab. Die Vorteile der gemischtkulturellen Konstellation für einen interkulturellen Unterricht sind hierbei offensichtlich. Es ergaben sich ständig kulturelle Überschneidungen als hermeneutische Situation in Bezug auf Gruppe und Texte. Dass die Erfahrung des Auslandsaufenthaltes bei allen Teilnehmern noch gegenwärtig war, erwies sich hierbei auch von Vorteil. Aber auch unter weniger geeigneten Bedingungen ist ein imagologisch ausgerichteter Literaturunterricht mit den oben genannten Lernzielen möglich, zum Beispiel bei kulturell homogeneren Gruppen ohne Erfahrung des Auslandsaufenthaltes und/oder niedrigerem Sprachniveau. Dafür bieten sich Texte an, die näher am eigenen Erfahrungshorizont sind, um den Brückenschlag zwischen den Texten und eigenen Wahrnehmungsmustern zu erleichtern, beispielsweise deutschsprachige Texte über Irland, wie ältere und neuere Reisebeschreibungen und Heinrich Bölls *Irishes Tagebuch*, außerdem Texte irischer Autoren über Deutschland und Deutsche in Irland.

## 5. Schlussbemerkung

Zwar greift man auch in einem interkulturellen Landeskunde- oder Literaturunterricht notwendigerweise auf Verallgemeinerungen und damit stereotype Vorstellungen zurück. Diese können aber produktiv genutzt werden, wenn ihr Ursprung und ihre Funktion in bestimmten kulturellen Konstellationen zum Thema gemacht wird. Die Reflexion von Imagotypen als kulturelle Konstrukte in der eigenen Wahrnehmung wie auch bei Anderen ermöglicht größere Offenheit gegenüber den komplexen Lebenswelten (und damit auch der Identitätskonstrukte) Anderer, sowie einen neuen Blick auf die eigene. Denn bei fortlaufender Reflexion und Rückbindung an die eigene Erfahrungswelt bedingt die Begegnung mit dem Anderen auch die Bewusstwerdung des Eigenen - nicht als Bestätigung des Vertrauten, sondern das Vertraute erscheint "neu, frappierend, ja auch befremdlich" (Muschg, 1998: 109). Der imagologische Ansatz berücksichtigt ferner die historische Entwicklung von Images/Wahrnehmungsmustern und ihre historischen und sozialen Kontexte. Dies entspricht den im Manifest der deutschen UNESCO-Kommission Kultur und Entwicklung von 1997 definierten Zielen für eine interkulturelle Pädagogik:

"Bildung und Erziehung sollte ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln. Dazu sollte sie sowohl die Einzigartigkeit der menschlichen Erfahrung die Variationsweite jeder einzelnen Kultur und die lange Geschichte der

Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Gruppierungen herausarbeiten. Identität ist ein Beziehungsbegriff, keine Festung. Nur wo das anerkannt wird, gibt es wechselseitige Offenheit, eine Zweizeigebeziehung" (Deutsche UNESCO-Kommission, 1997: 62).

---

-15-

Eine von Stereotypen geprägte Sichtweise neigt hingegen dazu, individuelle Unterschiede bei den Mitgliedern der anderen Gruppe zu ignorieren. So erleichtert sie zwar deren Kategorisierung als Gruppe, sie verhindert aber eine differenziertere Wahrnehmung der Individualität und Komplexität anderer Lebenswelten und damit - ebenso wie unreflektierte differente kulturelle Codes und Kollektiverfahrungen - einen erfolgreichen interkulturellen Dialog.

Die Imagologie ist nicht in der Lage, die komplexen Zusammenhänge zwischen individuellen und kollektiven Faktoren bei der Konstruktion und Tradierung von Images zu beschreiben. Für den interkulturellen Unterricht ist allerdings die Erkenntnis, dass solche Faktoren überhaupt eine Rolle spielen, ausreichend. Die Lernprozesse im oben skizzierten Unterricht beziehen sowohl theoretische als auch konkrete Aspekte ein. Im Unterricht wurde nicht nur über Wahrnehmungsmuster und Images geredet, sondern auch über Gegenstände und Sachverhalte, Konflikte und Einverständnis, Aspekte der eigenen und fremden Wirklichkeit. Obwohl damit auch affektive Lernkanäle genutzt wurden, da es neben der Vermittlung von ‚Wissen‘ auch um die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit ging, lag der Schwerpunkt auf der kognitiven Ebene. Allerdings ist ein überwiegend theoretischer bzw. kognitiver Zugang im universitären Unterricht meiner Meinung nach vertretbar. Denn die hier gegebene Zielgruppe ist eher in der Lage als zum Beispiel Kinder oder Jugendliche, vom Konkreten zu abstrahieren sowie das in Texten Analytierte auf die eigene Erfahrungswelt zu übertragen. Anstöße dazu müssen allerdings auch im universitären Unterricht gegeben werden. In anderen Lernergruppen ist eine Herangehensweise, die die Emotionalität der Lernersubjekte in stärkerem Maße einbezieht (vgl. z.B. Schwerdtfeger, 1991) oder sogar ausschließlich mit konkreten Beispielen aus dem Alltag der Lernenden arbeitet, angemessener (vgl. Auernheimer, 2000: 25 ff; Christ, 1996: 16).

Images sind, wie anhand des ‚ostjüdischen‘ Images gezeigt wurde, nicht auf einzelne kulturelle Räume beschränkt. Sie sind ein Beispiel der vielfältigen Verschränkungen und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Kulturen. Mit ‚Kulturen‘ sind hier nicht ausschließlich Nationalkulturen gemeint. Imagologische Analysen können ebenso Subkulturen, regionale Kulturen usw. zum Gegenstand haben. Die meisten interkulturellen Beziehungen werden weiterhin durch Herrschafts- und Abhängigkeitsbeziehungen bestimmt und dadurch kommunikativ verzerrt – gleich, ob es sich um die Beziehungen zwischen dem reichen Norden/Westen und dem armen Süden/Osten oder zwischen Einheimischen und ‚Ausländern‘ handelt. "Die dadurch bedingten Asymmetrien müssen ausdrücklich zum Thema gemacht werden, weil sonst die Gefahr besteht, dass die interkulturelle Pädagogik die Tendenz zur kulturalistischen Umdeutung solcher Verhältnisse und ihrer Folgen (zum Beispiel von Fundamentalismus als einer Reaktionsform) begünstigt" (Auernheimer 2000: 18). Der imagologische Ansatz geht zwar nicht im Detail auf die sozioökonomischen Faktoren der Fremdwahrnehmung ein und ist traditionell eher an der diachronen Achse der geschichtlichen



Entwicklung von Images interessiert, aber er ermöglicht die Berücksichtigung solcher Faktoren innerhalb des zugrunde liegenden theoretischen Modells. So zeigt Armin Nahessi beispielsweise, wie der ‚Fremde‘ zum ‚Feind‘ wird, wenn er innerhalb des binären Rasters als Konkurrent um begrenzte Ressourcen wahrgenommen wird (Nahessi, 1995: 458). Die Wahrnehmung seiner Person folgt dann nicht den jeweils für den Kommunikations- und Handlungskontext erforderlichen Merkmalen, sondern er wird, abgesehen vom Merkmal ‚Konkurrent‘, ausschließlich als Mitglied der Fremdgruppe wahrgenommen. Solche Erklärungsansätze sind ohne Weiteres mit dem imagologischen Modell kompatibel und können, soweit der zeitliche Rahmen es erlaubt, beispielsweise zur Erklärung der Entwicklung des Antisemitismus in Deutschland in der obigen Unterrichtsreihe herangezogen werden. Die genauere Untersuchung dieser Zusammenhänge überschreitet jedoch den Bereich der interkulturellen Germanistik und sollte der soziologischen Fremdeheitsforschung überlassen werden.

---

-16-

Imagotype Wahrnehmungsmuster haben ein langes Leben und scheinen selbst widersprüchlichen Erfahrungen gegenüber resistent. Zu diesem Ergebnis kommen nicht nur die oben skizzierte Analyse der Bobrowski-Texte und andere imagologische Untersuchungen (vgl. Czyzewski/Gulich/Hausendorf/Kastner, 1995; Dohmen, 1994; Leersen, 1996), sondern auch diverse Studien über den Nutzen von Auslandsaufenthalten für interkulturelles Lernen: "Findings seem to indicate that sojourns abroad, destined to enhance linguistic proficiency, do not ensure per se deeper cross-cultural understanding" (Kramsch 1995: 88). Das erscheint nicht weiter überraschend aus imagologischer Sicht, denn neue Erfahrungen werden nur durch die ‚Linse‘ kulturell bedingter imagotypischer Wahrnehmungsmuster gesehen, die alles ausblendet, was nicht dem imagotypen Raster entspricht. Selbst wenn, wie im Falle Bobrowskis, negative Vorurteile als solche erkannt und abgelehnt werden, bleibt eine bloße Umpolung der positiven bzw. negativen Wertung der beiden Seiten des bipolaren Wahrnehmungsrasters in diesem Raster befangen. Unter dem zu Beginn beschriebenen ‚Poiesis‘-Postulat, also der Annahme, dass Literatur gemeinsam mit anderen Diskursarten an der kulturellen Sinnproduktion beteiligt ist, wird das Image – und damit das begrenzte Blickfeld des imagotypen Wahrnehmungsmusters – somit bestätigt, verstärkt und weitergegeben. Die Dekonstruktion solcher Images und der sie produzierenden Wahrnehmungsraster geschieht dagegen in Texten durch verschiedene literarische Verfahren wie Ironie oder die Offenlegung der Subjektivität der eigenen Perspektive, die die bipolare Struktur des Rasters selbst aufbrechen (vgl. Borsó, 1991: 108; Link, 1984: 91). Dasselbe gilt für den Bereich der interkulturellen Bildung. Lernende müssen sich der imagotypen ‚Linsen‘, durch die sie die Welt wahrnehmen, bewusst werden, um sie ablegen zu können. Das Erkennen von imagotypen Rastern in Texten und bildlichen Darstellungen, wie es im imagologisch orientierten Literatur- und Landeskundeunterricht geschieht, kann hierbei helfen, sofern die eigenen Erfahrungen der Lernenden in den Unterricht miteinbezogen werden.

## LITERATUR

Albrecht, Corinna & Wierlacher, Alois. (2000). Benötigt wird profundes Fremdheitswissen. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Kulturthema Kommunikation: Konzepte - Inhalte - Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990-2000*. Möhnesee, 291-302.

Altmayer, Claus. (1997). [Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht \[Online\], 2 \(2\), 1-24.](#)

Assmann, Jan.(1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In Jan Assmann & Tonio Hölscher. (Hrsg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M., 9-19.

-17-

Assmann, Aleida & Assmann, Jan. (1990). Kultur und Konflikt. Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns. In Jan Assmann & Dietrich Harth. (Hrsg.). *Kultur und Konflikt*. Frankfurt a.M., 11-48.

Auernheimer, Georg. (2000). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, 18-28.

Bobrowski, Johannes. (1964). *Levins Mühle. 34 Sätze über meinen Großvater*. Roman. Berlin.

Bobrowski, Johannes. (1975). Mein Thema. In Gerhard Rostin, Eberhard Haufe & Bernd Leistner. (Hrsg.). *Johannes Bobrowski. Selbstzeugnisse und Beiträge über sein Werk*. Berlin, 23.

Bobrowski, Johannes. (1998). *Gesammelte Werke*. Bde. 1-5. Bd. 1. Stuttgart.

Borsò, Vittoria. (1991). Utopie des kulturellen Dialogs oder Heterotopie der Diskurse? In Klaus W. Hempfer. (Hrsg.). *Poststrukturalismus - Dekonstruktion - Postmoderne*. Stuttgart, 95-117.

Burke, Peter. (1991). Geschichte als soziales Gedächtnis. In Aleida Assmann & Dietrich Harth. (Hrsg.). *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt a.M., 289-304.

Christ, Herbert. (1996). [Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht \[Online\], 1 \(3\), 1-22.](#)

Czyzewski, Marek, Gülich, Elisabeth, Hausendorf, Heiko & Kastner, Maria. (Hrsg.) (1995). *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen.

Deutsche UNESCO-Kommission. (1997). *Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission ‚Kultur und Entwicklung‘ (Kurzfassung)*. Bonn.

Dohmen, Doris. (1994). *Das deutsche Irlandbild: Imagologische Untersuchungen zur Darstellung Irlands und der Iren in der deutschsprachigen Literatur*. Amsterdam & Atlanta,

GA (= Studia Imagologica, 6).

Dyserinck, Hugo. (1988). Komparatistische Imagologie: Zur politischen Tragweite einer europäischen Wissenschaft von der Literatur. In Hugo Dyserinck & Karl Ulrich Syndram. (Hrsg.). *Europa und das nationale Selbstverständnis. Imagologische Probleme in Literatur, Kunst und Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts*. Bonn, 13-37.

---

-18-

Dyserinck, Hugo. (1993). *Gesammelte Aufsätze zur Erforschung ethnischer Stereotypenbildung*. Bonn.

Egger, Sabine. (2000). Die Mythologisierung von ostjüdischem Leben und Geschichte in der Lyrik Johannes Bobrowskis 1952-1962. In P. O'Dochartaigh. (Hrsg.). *Jews in German Literature since 1945: German-Jewish Literature?* Amsterdam & Atlanta, GA, 353-366.

Ehlers, Swantje. (1988). Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 171-197.

Ehlers, Swantje. (1994). Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für eine interpretative Methodologie. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 303-322.

Fischer, Manfred S. (1981). *Nationale Images als Gegenstand Vergleichender Literaturgeschichte. Untersuchungen zur Entstehung der komparativen Imagologie*. Bonn.

Fischer, Manfred S. (1987). Literarische Imagologie am Scheideweg: Die Erforschung des Bildes vom anderen Land. In Günter Blaicher. (Hrsg.). *Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen, 56-71.

Fuchs, Eduard. (1985). *Die Juden in der Karikatur: Ein Beitrag zur Kulturgeschichte*. Berlin.

Geertz, Clifford. (1987). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.

Gehle, Holger. (1998). Verständigung und Selbstverständigung. Zur Prosa Johannes Bobrowskis. In Stephan Braese. (Hrsg.). *In der Sprache der Täter. Neue Lektüren deutschsprachiger Nachkriegs- und Gegenwartsliteratur*. Opladen, 79-102.

Gidal, Nachum T. (1997). *Die Juden in Deutschland von der Römerzeit bis zur Weimarer Republik*. Köln.

Giesen, Bernhard. (Hrsg.) (1991). *Nationale und kulturelle Identität: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit*. Frankfurt a.M.

Göllner, Thomas. (2001). *Sprache, Literatur, kultureller Kontext. Studien zur Kulturwissenschaft und Literaturästhetik*. Würzburg.

Goodman, Nelson. (1984). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a.M.

Großklaus, Götz. (1985). Kultursemiotischer Versuch zum Fremdverstehen. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, 391-412.

---

-19-

Haibl, Michaela. (1997). Das ‚Ostjüdische‘ im ‚Jüdischen‘. Annäherungen an eine visuelle Formel. In Rolf Wilhelm Brednich. (Hrsg.). *Symbole. Zur Bedeutung der Zeichen in der Kultur. 30. Deutscher Volkskundekongress in Karlsruhe vom 25. bis 29. September 1995*. Münster, 505-518.

Hansen, Klaus P. (1993). Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie. In: Klaus P. Hansen. (Hrsg.). *Kulturbegriff und Methode: Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften*. Tübingen, 95-114.

Haufe, Eberhard. (1998). *Johannes Bobrowski. Erläuterung der Gedichte und der Gedichte aus dem Nachlass*. Stuttgart (= Johannes Bobrowski. *Gesammelte Werke*, Bd. 5).

Höfler, Günter A. (1996). Unsterblich fremd. Uneigentliche Motive des Ahasver-Motivs. In Klaus Hödl. (Hrsg.). *Der Umgang mit dem ‚Anderen‘: Juden, Frauen, Fremde*. Köln, 11-22.

Holzbrecher, Alfred. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen.

House, Juliane. (1996). [Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht \[Online\], 1 \(3\), 1-21.](#)

Hunfeld, Hans. (1995). Erlkönigs Tochter. Über das Missverständnis, Fremdes verstehen zu müssen. *Info Daf*, 22/1, 19-23.

Ireland, Leah. (1980) "Your Hope is on my shoulder". Bobrowski and the World of the Ostjuden. *Monatshefte*, 72/4, 416-430.

Jüdisches Museum der Stadt Wien. (Hrsg.) (1995). *Die Macht der Bilder. Antisemitische Vorurteile und Mythen. Eine Ausstellung des Jüdischen Museums der Stadt Wien in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 27. April bis 31. Juli 1995*. Wien.

Kiesel, Doron. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt a.M.

Kramsch, Claire. (1995). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8/12, 83-92.

Krusche, Dietrich. (1985). Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In Dietrich Krusche. *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München, 139-160.

---

-20-

- Krusche, Dietrich. (1990). Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In Dietrich Krusche & Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Hermeneutik der Fremde*. München, 103-125.
- Krusche, Dietrich. (1998). Fremde als Metapher. In Alois Wierlacher & Corinna Albrecht. (Hrsg.). *Fremdgänge. Eine anthropologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, 27-28
- Kwiet, Konrad, Grimm, Gunter E. & Bayerdörfer, Hans-Peter. (1985). Einleitung. In Gunter E. Grimm & Hans-Peter Bayerdörfer. (Hrsg.). *Im Zeichen Hiobs. Jüdische Schriftsteller und deutsche Literatur im 20. Jahrhundert*. Königsstein/Ts., 7-66.
- Leersen, Joep. (1996). *Mere Irish and Fior-Ghael: Studies in the Idea of Irish Nationality, its Development and Literary Expression prior to the Nineteenth Century*. Cork.
- Link, Jürgen. (1984). Über ein Modell synchroner Systeme von Kollektivsymbolen sowie seiner Rolle bei der Diskurs-Konstitution. In Jürgen Link & Wulf Wülfing. (Hrsg.). *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen*. Stuttgart, 63-92.
- Lotmann, Jurij. (1990). Über die Semiosphäre. *Zeitschrift für Semiotik* 12, 278-303.
- Lotmann, Jurij. (1972). *Die Struktur literarischer Texte*. München.
- Lüst, Reimar. (1996). Dialog für die Zukunft - nach außen und nach innen. *Internationale Politik* 51, 44-49.
- Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 11).
- Müller, Siegfried, Otto, Hans-Uwe & Otto, Ulrich. (Hrsg.) (1995). *Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen*. Opladen.
- Muschg, Adolf. (1998). Die Erfahrung von Fremdsein. In Alois Wierlacher & Corinna Albrecht. (Hrsg.). *Fremdgänge. Eine anthropologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, 109-114.
- Nahessi, Armin. (1995). Der Fremde als Vertrauter: Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 47/3, 443-463.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin u.a. (= Fernstudieneinheit 4).
- 
- 21-
- Nünning, Ansgar. (1995). Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft. In Ansgar Nünning. (Hrsg.). *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung*. Trier, 173-197.
- Posner, Roland. (1991). Kultur als Zeichensystem: Zur semiotischen Explikation

kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In Aleida Assmann & Dietrich Harth. (Hrsg.). *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt, 37-74.

Roberts, Celia, Byram, Michael, Barro, Ana, Jordan, Shirley & Street, Brian. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon u.a..

Rost-Roth, Martina. (1995). Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. In Norbert Dittmar & Martina Rost-Roth. (Hrsg.). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a., 245-270.

Rost-Roth, Martina. (1996). [Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht \[Online\], 1 \(1\), 1-19.](#)

Schinschke, Andrea. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen.

Schinschke, Andrea. (1995a). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In Lothar Bredella & Herbert Christ. (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen, 36-50.

Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987). *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.

Schwarze, Michael. (1998). Imagologie, komparatistische. In Ansgar Nünning. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart, 232-234.

Schwerdtfeger, Inge C. (1991). Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF* 18, 237-251.

Seeber, Ulrich. (1987). Zur Rolle von Klischee und Stereotyp in der englischen Literaturkritik und Literaturtheorie des 20. Jahrhunderts. In Günter Blaicher. (Hrsg.). *Erstarrtes Denken: Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in der englischsprachigen Literatur*. Tübingen, 260-294.

Steinmetz, Horst. (1992). Kulturspezifische Lektüren. Interpretation und fremdkulturelle Interpretation literarischer Werke. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 384-401.

Tgahrt, Reinhard. (1993). *Johannes Bobrowski oder Landschaft mit Leuten. Eine Ausstellung des Deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum Marbach am Neckar*. Marbach.

Titzmann, Michael. (1991). Kulturelles Wissen - Diskurs - Denksystem. Zu einigen Grundbegriffen der Literaturgeschichtsschreibung. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 99, 47-61.

Thum, Bernd. (1985). Auf dem Wege zu einer interkulturellen Germanistik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, 329-341.

Wierlacher, Alois. (Hrsg.) (1985). *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München.

Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1993). *Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München.

Wierlacher, Alois. (1995). Vertrautwerden in der Distanz. In Alois Wierlacher & Corinna Albrecht (Hrsg.). *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdeheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, 125-128.

Wierlacher, Alois. (2000). Konturen und Aufgabenfelder kulturwissenschaftlicher Xenologie. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Kulturthema Kommunikation: Konzepte - Inhalte - Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IHK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990-2000*. Möhnesee, 263-278.

Wierlacher, Alois & Eichheim, Hubert. (Hrsg.) (1992). Der Pluralismus kulturdifferenter Lektüren. Zur ersten Diskussionsrunde am Beispiel von Kellers Pankraz der Schmoller. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 373-540.

---

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Egger, Sabine. (2002). ‚Komparatistische Imagologie‘ im Interkulturellen Literaturunterricht. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 6(3), 22 pp. Available: <a href="http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/imagologie.htm">http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/imagologie.htm</a></p>
--

---

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]