

Mark-Oliver Carl / Sieglinde Grimm / Nathalie Kónya-Jobs (Hg.)

Ost-Geschichten

Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand
interkultureller literarischer Lernprozesse





unipress

Themenorientierte Literaturdidaktik

Band 3

Herausgegeben von

Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning

Mark-Oliver Carl / Sieglinde Grimm /
Nathalie Kónya-Jobs (Hg.)

Ost-Geschichten

Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand
interkultureller literarischer Lernprozesse

Mit 13 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Csontváry Kosztka Tivadar: Római híd Mosztárban (1903) 92x185 cm –
Pécs, Csontváry Múzeum, <http://www.hung-art.hu>

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2366-3537

ISBN 978-3-8470-1246-7

Inhalt

Mark-Oliver Carl / Sieglinde Grimm / Nathalie Kónya-Jobs Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse – ein Versuch	7
Mark-Oliver Carl Mentale Modelle des ›Westens‹ und ›Ostens‹ elaborieren und reflektieren mit Nellja Veremejs <i>Berlin liegt im Osten</i>	25
Jan-Christoph Marschelke Ethnonationalität jenseits von Inter- und diesseits von Transkulturalität. Eine Skizze von Brubakers Gruppismuskritik mit kollektivwissenschaftlichen Anmerkungen	45
Nathalie Kónya-Jobs Narrative Konstruktionen des Raumes ›östliches Mitteleuropa‹ als Herausforderung der interkulturellen Literaturdidaktik: theoretische und praktische Zugänge	61
Rolf Füllmann <i>Andrikson</i> (lett. <i>Andriksons</i>) von Rüdolfs Blaumanis: eine transkulturelle Dorfnovelle und ihre didaktische Relevanz. Der zweisprachige Nationalautor Blaumanis im transkulturellen Raum des Baltikums der Jahrhundertwende	83
Winfried Adam Weit mehr als Kafka – literarische Texte aus und über Mittelosteuropa im Deutschunterricht	103

Edward Białek / Krzysztof Huszcza Historisches Lernen im deutschen Literaturunterricht in Polen. Fallbeispiel: Monika Taubitz und ihre literarischen Begegnungen mit Schlesien	117
Julia Podelo ›Russlanddeutsche‹ Texte im Literaturunterricht – Potenziale einer unbekannten Literatur	137
Eszter Propsz Lernen mit der ungarndeutschen Literatur – Identitätsperspektiven	155
Kristina Krieger Das literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell aus interkultureller Perspektive	167
Maris Saagpakk Deutsch(baltisch)e Texte als Gegenstand des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht in Estland	187
Renata Behrendt Identität ist etwas Persönliches. Migration, Identität und Schreiben in <i>Wir Strebermigranten</i> von Emilia Smechowski	205
René Kegelmann Ortlosigkeit und innere Räume. Interkulturelles literarisches Lernen mit der frühen Prosa von Herta Müller und Terézia Mora	223
Marijana Erstić Die ›Banalität des Bösen‹ im Roman <i>Meeresstille</i> von Nicol Ljubić und im Film <i>STORM / STURM</i> von Hans-Christian Schmid	245
Autor_inneninformationen	261

Das östliche Mitteleuropa als Ort und Gegenstand interkultureller literarischer Lernprozesse – ein Versuch

An unseren Schulen stellt eine aus Polen, Rumänien, dem früheren Jugoslawien, Ungarn, Tschechien, der Slowakei und den baltischen Staaten zugewanderte Schülerschaft die größte Gruppe innerhalb einer nach wie vor wachsenden Zahl von Schüler_innen mit Migrationshintergrund dar. Ihre kulturelle Herkunft und ihre Zugänge zur Kultur und Literatur der deutschsprachigen Länder werden jedoch bislang von einer auf den türkisch-arabischen Raum fixierten interkulturellen Literaturdidaktik eher vernachlässigt. Gleichzeitig existieren unter dem supranationalen Dach eines vereinten Europa deutschsprachige Literaturen fort, welche die spezifischen kulturellen Eigenheiten multiethnischer und multireligiöser nordost-, ostmittel- und südosteuropäischer Gesellschaften aufgreifen. Die öffentliche Aufmerksamkeit, die diesen literarischen (Sub-)Kulturen inzwischen zukommt und die sich auch in den Literatur- und Kulturwissenschaften spiegelt, hat soweit noch kaum in den literaturdidaktischen Diskurs Eingang gefunden. Mehr als hundert Jahre nach dem Zusammenbruch des multiethnischen Habsburgerreiches und der Entstehung neuer Nationalstaaten auf dessen früherem Territorium scheint es an der Zeit, die aus dem östlichen Mitteleuropa kommenden Impulse für die Weiterentwicklung einer inter- und transkulturellen Literaturdidaktik aufzunehmen. Für ein gelingendes Zusammenleben verschiedener Kulturen wird dies umso wichtiger, je mehr sich nationalkonservative Autoritarismen in Deutschland, Tschechien, Polen, Ungarn, Österreich und in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien durchsetzen.

1 Der ›Eastern Turn‹: Eine Chance für die Literaturdidaktik?

Die westliche Sicht – auch diese ist kulturell und politisch konstruiert – auf die ›Mitte‹ oder den ›Osten‹ Europas ist alles andere als frei von Stereotypen. Dies zeigt ein Blick in populäre Kinder- und Jugendliteratur. Im vierten Band der Harry Potter-Serie von Joanne K. Rowling, betitelt *Harry Potter und der Feuerkelch*, kämpft bei der Weltmeisterschaft in der auf fliegenden Besenstielen aus-

getragenen Sportart Quidditch eine irische Mannschaft, die von Harry und seinen Freunden angefeuert wird, gegen eine bulgarische. Später findet ein europäischer Zauberwettbewerb statt, an dem auch der finstere bulgarische Quidditch-Star Viktor Krum teilnimmt. Er übt auf den Zauberer- und Hexen-Nachwuchs eine große Faszination aus, die daher rührt, dass Krum als Schützling von Igor Karkaroff gilt. Karkaroffs Name verrät unmissverständlich eine slawische Herkunft; zudem stand er in der Vergangenheit als Todesser im Dienste der Mächte des Bösen. Die Rückkehr Voldemorts, des abgrundtief bösen Anführers der Todesser, der die rechtschaffenen Zauberer und Hexen in der zivilisierten Welt zu terrorisieren sucht, wird angekündigt durch die mysteriöse Entführung und Ermordung einer guten Hexe (Bertha Jorkins). Über sie heißt es, sie sei »in Albanien verschwunden, und ausgerechnet dort soll sich [...] Voldemort in letzter Zeit aufgehalten haben.« (Rowling 2000, S. 350)

Es fragt sich, welchen Eindruck diese Darstellung Osteuropas beim jungen Lesepublikum hinterlässt. Dabei geht es vor allem um das Phänomen, dass die eindeutig im Osten Europas angesiedelten Kulturen mit dergleichen düsteren und negativen Projektionen belegt werden. Einen Anteil daran könnte der aus politischen Gründen lange Zeit bis 1989 eingeschränkte kulturelle Austausch zwischen West- und Osteuropa haben. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass die literarischen Kulturen des östlichen Mitteleuropa in der interkulturellen Literaturdidaktik bislang eher vernachlässigt wurden. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Bildungspolitik interkulturelles Lernen zwar durchaus hervorhebt. So wurde im Juli 2018 etwa im Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen die Änderung aufgenommen, dass Schüler_innen »insbesondere lernen« sollen, »Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen« (a. a. O., § 2, Abs. 6, Nr. 5). Schaut man aber unter dem Stichwort »interkulturelles Lernen« in die Forschung und in die Schulbücher, um welche literarischen Kulturen es geht, so ist zu sehen, dass das Interesse weitgehend auf Regionen fixiert ist, die primär vom Islam beeinflusst sind (Türkei, Iran, Kleinasien, Nordafrika, Arabische Halbinsel).¹

Diese Beobachtungen und Befunde stehen im Gegensatz zur tatsächlichen Zuwanderung aus den Staaten des östlichen Mitteleuropa. Staatsbürger aus Ost-

1 Symptomatisch dafür ist etwa das Cornelsen Oberstufenbuch für das Fach Deutsch. Bei der Behandlung der Epochen finden sich für die *Gegenwartsliteratur* zwei jeweils in etwa zweieinhalbseitige Romanauszüge der Schriftsteller Rafik Schami (in Syrien geboren) und Feridun Zaimoglu (in der Türkei geboren) (vgl. Schurf / Wagener, S. 458–461). Die häufig gelesene und ab dem 10. Schuljahr empfohlene Graphic Novel *Persepolis* von Marjana Satrapi spielt im Iran und die Protagonistin des Bilderbuchrenners *Zuhause kann überall sein* (2015) von Irena Kobald und Freya Blackwood kommt ebenso aus dem arabischen Kulturraum.

und Mitteleuropa stellen mit fast 3,7 Millionen die größte Gruppe unter der Wohnbevölkerung Deutschlands ohne deutsche Staatsangehörigkeit, deutlich vor Menschen mit türkischer, syrischer, irakischer und afghanischer Staatsbürgerschaft (knapp 2,8 Millionen) (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).² Das hat Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Lerngruppen in deutschen Klassenzimmern, in die immer mehr Schüler_innen aus den betreffenden Ländern des östlichen Mitteleuropa aufgenommen werden, um gemeinsam zu lernen, zu spielen, zu lesen und zu diskutieren.

Trotz der genannten Versäumnisse lässt sich dennoch ein Gegentrend oder ›Aufbruch‹ festmachen, den es zu fördern gilt. In der Öffentlichkeit und in den Literaturwissenschaften findet die deutschsprachige Literatur aus multiethnischen Gesellschaften des östlichen Mitteleuropa wachsende Aufmerksamkeit: Brigid Haines spricht bereits 2015 von einem »Eastern European Turn in Contemporary German-Language Literature«. Viele in Deutschland lebende bekannte Autor_innen mit einschlägigen Migrationserfahrungen – prominentestes Beispiel ist die Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller – verstärken diesen Eindruck. Unlängst widmete sich eine literaturwissenschaftliche Fachtagung an der Universität Bremen dem Thema ›Migrationsvordergrund – Provinzhintergrund: Deutschsprachige Welt-Literatur aus Osteuropa«. Und kürzlich erschien die Studie von Eszter Pabis *Migration erzählen*, die gar vom Genre der ›Chamisso-Literatur‹ deutsch-ungarischer Autorinnen der Gegenwart spricht und in diese Gruppe die Chamisso-Preisträgerinnen Terézia Mora, Zsuzsa Bánk, Ilma Rakusa und Zsuzsanna Gahse fasst, die sich um die »›Osterweiterung‹ der deutschsprachigen Literatur«, so heißt es im Klappentext, verdient gemacht haben (Pabis 2019). Die zahlreichen autochthonen Minderheiten in Österreich werden in Werner Wintersteiners Vorschlag einer »transkulturellen Literaturdidaktik« in den Blick genommen (2006, bes. S. 89–100). Er versteht darunter eine »spezifische Form von globalem und interkulturellem Lernen« (ebd., S. 90), wobei der »Begriff *Transkulturalität* schärfer als der besser eingeführte Begriff *Interkulturalität* die Hybridität und Mischung kultureller Elemente zum Ausdruck bringt.« (Ebd., S. 15)³

Anknüpfend an die zunehmende Aufmerksamkeit, welche die deutschsprachige Literatur aus den multiethnischen Gesellschaften des östlichen Mitteleuropa erfährt, soll der vorliegende Sammelband den Blick auf die hierfür relevanten literarischen Gegenstände und Diskurse weiten. Ziel ist es, anhand literarischer Beispiele aus dem bzw. über das östliche Mitteleuropa einen kulturellen

2 Nicht berücksichtigt ist dabei eine große Zahl von Saisonarbeiter_innen ohne Erstwohnsitz in Deutschland, unter denen Bürger_innen ostmitteleuropäischer EU-Mitgliedsstaaten aufgrund der Binnenfreizügigkeit einen sehr hohen Anteil ausmachen.

3 Wintersteiner beruft sich hier auf Wolfgang Welsch, der den Begriff *Transkulturalität* eingeführt hat. Vgl. dazu Abschnitt 4 im Folgenden.

und literaturdidaktischen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufgabe der Erneuerung des Europagedankens zu leisten.

Einleitend ist auf drei zentrale Punkte einzugehen, um die folgenden Aufsätze in einem weiteren Kontext zu platzieren: Erstens werden der politische Einschnitt und die Aufbruchssituation von 1918/9 angesprochen, da hier bereits ein Verhältnis zwischen der ›Gemeinschafts-Idee Europas‹ und den nationalen Kulturen entstand, welches mit der heutigen konfliktreichen Situation vergleichbar ist. Zweitens ist es unumgänglich, die Begriffe Osteuropa bzw. Ostmitteleuropa in Abgrenzung zum sogenannten ›Westen‹ genauer zu beleuchten. Und drittens gilt es zu diskutieren, welche fachdidaktischen Modelle und welches methodische Repertoire für das genannte Vorhaben zielführend sind.

2 Der politische Einschnitt und die Aufbruchssituation von 1918/9

Das Jahr 1918 brachte den Zusammenbruch dreier großer polyethnischer Gebilde: des Russischen Zarenreiches, des Kaiserreiches Österreich-Ungarn und des Osmanischen Reiches. In den folgenden Jahren entstanden mit hegemonialer ›Hilfe‹ von Großmächten neue Nationalstaaten. Der Völkerbund (gegr. 1919) – eine Vorläuferorganisation der UNO – sollte als supranationale Gemeinschaft der Friedenssicherung und Abrüstung dienen und insbesondere das Selbstbestimmungsrecht der Völker verteidigen, was nationale Bestrebungen begünstigte. Historisch knüpfte man an die von der Restauration niedergeschlagenen bürgerlichen Revolutionen von 1848/9 an. Relativiert werden müssen diese vorgeblich rein selbstbestimmten Entwicklungen rückblickend insofern, als der Aufbau der Nationalstaaten größtenteils mit Hilfe der ›Siegermächte‹ geschah, die das Ideal einer ethnisch homogenen Nationalstaatenbildung vertraten, das der demographischen Vielfalt dieser Großregion nicht gerecht wurde. Dies beschwor in Osteuropa zahlreiche folgenschwere Konflikte herauf.

1945 verständigten sich Roosevelt, Churchill und Stalin auf der Konferenz von Jalta auf die Einteilung sowjetischer und westlicher Einflusssphären, an deren Bruchlinien der sogenannte ›Eiserne Vorhang‹ niederging, der Europa während des ›Kalten Krieges‹ in Ost und West teilte. Unterdessen hielt man an Bemühungen einer weltpolitischen und europäischen Einheit fest. 1945 wurden die Vereinten Nationen gegründet und 1992 folgte mit dem Vertrag von Maastricht auf mehrere europäische Vorgängerinstitutionen die Europäische Union, deren Hauptziel es ist, durch wirtschaftliche Verflechtungen der Mitgliedsstaaten untereinander militärischen Konflikten vorzubeugen.

Die baltischen Staaten Estland, Lettland und Litauen, die nach 1945 zu Sowjetrepubliken wurden, erhielten 1991 nach der Auflösung der Sowjetunion ihre Unabhängigkeit zurück und wurden 2004 zusammen mit Tschechien, Polen, der Slowakei, Slowenien und Ungarn in die EU aufgenommen; später traten Rumänien und Bulgarien (2007) sowie Kroatien (2013) bei. Es laufen Beitrittsverhandlungen mit einigen Balkanstaaten.

Die EU gilt aufgrund der ihren Bürger_innen gewährten Freizügigkeit (gemäß dem Schengener Abkommen) im Hinblick auf Wohnort, Ausbildung und Arbeit und die z.T. einheitliche Währung als politisches Erfolgsformat. Gleichwohl erscheint einem Teil der gesellschaftlichen Akteure, allen voran in den neuen Mitgliedsstaaten, der Europa-Gedanke als zunehmend fragwürdig, und Sympathien mit nationalkonservativen und rechtspopulistischen Haltungen wachsen. So opponieren die Staaten der Visegrád-Gruppe (Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn) gegen die Aufnahme von Geflüchteten aus dem Nahen Osten und begründen dies mit ihrer über der EU-internen Solidarität stehenden nationalen Autonomie. Dabei zeigen sich Parallelen zum Jahr des Weltkriegsendes 1918, allerdings mit dem Unterschied, dass das Erstarken der Nationalgefühle seinerzeit eher vom Wunsch nach Selbstbestimmung einer breiten Bevölkerungsmehrheit getragen war, während es heute mehrheitlich von den politischen Eliten des bürgerlich-rechten Spektrums propagiert wird (vgl. Zielonka 2019). Feierte man damals eine Befreiung aus diversen Imperien,⁴ so verteidige man heute – so das nationalpopulistische Narrativ – die gewonnene Unabhängigkeit gegen den ›Zentralismus‹ der EU.

Damit, so scheint es, steht Europa erneut an einem Scheideweg und es gilt, die Wiederholung historischer Fehler zu vermeiden. Hier kommt dem Bildungssektor eine große Bedeutung zu: Das Erasmus-Programm befördert den Austausch mit mittel- und osteuropäischen Hochschulstandorten und der DAAD unterstützt ebenfalls Ostpartnerschaften.⁵ Schüler_innen haben in der Bundesrepublik ein Anrecht auf Unterricht in der Muttersprache, wobei dessen Umsetzung unterschiedlich gehandhabt wird und für manche (kleine) Sprachen des östlichen Mitteleuropa nicht selten am Aufwand scheitert. Interkulturelle Studien formieren sich in der germanistischen Literaturwissenschaft seit circa dreißig Jahren,⁶ interkulturelle Literaturdidaktik für das Fach Deutsch etabliert sich seit der Jahrtausendwende als selbständiger Forschungsbereich.

In dem Bewusstsein, dass der Literatur- und Deutschunterricht positive wie auch gefährliche politische Entwicklungen stets begleitet, wenn nicht sogar

4 Gemeint sind das Habsburger und das Osmanische Reich sowie das Russische Zarenreich.

5 So unterhält etwa die Germanistik der Universität zu Köln Partnerschaften mit den mitteleuropäischen Universitätsstädten Sofia, Krakau, Warschau und Prag.

6 Vgl. dazu die Gründung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) im Jahr 1987.

vorbereitet,⁷ stellt sich heute mehr denn je die Frage, in welcher Weise der aktuelle Literaturunterricht seinen Beitrag zu einer konstruktiven Bewältigung der Herausforderungen, vor denen Europa steht, leisten kann.

3 *Mental Maps* vom östlichen Mitteleuropa

Der Sammelband möchte für die deutschsprachige Literatur des östlichen Mitteleuropa und damit verbundene Wege des literarischen Lernens Interesse wecken. Die Behandlung dieses Themas muss die Falle des Exotismus, wie sie am eingangs zitierten Beispiel *Harry Potters* anschaulich wird, umgehen; auch die Klippen des Biographismus, des Kulturessenzialismus und einer mentalistischen Version der naiven Abbildtheorie gilt es zu umschiffen.

Die Probleme beginnen bereits bei der räumlichen Abgrenzung. Wo ist das östliche Mitteleuropa? Zählen Litauen, Lettland und Estland dazu, wie der *Ständige Ausschuss für geographische Namen* empfiehlt, oder gehören sie bereits, wie das *Brockhaus-Lexikon* es vorgibt, zu »Osteuropa« (2006, S. 584f.)? Bemerkenswert ist ebenfalls, dass in Russland der Begriff ›Osten‹ (vostok) den Orient bezeichnet und in russischen Selbstzuschreibungen nicht zu finden ist.

Schlüssig erscheint Frithjof Benjamin Schenks Ansatz (2013), das östliche Mitteleuropa unter Adaption der *mental maps*-Theorie als kulturell vermitteltes Konstrukt zu begreifen und zu fragen, wie solche »kollektiv geteilte[n] Repräsentationen einer – erfahrenen oder imaginierten – räumlichen Umwelt auf Prozesse kultureller Gemeinschafts- und Identitätsbildung zurückwirken« (ebd., Nr. 6). Demnach entstehen in unseren Köpfen sogenannte »kognitive Landkarten«, die sich als subjektive Vorstellungen räumlicher Gegebenheiten beschreiben lassen. Ist generell vom ›Osten‹ die Rede, dann wirken vielerorts die *mental maps* des Kalten Krieges, die Gleichsetzung von Osteuropa und ›Ostblock‹, bis in die Gegenwart nach. Demnach wird der heutige Begriff ›Osteuropa‹ zuallererst als Bezeichnung für einen anderen und fremden Großraum gebraucht. Dieser wird

vage ›östlich‹ des ›eigenen‹ Territoriums verortet und häufig mit negativen Attributen verknüpft. Während im Deutschen der Begriff ›Osteuropa‹ landläufig einen politischen und kulturellen Raum bezeichnet, der an der Grenze von Oder und Neißة bzw. am zwischen Deutschland, Österreich und Tschechien gelegenen Böhmerwald beginnt, fühlen sich Polen, Tschechen und Ungarn in der Regel nicht in Ost-, sondern in (Ost-) Mitteleuropa zuhause. Noch in der Ukraine und in Weißrussland ist die Vorstellung verbreitet, man lebe nicht *in* Ost-, sondern *zwischen* West- und Osteuropa (ebd., Nr. 14).

7 Es lässt sich problemlos nachvollziehen, wie etwa die völkische Bewegung im Deutscherunterricht der 20er Jahre der Ideologie der Nationalsozialisten den Weg bereitet hat. Vgl. dazu Paefgen 2006, S. 13.

Deshalb spricht Schenk schließlich von Osteuropa als einer »Großregion ohne ›Osteuropäer« (ebd., Nr. 14). Er lässt den Blick weit in die Vergangenheit zurückschweifen und zeigt, dass im 18. Jahrhundert noch nicht von einem Westen und Osten Europas, sondern von einem ›zivilisierten Süden‹ und einem ›barbarischen Norden‹ die Rede war. Bis ins 19. Jahrhundert galten in der Länderkunde im deutschen, englischen und französischen Sprachraum Russland und auch Polen als ›nordische‹ Länder, welche in den westlichen *mental maps* im Laufe der Zeit gewissermaßen von Norden nach Osten ›wanderten‹. Darin spiegelte sich »der Wandel des politisch-ideologischen Weltbildes weiter Teile Europas [wider].« (Lemberg 1985, S. 90; zit. n. Schenk 2013, Nr. 15) Für die Aufklärer des 18. und 19. Jahrhunderts stelle Osteuropa einen Raum des Übergangs zwischen dem Orient, der sich »aus westlicher Sicht als Raum ›ewiger‹ Rückständigkeit präsentiert habe« (ebd., Nr. 20), und dem aufgeklärten und fortschrittlichen Westen dar, was in unseren Köpfen das Bild des heutigen Osteuropa nachhaltig geprägt habe. Der US-amerikanische Historiker Larry Wolff schreibt von einer ›Erfindung Osteuropas‹, die in erster Linie von den führenden Ländern der Aufklärung wie England und Frankreich ausging: Demnach begann hier eine Neuordnung Europas, die sich an einer Skala »von als mehr oder weniger zivilisiert« ausrichtete:

Länder mit völlig unterschiedlichen Regierungen, Gesellschaften und Religionen – das Russische Reich, die Polnisch-Litauische Union (Rzeczpospolita), das habsburgische Ungarn und Böhmen sowie die osmanisch beherrschten Gebiete Europas – wurden miteinander verknüpft und zu einem Ganzen zusammengeslossen, gemeinsam unter das philosophische Zeichen der Rückständigkeit gestellt und gemäß einem Stufenmodell erkennbarer Ähnlichkeiten beschrieben. (Wolff 2003, S. 22)

Offensichtlich handelt es sich bei der westlichen Diskussion über das östliche Europa um einen Diskurs der Überlegenheit und Dominanz, der das Feld für spätere Expansionsbestrebungen des Westens nach Osten vorbereitete.⁸

Die *mental maps*-Theorie nimmt somit Konstruktionen und Dekonstruktionen von Raumvorstellungen und Stereotypen in den Blick. Die Literaturdidaktik kann diese Anregungen in ihren Reflexionen über literarische Texte im Kontext des ›östlichen Mitteleuropa‹ aufgreifen, ohne ideologisch vorbelastete Konzepte und Stereotype heranzuziehen und unrealistische Anforderungen an die schulische Vermittlung von Hintergrundwissen zu stellen. Allerdings ist Vorsicht geboten, um nicht die Diegese literarischer Texte und das Wirken fiktiver Figuren mit realen Ereignissen, Handlungen und Überzeugungen trotz unterschiedlicher ontologischer Qualitäten in eins zu setzen.

8 Als Beispiele können Napoleons Russland-Feldzug, die preußische ›Mitteleuropa‹-Politik und die so genannte ›Ostraumpolitik‹ des nationalsozialistischen deutschen Regimes genannt werden.

4 Theoretische Modellierungen und fachdidaktische Perspektiven

Im Folgenden sollen grundlegende Fragestellungen einer interkulturellen Literaturdidaktik mit Blick auf die literarische Kultur des östlichen Mitteleuropa vorgestellt werden.

Im Mittelpunkt steht das Wechselverhältnis von ›Eigenem‹ und ›Fremdem‹. Beides sind »relationale Begriffe«, was bedeutet, dass weder das Eigene noch das Fremde »objektiv gegeben«, sondern vom jeweiligen Standort abhängig sind (Bredella 2001, S. 10). Dabei beansprucht Interkulturalität einen Modus »kooperativer Selbstaufklärung« (Wierlacher 2003, S. 259), denn der Betrachter erfährt etwas über sich selbst. Zentral für dieses Wechselverhältnis ist aus interkultureller Sicht die Annahme einer hermeneutisch verstandenen »kulturelle[n] Zwischenposition« (ebd., S. 260) eines ›dritten‹ Ortes, an dem die Differenzen ausgehandelt werden.

Auf diesem Wechselverhältnis basieren wichtige interkulturelle Konzepte wie ›Differenz‹, ›Alterität‹, ›Empathie‹ oder ›Anerkennung‹, die ein Verhältnis zwischen zwei oder mehreren Kulturen voraussetzen, wobei es sich nicht zwangsläufig um ›den Westen‹ und ›den Osten‹, sondern auch um mittelosteuropäische Binnendifferenzen handeln kann. Für solche Verhältnisse zwischen Eigenem und Fremdem fordert Christian Dawidowski literarisch angestoßene »Perspektivwechsel« (2006, S. 26; 2016, S. 124f.) der Schüler_innen und eine »*Oszillation* zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Bestehendem und Neuem und zwischen Jetzigem und Zukünftigem« (2006, S. 26). Heidi Rösch argumentiert für die Notwendigkeit des Erwerbs von Wissen über Prozesse innereuropäischer Migration und kontinentaler Integration sowie für das Aufbrechen kultureller Stereotype (etwa über Migrant_innen und Einheimische, ›Wessis‹ und ›Ossis‹ oder europäische Minderheiten wie Sinti und Roma) und ethnozentrischer Haltungen, die Fremdem und Anderem stets nur aus der Perspektive der eigenen Kultur gegenüberreten. Demgegenüber plädiert sie dafür, die Suche nach »kulturellen Gemeinsamkeiten« und das Aushalten »kultureller Widersprüchlichkeit« (Rösch 2008, S. 96) im Unterricht zu üben. Der Dualismus von ›eigen‹ und ›fremd‹ hat Widerspruch erfahren von Wolfgang Welsch, der stattdessen das Konzept der ›Transkulturalität‹ vertritt. Er begründet dies wie folgt: »Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind weitgehend durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet«, sodass es heutzutage »nichts schlechthin Fremdes mehr« und »ebenso wenig noch schlechthin Eigenes« gebe (2000, S. 335ff.). Auf dieser Basis lässt sich gegen das interkulturelle Paradigma einwenden, dass binäre Lernarrangements von ›eigen‹ und ›fremd‹ die Differenzen, zu deren Bewälti-

gung man Schüler_innen befähigen will, erst konstruierten und Menschen wie auch Literatur im Kontext des östlichen Mitteleuropa ›alterisierten‹. Eine transkulturell-literaturdidaktische Annäherung an unseren Gegenstand zielt stattdessen darauf ab, homogene Vorstellungen vom ›Osten‹ und ›Westen‹ sowie Vorstellungen von separierten kulturellen Gruppen hier wie dort zu dekonstruieren. Entsprechende literaturdidaktische Rahmenüberlegungen hat Wintersteiner in seiner *Poetik der Verschiedenheit* (2006) formuliert. Demgemäß böte sich sowohl eine Beschäftigung mit mehrsprachigen literarischen Texten als auch eine Integration von Literatur des östlichen Mitteleuropa in eine ›weltliterarische‹ Ausrichtung des Literaturunterrichts an.

Die transkulturelle Perspektive Welschs verlangt jedoch genauere Aufmerksamkeit, birgt sie doch die Gefahr, dass kulturelle Eigenheiten kaum mehr als solche wahrgenommen werden und Erfahrungen des Fremden in ihrer Andersheit unberücksichtigt bleiben. Norbert Mecklenburg erkennt diesbezüglich in Welschs Argumentation einen Widerspruch, den er darauf zurückführt, dass Welsch »Kulturen als ganzen Transkulturalität« zuschreibe, zugleich aber den Kulturbegriff als solchen voraussetze (Mecklenburg 2008, S. 95).⁹ Hinzu kommt, dass Welsch ›Transkulturalität‹ lediglich für ohnehin herausgehobene Positionen wie etwa diejenige der Wissenschaft formuliert, weshalb seine Perspektive schon von daher nur begrenzt gelten kann.

Aus einem ähnlichen Bedürfnis heraus, kulturelle Binaritäten aufzuheben, entwickelten sich weitere Herangehensweisen für den Literaturunterricht, die an drei Beispielen vorgestellt werden sollen. Inci Dirim et al. (2013) greifen in ihrer Kritik an Rassialisierungen und Inferiorisierungen im Literaturunterricht und seinen Lehrwerken postkoloniale Theorien des hybriden Subjekts¹⁰ auf. Sie gehen davon aus, dass Identitäten nicht eine Ganzheit beschreiben, sondern stets als unabgeschlossen konstruiert werden können. Schüler_innen soll die Möglichkeit gegeben werden, inferiorisierenden und rassistischen Sprachgebrauch zu erkennen. Ziel ist es hier, dass Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte aus dem östlichen Mitteleuropa sich nicht mehr mit »dem ›zerrissenen‹ Fremden oder dem ›schwarzen Mädchen‹« identifizieren, sondern dass sie – und alle anderen auch – »das Angebot solcher Identifizierungsangebote permanent in

9 Mecklenburg bezeichnet Welschs Ansatz als einen »undurchdachte[n] Vorschlag« (2008, S. 90–98); er differenziert die Begriffe stattdessen wie folgt: ›interkulturell‹ beziehe sich auf etwas, »das es zwischen zwei oder mehreren bestimmten Kulturen gebe: Unterschiede, Ähnlichkeiten, Beziehungen, Prozesse, Austausch, Konflikte.« Demgegenüber bezeichne ›transkulturell‹ etwas, »das kulturübergreifend vorkommt«, etwa wissenschaftliche Erkenntnisse (2008, S. 93).

10 Der Begriff ›hybrid‹ geht zurück auf die postkoloniale Theorie Homi K. Bhabhas. Unter ›cultural hybridity‹ versteht er eine »difference without an assumed or imposed hierarchy« (2006, S. 5).

Frage« stellen (Dirim et al. 2013, S. 137). Offen bleibt bei diesen Anregungen aus dekonstruktiven und postkolonialen Theorien jedoch, wie sich aus einer solchen Perspektive der vorgeschlagene neue Fokus in der Text- und Themenauswahl begründen lässt. So ist zu fragen, ob sich in der Literatur im Hinblick auf das dargestellte Verhältnis zwischen West und Ost eine Art innereuropäisches Kolonialverhalten abzeichnet, d.h. ob die eurozentrischen Narrative, deren Dekonstruktion sich die postkoloniale Theorie vorgenommen hat, bei Schüler_innen tatsächlich bereits vorausgesetzt werden können oder – um es noch einmal anders zu formulieren –, ob sich bei Schüler_innen mit Zuwanderungsgeschichte aus dem östlichen Mitteleuropa ein einseitiges Bild Europas im Sinne einer primär westlichen (oder östlichen) Ausrichtung festmachen lässt. Je nachdem, wie dieses Bild ausfällt, bedarf die Thematisierung von Literatur aus und über Ostmitteleuropa aus didaktischer Perspektive eines eigenen Modellierungsangebotes.

Auch das kulturtheoretische, von Michel Foucault als vormoderne Episteme wiederbelebte ›Ähnlichkeits-Paradigma‹¹¹ unterläuft vorgeblich scharfe und objektive Oppositionen wie diejenige zwischen ›Eigenem‹ und ›Fremdem‹, die immer wieder die Frage aufwerfen, inwieweit die ethnozentrische Sicht nicht per se unausweichlich sei (vgl. Bredella 2001). Die Suche nach ›Ähnlichkeiten‹ hingegen erlaubt Verbindungen jenseits von Identität und Differenz. Dazu führt Carolin Emcke aus: »Wenn religiöse und / oder rassistische Fanatiker eine Spaltung der Gesellschaft in Kategorien aus Identität und Differenz beabsichtigen, dann braucht es solidarische Allianzen, die in Ähnlichkeiten unter Menschen denken.« (Emcke 2016, S. 189) Das Paradigma der Ähnlichkeit überbrückt die Differenz von ›eigen‹ und ›fremd‹, es füllt jenen Ort des ›Dazwischen‹, der in den inter- und transkulturellen Ansätzen ebenso wie in der Rede von Hybridität nach wie vor unbestimmt bleibt. Gegenüber diesen Oppositionen oder auch Überlagerungen, die stets zur Bildung von Hierarchien tendieren, plädiert Kimmich für das Denken in Ähnlichkeiten, das Oppositionen nicht als etwas Starres konstruiert:

Tatsächlich verlangt das Denken in Ähnlichkeiten – anders als das Differenzdenken –, Unschärfen, diffuse Begrifflichkeiten und vage Definitionen zu akzeptieren. Ähnlichkeitskonstellationen sind solche mit granularen, skalaren Abstufungen. Die vermeintliche Exaktheit, die sich durch ein Denken in Identität und Differenz bzw. deren klare Oppositionen zu ergeben scheint, ist mit Vorstellungen von Ähnlichkeit nicht zu vereinbaren. (Kimmich 2017, S. 12f.)

11 Michel Foucault führt vier Kategorien von ›Ähnlichkeit‹ auf: »aemulatio«, »convenientia«, »analogie« und »sympathie« (2003, S. 46ff.).

Während man bislang im inter- und transkulturellen Diskurs den Schwerpunkt auf die ›Differenz‹, auf das ›Andere‹ oder das ›Fremde‹ legte,¹² erlaubt es das Konzept der Ähnlichkeit, dem Moment »des Ineinandergreifens, der Überlappungen und Abstufungen in kulturellen Zusammenhängen« (Bhatti et. al. 2011, S. 245) innerhalb eines ›dritten‹ Ortes wieder zur Geltung zu verhelfen.

Eine differenziertere Modellierung des Gegenstandes als die der Unterscheidung von homogen vorgestellten Nationalkulturen und -literaturen lässt sich auch auf der Grundlage des Kollektiv-Paradigmas nach Klaus Hansen (2011) konstruieren. Hansen versteht die kulturelle Prägung von Individuen als Resultat ihrer Zugehörigkeit zu einer Vielzahl unterschiedlicher Kollektive (Polykollektivität): So können Menschen (auch: Leser_innen und Autor_innen) beispielsweise zugleich den Kollektiven der ›Informatiker_innen‹, der ›Sprecher_innen der ungarischen Sprache‹, der ›Tennispieler_innen‹, der ›Homosexuellen‹, der ›Camping-Tourist_innen‹, der ›Vegetarier_innen‹ und der ›calvinistisch-reformierten Kirchgänger_innen‹ angehören. ›Nationalkulturen‹ gelten dabei als ›Dachkollektive‹, die keine gemeinsamen Überzeugungen, Normen und Interessen teilen, sondern vielmehr ein Wissen um die lokale Ausprägung der Kollektivdifferenzen. Aus den zahlreichen Überlappungen der Kollektivzugehörigkeiten auch jenseits von Dachkollektiven ergeben sich ›pankollektive‹ Momente geteilten Wissens. Inwiefern sich aus dieser Perspektive sinnvolle literaturdidaktische Zugänge zu unserem Gegenstand ableiten lassen, wäre erst zu prüfen, da das Kollektiv-Paradigma in der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik bisher noch wenig Beachtung gefunden hat.

Die soweit skizzierten Ansätze sollten einen kurzen Einblick geben in die Vielfalt der interkulturellen Literaturdidaktik und geeignete Anknüpfungspunkte für die Vermittlung und Behandlung literarischer Texte aus dem östlichen Mitteleuropa im Unterricht bereitstellen, worauf in den folgenden Beiträgen zurückgegriffen wird.

5 Zur Entstehung dieses Bandes und seiner Beiträge

Im Anschluss an eine internationale Tagung, die im September 2018 am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln stattfand, wurden Beiträge zusammengestellt, die den inter- und transkulturellen Lernpotenzialen literarischer Texte mit Bezug zum östlichen Mitteleuropa nachgehen und deren spezifische Herausforderungen an das literarische Verstehen im Deutschunter-

12 In Anlehnung an Foucault führt Kimmich den zunehmenden Verlust eines »Denken[s] in Ähnlichkeiten« auf den Einfluss Francis Bacons und René Descartes' zurück. (Kimmich 2017, S. 57f.)

richt diskutieren. Literaturdidaktiker_innen aus Estland, Österreich, Ungarn, Tschechien, Polen, Kroatien und Deutschland stellten bei dieser Tagung Konzepte vor, welche die aktuelle Verantwortung des Deutschunterrichts auch für Schüler_innen, deren familiäre Wurzeln im östlichen Mitteleuropa zu finden sind, im Rahmen der fachdidaktischen Theoriebildung mitgestalten. Den gemeinsamen Fokus bildete die Frage, welche literarischen Lernprozesse eine gelingende Integration der Schüler_innen begünstigen und die Ausbildung interkultureller Kompetenzen im Kontext des literarischen Lernens fördern. Ein Teil der Beiträge hat zum Ziel, die überfällige theoretische Reflexion zur Thematik voranzubringen. Andere Beiträge gehen von literarischen Einzelbeispielen oder Textgruppen aus und können so erstmals räumlich und zeitlich vielfältige literarisch-sprachlich-kulturelle Phänomene aus dem 20. und 21. Jahrhundert in den fachdidaktischen Blick rücken.

Mark-Oliver Carl wendet sich der kognitiven Dimension literarischen Verstehens und Lernens in einem osteuropäischen Kontext zu. Er argumentiert, dass die Rede von ›mental Landkarten‹ des Westens und Ostens Europas sich vom kognitionspsychologischen Konzept der *mental maps* weit entfernt hat und dass dieses Konzept rein metaphorisch als Kritik an Stereotypen gebraucht wird. Carl weist auf wichtige Funktionen sowohl tatsächlicher *mental maps* als auch von Stereotypen hin und erklärt den Kampf gegen letztere, der oft im Namen wissenschaftlicher Aufklärung geführt wird, für aussichtslos. Dabei bezieht Carl sich auch auf das historiographische Konzept der *histoires croisées* und plädiert stattdessen dafür, die Potenziale von Literatur und Unterricht zu nutzen, Stereotype miteinander zu konfrontieren und zu ihrer Differenzierung beizutragen. Worin diese Potenziale konkret bestehen können, illustriert Carl am Beispiel der aus dem fernen Osten über Leningrad nach Berlin ausgewanderten Protagonistin Lena aus Nellja Veremejs Roman *Berlin liegt im Osten*, die ihre Erwartungen zusehends relativieren muss.

Da sich der kulturtheoretische Horizont der Literaturdidaktik bislang vor allem auf die Kontroverse von Inter- und Transkulturalität – von wenigen postkolonialen Ansätzen abgesehen – beschränkt, schlägt **Jan-Christoph Marschelke** in seinem Beitrag eine Berücksichtigung von Rogers Brubakers ›Gruppismus‹-Konzept vor. Brubaker entwickelt diesen Begriff im Zusammenhang seiner Studie zur Berichterstattung über Konflikte in der rumänischen Stadt Cluj-Napoca. Marschelke erläutert einzelne Aspekte von Brubakers Kritik und diskutiert kritisch deren Reichweite. Angesichts der von ihm konstatierten Unmöglichkeit eines Denkens völlig ohne gruppenbezogene Kategorien schlägt Marschelke eine Synthese aus Brubakers Kritik und dem Kollektivparadigma Klaus Hansens vor, das auch Julia Podelo in ihrem Beitrag in diesem Band heranzieht.

Der Beitrag von **Nathalie Kónya-Jobs** stellt raumtheoretische Grundlagen im Kontext des *Spatial* und *Topographical Turn* vor und vertritt die These, dass die

Auseinandersetzung mit Räumlichkeit in der literaturdidaktischen Theoriebildung bislang nicht systematisch genug verfolgt wurde. Kónya-Jobs widmet sich einer Reihe von Gegenwartsromanen aus dem Motivkreis ›östliches Mitteleuropa‹. Martin Kordícs *Wie ich mir das Glück vorstelle* wird mittels Jurij M. Lotmans Raumsemantik betrachtet. Nellja Veremejs *Berlin liegt im Osten* erfährt eine Analyse auf der Basis von Michail M. Bachtins Chronotopologie. Wolfgang Herrndorfs *Tschick* liest Kónya-Jobs mit Michel De Certeaus Konzept des ›Parcours‹. Zugänge zu Lana Lux' *Kukolka* ergeben sich mit Hilfe von Michel Foucaults Heterotopologie. Melinda Nadj Abonjis Roman *Tauben fliegen auf* wird für eine kontrastive unterrichtliche Behandlung mittels der Konzeptionen des Erinnerungsortes (Pierre Nora) und des Nicht-Ortes (Marc Augé) vorgeschlagen.

Rolf Füllmann beschäftigt sich mit der Novelle *Andrikson* des zweisprachigen lettischen Nationalschriftstellers Rūdolds Blaumanis (1863–1908). Er liest diese Erzählung in transkultureller Perspektive als literarische Inszenierung der verschiedenen Vorstellungen und Interessenlagen sozialer und ethnischer Gruppen in einer tief gespaltenen Gesellschaft. Als Herausgeber der deutschsprachigen Erzählungen des Autors arbeitet Füllmann heraus, dass sowohl die Gattung anhand eines Prototyps als auch die Dimension eines sozialen und ethnischen Konflikts Schüler_innen mit *Andrikson* modellhaft vermittelbar sind. In einem gesamteuropäischen Blickwinkel sei an dieser Dorfnovelle exemplarisch aufzuzeigen, dass das Deutsche historisch nie nur die Sprache *einer* mitteleuropäischen Ethnie war. Der Gebrauch dieser Sprache durch lettische ›Nationalschriftsteller‹ wie Blaumanis und auch Rainis (1865–1929) oder den Ukrainer Ivan Franko (1856–1916) könne dieses heute wieder aktuelle Faktum nachdrücklich erfahrbar machen.

Winfried Adam plädiert angesichts der Vernachlässigung literarischer Texte über und aus dem östlichen Teil Europas, zu dem viele Schüler_innen biographische Bezüge haben, für eine schulische Beschäftigung über Franz Kafka hinaus mit weiteren Autor_innen aus jenen Regionen. Dabei wendet Adam sich den literarisch unterschiedlich komplexen Brüchen, Illusionen, Schwebezuständen und Spannungen zu, mit denen Joseph Roth in *Das falsche Gewicht*, Gregor von Rezzori in *Skutschno* und Peter Härtling in *Božena* jeweils von östlichen Regionen des untergegangenen multiethnischen Habsburgerreiches und ihren Bewohner_innen erzählen. Adam führt zunächst eingängige Interpretationen von Momenten der Grenzverwischungen bei Roth vor. Anschließend widmet er sich Rezzoris Spiel mit Faszination und Abstoßung angesichts des mit zahlreichen Rezzori-Autobiografika ausgestatteten antisemitischen Ich-Erzählers. Die Primärtextauswahl wird abgeschlossen mit Härtlings wiederholt zwischen den Fronten ethnischer Diskriminierung aufgeriebener Titelfigur Božena. Die philologischen Expertisen zu diesen Texten verbindet er mit Berichten differenzierter Unterrichtserfahrungen im Rahmen didaktischer Analysen.

Edward Bialek und **Krzysztof Huszcza** haben sich die literaturwissenschaftliche Popularisierung und literaturdidaktische Einordnung der Lyrik und des Erzählprosawerkes der 1937 in Breslau geborenen Schriftstellerin Monika Taubitz zur Aufgabe gemacht. Sie stellen die Autorin mit schlesischem Hintergrund vor, die sich seit Jahrzehnten für eine Annäherung der aus Schlesien Vertriebenen und der neuen Bewohner dieser Region einsetzt. Die rege Rezeption des Werkes von Taubitz in Polen verstehen die Autoren als Beispiel dafür, dass ein in seinem Land kaum bekannter Autor sich im Ausland großer Beliebtheit erfreuen kann. In diesem Beitrag behandeln die Germanisten der Universität Wrocław mehrere schlesische, aber auch polnische Motive und Gestalten der Lyrik und Prosa der Schriftstellerin in literaturdidaktischer Perspektive, wobei sie den Schwerpunkt auf die literarhistorische Bildung von Schüler_innen und Studierenden legen.

Julia Podelo wendet sich der russlanddeutschen Literatur zu. Nach einem kurzen Abriss der Geschichte russlanddeutscher Gruppen nähert sie sich literarischen Texten russlanddeutscher Autor_innen aus der kulturtheoretischen Perspektive von Klaus Hansens Kollektivtheorie, beziehungsweise ihrer Weiterentwicklung durch Jürgen Bolten. Dabei sollen kulturalisierende Deutungen vermieden werden, indem die Polykollektivität sowohl fiktiver Figuren als auch ihrer Autor_innen in den Blick genommen wird. Am Beispiel der Texte *Wie wir Krebse und Hechte fischten* von Gottlieb Eirich sowie *Trusy* von Georg Gaab zeigt Podelo das Potenzial solcher kollektivtheoretischer Interpretationen auf.

Im Fokus des Beitrags von **Ezter Propsz** steht das Konzept des Studienbuchs *Zum Studium der ungarndeutschen Literatur*, das im Zusammenhang mit dem im östlichen Mitteleuropa einzigartigen Studiengang für Deutsch als Minderheitensprache an der Universität Szeged / Ungarn entstanden ist und dort erfolgreich in Lehrveranstaltungen eingesetzt wird. Ihr Ziel ist es, systematisch zu Bedeutungs- und damit Identitätsleistungen der ungarndeutschen Literatur für Lehramtskandidat_innen hinzuzuführen. Dargestellt werden die im Studienbuch herangezogenen Theorien, die Literatur als identitätskonstitutiv begreifen und Möglichkeiten bieten, deren Funktionen auf semiotischer Grundlage zu beschreiben. Des Weiteren erläutert Propsz an exemplarischen Text- und Aufgabenbeispielen sowie Praxiserfahrungen in der Hochschullehre die zentralen identitätsbildenden Kompetenzen, die das Studienbuch bei Studierenden fördert.

Kristina Krieger geht in ihrem Beitrag der Prämisse der Literaturdidaktik nach, wonach die in interkultureller Literatur angelegte Mehrdimensionalität und Multiperspektivität zur Identitätsbildung beitrage. Insbesondere in der Kommunikation über den Text, in welcher sich Leser_innen interindividuell über die Andersartigkeit des Textes und ihr Befremden austauschen, sollen Selbstreflexion und eine differenzierte Wahrnehmung von Gefühlen und Gedanken geschult werden können. Methodisch wendet sich Krieger dem literarischen

Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell zu, das einen solchen Austausch zu ermöglichen verspricht. Der Beitrag geht der Frage nach, wie das literarische Gespräch für interkulturelle Lernprozesse eingesetzt und das Risiko minimiert werden kann, dass Lesende die im Text erfahrene Fremdheit assimilieren. Anhand von Daten aus einer empirischen Studie wird dargelegt, welche Gedanken und Gefühle Schüler_innen in einem solchen Gespräch verhandeln.

Maris Saagpakk berichtet anhand einer Reihe von Projekten in Kooperation von Hochschule und Schulen in Tallinn über Praxiserfahrungen mit deutschbaltischer Kulturgeschichte und Sprachdenkmälern im heutigen DaF-Unterricht in Estland. Den theoretischen Hintergrund ihrer Forschung, in die der vorliegende Aufsatz einen Einblick gewährt, bildet der innovative Ansatz der *linguistic landscapes*. Die exemplarischen Untersuchungen zur Situation in Estland widmen sich einem brisanten und komplexen Thema, das ganz Osteuropa betrifft: Wie geht man im Deutschunterricht mit der jeweiligen lokalen deutschen (hier: deutschbaltischen) Vergangenheit um? Welche didaktischen Konzepte eignen sich, welche Vorbereitung brauchen die Deutschlehrer_innen für den Umgang mit diesem Thema?

Renata Behrendt beschäftigt sich mit autobiographischem Schreiben zwischen polnischen Erinnerungsräumen und deutschen Heimatorten. Behrendt geht von der Beobachtung aus, dass die in Deutschland schreibenden polnischen Schriftsteller_innen in der Forschung über Migranten- und Migrationsliteratur bislang wenig Beachtung gefunden haben. Mit der Migrationsbewegung der 1980er Jahre kam auch die Autorin Emilia Smechowski als Kind mit ihren Eltern nach Deutschland. Deutsch ist ihre Zweitsprache und Deutschland ihre Heimat geworden. Ihre polnische Herkunft, die Erfahrungen der Migration und ihr Verhältnis zum heutigen Polen reflektiert Smechowski in ihrem autobiographisch geprägten Buch *Wir Strebermigranten* (2017). Behrendt analysiert den Migrations- und Identitätsdiskurs des Textes mit dem Fokus auf transkulturellen und hybriden Identitätskonzepten in literaturdidaktischer Sicht.

René Kegelmann geht den Möglichkeiten interkulturellen literarischen Lernens mit der frühen Prosa von Herta Müller und Terézia Mora nach. Anhand ausgewählter Beispiele aus Müllers *Niederungen* sowie Moras *Seltame Materie* beleuchtet der Beitrag deren spezifisches literaturdidaktisches Potenzial. Der Schwerpunkt liegt dabei auf figuralen Aspekten. Die häufig in die Innenperspektive der kindlichen und jugendlichen Protagonist_innen verlagerten Wahrnehmungen stehen in scharfem Kontrast zu einer erstarrten Außenwelt, die geografisch im rumänischen Banat (Müller) sowie der ungarisch-österreichischen Grenzregion um den Fertótó / Neusiedlersee (Mora) zu verorten ist. Über eine Auseinandersetzung mit den kindlichen und jugendlichen Figuren und deren spezifischen Schwierigkeiten weitet sich der Blick auf eine mittelosteuropäische Grenzregion, die im literarischen Lernen mit den Schüler_innen schrittweise erschlossen werden kann.

Ausgehend von Hannah Arendts Bericht *Eichmann in Jerusalem* untersucht **Marijana Erstić** die ›Banalität des Bösen‹ im Film *Sturm* von Hans Christian Schmid und im Roman *Meeresstille* von Nicol Ljubić. Erstić zeigt, in welcher Weise im Roman die Sprache als Erkenntnisträger fungiert und die Vielstimmigkeit am Internationalen Strafgerichtshof in Den Haag widergespiegelt wird. Der Film hingegen deckt primär die politischen Verwurzelungen des Strafgerichtshofes auf. Aus formalästhetischer Sicht wird ferner die Frage nach der Ästhetisierung des Bösen im Sinne Karl Heinz Bohrs verfolgt, nach den formalen Mitteln also, anhand welcher die Narrative und die Ästhetik des Bösen im jeweiligen Werk zum Vorschein kommen. In der vergleichenden Auseinandersetzung von Roman und Film geht der Beitrag darüber hinaus literaturdidaktischen Implikationen der Thematik am Beispiel der unterrichtlichen Gerichtssimulation als Makromethode nach.

Wir bedanken uns beim Verlag V&R für die Möglichkeit, die interkulturellen Potenziale der ostmitteleuropäischen Literatur im didaktischen Kontext vorstellen zu dürfen. Insbesondere geht unser Dank an alle, die durch ihre Beiträge mitgeholfen haben, diesen themenorientierten Zugang zur Literatur so vielfältig auszugestalten. Zudem bedanken wir uns bei Roman Kopřiva und Rolf Füllmann, die an der Reifung dieser Idee mitgewirkt haben. Ein weiterer Dank richtet sich an unser Team, das uns vor und während der Tagung sowie bei der redaktionellen Bearbeitung, der typologischen Gestaltung und Drucklegung des Manuskripts hervorragend unterstützt hat; namentlich seien hier Julius Arens, David Golyschny, Pauline Pallaske, Anna Yeliz Schentke, Julia Scholtholt und Markus Werner genannt.

Im Winter 2020/21

Mark-Oliver Carl (Bonn)
 Sieglinde Grimm (Köln)
 Nathalie Kónya-Jobs (Köln)

Quellenverzeichnis

- Bhabha, Homi K.: *The Location of Culture*. London / New York: Routledge [1994] 2006.
- Blackwood, Freya / Kobald, Irena: *Zuhause kann überall sein*. München: Knesbeck 2017.
- Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG (Hg.): Art. ›Osteuropa‹, in: Brockhaus: *Enzyklopädie in 30 Bänden* (20) 2006, 21. Aufl., Leipzig u. a. 2006, S. 584f.
- Bhatti, Anil / Kimmich, Dorothee / Koschorke, Albrecht / Schlögl, Rudolph / Wertheimer, Jürgen: ›Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma‹, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*. (36) 2011 / 1, S. 233–247.
- Bredella, Lothar: ›Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen‹, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2001 / 5, S. 10–14.

- Dawidowski, Christian: ›Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte‹, in: ders. / Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006, S. 18–36.
- Dawidowski, Christian: *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh 2016.
- Dirim, Inci / Eder, Ulrike / Springsits, Birgit: ›Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe‹, in: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett 2013, S. 121–141.
- Emcke, Carolin: *Gegen den Hass*, Frankfurt / M.: Fischer 2016.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt / M.: Suhrkamp [frz. 1966] 2003.
- Haines, Brigid: ›The Eastern European Turn in Contemporary German-Language Literature‹, in: *German Life and Letters* 2015 / 2, S. 145–153.
- Hansen, Klaus: *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4. Aufl. Marburg: Francke 2011.
- Kimmich, Dorothee: *Ins Ungefähre. Ähnlichkeit und Moderne*. Konstanz / Paderborn: Konstanz University Press / Brill Deutschland 2017.
- Lemberg, Hans: ›Zur Entstehung des Osteuropabegriffs im 19. Jahrhundert. Vom »Norden« zum »Osten« Europas‹, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas*. Neue Folge (33) 1985 / 1, S. 48–91.
- Mecklenburg, Norbert: *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: IUDICIUM 2008.
- Orlitzsch, Nina / Poier, Wolfgang: ›Persepolis. Eine (Autobio-)Graphic Novel zwischen Islamischer Revolution und westlicher Kultur‹, in: *Praxis Deutsch* (252) 2015, S. 52–59.
- Pabis, Eszter: *Migration erzählen. Studien zur »Chamisso-Literatur« deutsch-ungarischer Autorinnen der Gegenwart*. Göttingen 2019.
- Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. Aufl. Stuttgart / Weimar: Metzler 2006.
- Rösch, Heidi: ›Interkulturelle Kompetenzen im Deutschunterricht‹, in: dies. (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt / M.: Peter Lang 2008, S. 91–110.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Feuerkelch*. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2000.
- Satrapi, Marjana: *Persepolis*. 2 Bde. Zürich 2004.
- Schurf, Bernd / Wagener, Andrea (Hg.): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Welsch, Wolfgang: ›Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung‹, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (26) 2000, S. 327–351.
- Werner, Ulrich / Zimmermann, Benedicte: ›Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen‹, in: *Geschichte und Gesellschaft* 2002 / 4, S. 607–636.
- Wierlacher, Alois: ›Interkulturalität‹, in: ders. / Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart / Weimar: Metzler 2003, S. 257–264.
- Wintersteiner, Werner: *Transkulturelle literarische Bildung: Die ›Poetik der Verschiedenheit‹ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag 2006.
- Wolff, Larry: ›Die Erfindung Osteuropas: Von Voltaire zu Voldemort‹, in: Hödl, Günther (Hg.): *Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens*. Klagenfurt 2003, Bd. 11, S. 21–34.

Zielonka, Jan: Konterrevolution. Der Rückzug des liberalen Europa, übers. v. Ulrike Bischoff. Frankfurt / M. 2019.

Internet

Frithjof Benjamin Schenk: Mental Maps: Die kognitive Kartierung des Kontinents als Forschungsgegenstand der europäischen Geschichte. Verfügbar unter: <http://ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/mental-maps/frithjof-benjamin-schenk-mental-maps-die-kognitive-kartierung-des-kontinents-als-forschungsgegenstand-der-europaeischen-geschichte> [03. 12. 2020].

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/recht/schulrecht/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen> [03. 12. 2020].

Ständiger Ausschuss für geographische Namen (StAGN). Verfügbar unter: http://www.stagn.de/DE/Home/home_node.html [15. 07. 2020].

Mentale Modelle des ›Westens‹ und ›Ostens‹ elaborieren und reflektieren mit Nellja Veremejs *Berlin liegt im Osten*

1 Kampf gegen Stereotype?

»Nach wie vor ist ein Kernpunkt jeder transkulturellen Bildung die Bekämpfung der eigenen Vorurteile« – so formuliert Werner Wintersteiner (2006, S. 58). Damit stellt er sich in die alte Tradition des wohlmeinenden Engagements gegen gruppenbezogene Vorurteile und Stereotypen.¹ Wintersteiners Position lässt sich zurückverfolgen bis zu Daniel Katz und Kenneth Braly (1933), Elisabeth Frekel-Brunswik (1949) und vor allem Theodor W. Adorno (1950), der Stereotype und Vorurteile zum Inventar der »authoritarian personality« (ebd., S. 228f.) erklärte.

Wie verbreitet Stereotype über den Osten und Westen Europas hier, dort und anderswo sind, zeigt sich nicht nur am Erfolg etwa von Yanko Tsvetkovs *Atlas of Prejudice* (2012–17). Larry Wolff (1994) und Frithjof Schenk (2013) weisen auf die lange Vorgeschichte dessen hin, was sie als stereotypgeprägte ›mentale Landkarten‹ bezeichnen. So etwa auf die Verschiebung Russlands vom ›Norden‹ in den ›Osten‹ in den Europa-Konzeptionen französischer und englischer liberaler Aufklärer des ausgehenden 18. Jahrhunderts, wobei diese Neuverortung Russlands nichts an der stereotypen Zuschreibung von tief verwurzeltm Despotismus und Rückschrittlichkeit änderte.

Angesichts der Negativität diesbezüglicher Stereotypen und der steten Gefahr, dass solche Dispositionen in diskriminierendes Handeln umschlagen (vgl. Warner / DeFleur 1969; Jonas / Schmid-Mast 2007), sind Versuche, entsprechend stereotypen ›mental Landkarten‹ vom Osten Europas in den Köpfen westlicher Europäer_innen den Kampf anzusagen, überaus verständlich. Im Bereich der Volks- und Schulpädagogik bemühen sich Aufklärungsmaterialien etwa der Bundeszentrale für politische Bildung darum nachzuzeichnen, wie sich unter-

1 ›Vorurteile‹ und ›Stereotypen‹ sind beides vergrößernd-heuristische gruppenbezogene kognitive Strukturen; ›Vorurteile‹ zeichnen sich zudem auch durch eine negative affektive Aufladung aus (vgl. Jonas / Schmid-Mast 2007, S. 69).