

Gülbeyaz Kula

# Kultur- und Diversitätsdidaktik



Perspektiven für den Literaturunterricht  
und darüber hinaus

WAXMANN



Gülbeyaz Kula

# Kultur- und Diversitätsdidaktik

Perspektiven für den Literaturunterricht  
und darüber hinaus



Waxmann 2018  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Internationale Hochschulschriften, Bd. 657**

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISBN Print 978-3-8309-3941-2

ISBN E-Book 978-3-8309-8941-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg  
Umschlagabbildung: © justinkendra – Fotolia.com  
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen  
Druck: Elanders GmbH, Waiblingen  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706  
Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Vielleicht [...] ist der Ort, den wir Heimat nennen,  
gar nicht der, an dem wir geboren werden,  
sondern der, an dem sich unser Herz zu Hause fühlt.*

Isabel Abedi: Verbotene Welt



# Inhalt

1	Einleitung .....	9
2	Einführung in die Begriffe und Theorien einer Kultur- und Diversitätsdidaktik .....	21
2.1	Allgemeine Kulturbegriffe .....	30
2.2	Kulturelle Relationen: Multi-, Inter- und Transkulturalität .....	58
2.3	Diversität (Diversity), Diversity Education und Diversitätskompetenz ....	68
2.4	Kulturwissenschaft, Kulturwissenschaften oder Kulturwissenschaft(en)? .....	81
2.5	Cultural Studies .....	90
2.6	Kulturwissenschaft(en) und Cultural Studies im Vergleich .....	102
2.7	Kulturbegriffe der Kulturwissenschaft(en) und der Cultural Studies und ihre Bedeutungen für eine Kultur- und Diversitätsdidaktik .....	109
3	Kultur- und Diversitätsdidaktik .....	121
3.1	Was ist Kultur- und Diversitätsdidaktik? – Ein Definitionsversuch .....	121
3.2	Kultur- und Diversitätsdidaktik – Ein Modellvorschlag für die Schule ....	138
4	Kulturvermittelnde Konzepte aus der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik – Modelle für die Kultur- und Diversitätsdidaktik? .....	183
4.1	Kulturvermittelnde Konzepte aus der Fremdsprachendidaktik .....	185
4.1.1	Postkoloniale Konzepte .....	191
4.1.2	Kulturdidaktische Konzepte .....	198
4.2	Kulturvermittelnde Konzepte aus der deutschsprachigen Literaturdidaktik: Multi-, inter- und transkulturelle Literaturdidaktik ....	211
4.2.1	Interkulturelle Literaturdidaktik .....	218
4.2.2	Transkulturelle Literaturdidaktik .....	239
4.2.3	Vergleich der inter- und der transkulturellen Literaturdidaktik .....	247
5	Der Deutschunterricht im Zeitalter des demografischen Wandels und von Globalisierungsprozessen .....	265
5.1	Lesekompetenzergebnisse und Migrationshintergrund .....	271
5.1.1	Unzulänglichkeit des Terminus „Migrationshintergrund“ .....	276
5.1.2	Verbleib auf der Sprachebene .....	296
5.2	Bildungsstandards und Kerncurricula .....	303
5.2.1	Das niedersächsische Kerncurriculum der Sekundarstufe II für das Fach Deutsch an Gymnasien und Gesamtschulen – Bestandsaufnahme und Überlegungen .....	305
5.2.2	Anregungen zur Erweiterung der Kompetenzbereiche .....	311

5.2.3	Mögliche Perspektiven für einen kultur- und diversitätsdidaktischen Deutschunterricht am Beispiel des niedersächsischen Kerncurriculums	324
5.3	Argumente für neue Perspektiven im Deutschunterricht	329
6	Die Gattung der Reiseliteratur als kultur- und diversitätsdidaktischer Korpus	345
6.1	Reiseliteratur – ein Forschungsdesiderat der deutschen und der türkischen Literaturwissenschaft?	362
6.2	„Der Knigge von gestern“ – Reiseinstruktionen im Orient und im Okzident	387
6.2.1	Die Bedeutung der Reiseinstruktion „Ars Apodemica“ (Apodemik) für europäische Orientreisende	393
6.2.2	Die Bedeutung der Reiseinstruktion „Rihla“ für muslimische Europareisende	397
6.3	Reiseliterarische Beispiele für den Deutschunterricht	402
6.3.1	Salomon Schweigger „Ein neue Reyssbeschreibung auss Teutschland/Nach/Constantinopel und Jerusalem“ (1608) – Zur Person und zum Anlass der Reise	407
6.3.2	Formale Eigenschaften von „Ein neue Reyssbeschreibung“	410
6.3.3	Evliya Çelebi „Im Reiche des Goldenen Apfels“ (1664/1665) – Zur Person und zum Anlass der Reise	413
6.3.4	Zum Titel „Goldener Apfel“ – ein Topos der türkisch- und der deutschsprachigen Reiseliteratur	418
6.3.5	Formale Eigenschaften des „Seyahatnâme“	425
6.3.6	Vergleich der Autoren Salomon Schweigger und Evliya Çelebi unter kultur- und diversitätsdidaktischen Gesichtspunkten	447
6.3.7	Vergleich der literarischen Baderlebnisse von Salomon Schweigger und Evliya Çelebi	476
6.3.8	Kultur- und diversitätsdidaktische Potenziale in den literarischen Baderlebnissen und ihre Wertigkeit für den Deutschunterricht – Ein Anwendungsvorschlag	516
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	531
8	Literaturverzeichnis	585

Den Link zur digitalen Aufbereitung der beschriebenen Bäder finden Sie unter  
[www.waxmann.com/buch3941](http://www.waxmann.com/buch3941).



# 1 Einleitung

*Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.<sup>1</sup>*

Mit diesem Satz beginnt das Empfehlungspapier „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 18. 03. 2015. Es ist als Antwortversuch auf die Herausforderungen im Bildungssystem zu verstehen, die sich aufgrund des demografischen Wandels und infolge von Globalisierungs- und Pluralisierungsprozessen ergeben. Aus der Entwicklung einer zunehmenden Heterogenität von Lernenden im deutschen Bildungssystem resultieren weitreichende Konsequenzen für die Bildungslandschaft in Deutschland. Hierbei stellt sich die Frage, wie die Bildungsinstitutionen bisher auf die zunehmende Vielfalt der Lernenden reagiert haben und welche weiteren Schritte für die Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden geplant sind.

In Niedersachsen haben die Veränderungen in der Zusammensetzung der „Schüler\*innenschaft“<sup>2</sup> dazu geführt, die inklusive Schule zum Schuljahresbeginn 2013/2014 verbindlich einzuführen. So heißt es in Paragraf 4 des Niedersächsischen Schulgesetzes:

- (1) <sup>1</sup>Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. [...].
- (2) <sup>1</sup>In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erzogen und unterrichtet. <sup>2</sup>Schülerinnen und Schüler, die wegen einer bestehenden oder drohenden Behinderung auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden durch wirksame individuell angepasste Maßnahmen unterstützt; die Leistungsanforderungen können von denen der besuchten Schule abweichen. <sup>3</sup>Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung kann in den Förderschwerpunkten Ler-

---

1 Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 03. 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. 03. 2015). Aufzurufen unter: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (aufgerufen am 07. 09. 2016). S. 2.

2 Zur Berücksichtigung aller Geschlechter in der Gesellschaft wird die Schreibweise mit den Gendersternenchen verwendet, da sie ebenfalls die Anwesenheit von anderen Geschlechtern als „weiblich“ und „männlich“ berücksichtigt.

nen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören festgestellt werden.<sup>3</sup>

Bei diesem eng verstandenen Inklusionsbegriff, der primär auf die Förderung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ergo mit Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention und Sprachdefiziten, abzielt, handelt es sich um eine diversitätsbejahende Öffnung des niedersächsischen Schulwesens. Bereits vor der Einführung der inklusiven Schule gab es in Niedersachsen Fördermaßnahmen für spezifische Schüler\*innengruppen. So wurde 2002 der Beschluss der KMK zur sprachlichen Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund verabschiedet.<sup>4</sup> Mit diesem Plädoyer der KMK ging auch das Postulat einer umfassenden Ausbildung der Lehrkräfte in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden einher:<sup>5</sup>

Ziel der Maßnahmen ist die Verstärkung der individuellen Förderung insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder aus schwierigem sozialem Umfeld. Auch bei der Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung spielt der Umgang mit heterogenen Lerngruppen eine wichtige Rolle [...].<sup>6</sup>

Diese politisch initiierten Maßnahmen intendieren die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem und die paritätische Teilhabe aller Lernenden in der Gesellschaft. Der pädagogische Umgang mit Vielfalt im Bildungsdiskurs stellt jedoch Max Fuchs zufolge nach wie vor ein Desiderat dar. Phänomene der sprachlichen und kulturellen Vielfalt werden dabei oftmals in die interkulturellen Fachrichtungen der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken ausgelagert:

Was diese dynamische, relationale und plurale Konzeption von Kultur jedoch konkret bedeutet für einen pädagogischen Umgang mit Kulturen, welche Inhalte, Dispositionen, Schwerpunkte etc. somit Gegenstand einer kulturpädagogischen Arbeit in einem multiethnischen Land sind, ist nach wie vor ein Desiderat, das auch nicht in ein Teilgebiet ‚interkulturelle Kulturarbeit‘ abgeschoben werden kann.<sup>7</sup>

Die Beschäftigung mit gesellschaftlicher und individueller Vielfalt im Bildungsdiskurs hat sich in den letzten Jahren eminent weiterentwickelt. Wenngleich die ersten Anfänge

3 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S.137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 3. Juni 2015 (Nds. GVBl. S.90). Nicht amtliche Textfassung. Stand: 03.06.2015. S. 8.

4 Bericht „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006). Aufzurufen unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_05\\_24-Zuwanderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf) (aufgerufen am 16.11.2015). S. 6f.

5 Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015. S. 130.

6 Ebd.

7 Fuchs, Max: Kultur Macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorien. Wiesbaden: VS 2008. S. 168.

einer diversitätsbewussten Öffnung im deutschsprachigen Raum in den 1980er-Jahren mit Alois Wierlacher aus den Reihen der interkulturellen Germanistik stammen,<sup>8</sup> so werden sprachliche und kulturelle Vielfalt längst nicht mehr als alleinige Teilbereiche interkulturell ausgerichteter Disziplinen verstanden. Vielmehr ist gegenwärtig eine zunehmende Öffnung von Disziplinen in der Bildungslandschaft zu beobachten, die eine Berücksichtigung, Anerkennung und Wertschätzung der individuellen und gesellschaftlichen Vielfalt zum Gegenstand ihrer Fachrichtung machen.

Dieser Wandel in den Bildungswissenschaften wurde durch die Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes in der Bundesrepublik im Jahr 2006 maßgeblich beeinflusst.<sup>9</sup> Die Entwicklung einer Diversity Education in Deutschland ist jedoch kein Resultat der 2000er-Jahre. Mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“<sup>10</sup>, die die Interkulturelle Pädagogik mit der Feministischen Pädagogik sowie der Pädagogik der Behinderten verbindet,<sup>11</sup> hat Annedore Prengel bereits in den 1990er-Jahren die diversitätsbewusste Öffnung der Bildungswissenschaften eingeleitet. Allerdings findet eine breitere Debatte um eine Diversity Education in den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften erst seit dem Jahr 2000 statt.<sup>12</sup> Seitdem sind die Terminologien „Heterogenität“,

---

8 Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. 4. Auflage. Hrsg. von Alois Wierlacher. München: Iudicium 2000 (= Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik 1).

9 Vgl. Smykalla, Sandra und Dagmar Vinz: Einleitung. Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik vor neuen theoretischen, methodologischen und politischen Herausforderungen. In: Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. 3. Auflage. Hrsg. von Sandra Smykalla und Dagmar Vinz. Münster: Westfälisches Dampfboot 2013 (= Forum Frauen- und Geschlechterforschung. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 30). S. 9–18. S. 9.

10 Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS 2006 (= Schule und Gesellschaft 2. Hrsg. von Franz Hamburger, Marianne Horstkemper, Wolfgang Metzler und Klaus-Jürgen Tillmann). Auf dieser basiert auch das von Uwe Sielert ab 2002 entwickelte Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Vgl. Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Hrsg. von Uwe Sielert, Katrin Jaeneke, Fabian Lamp und Ulrich Selle. Weinheim: Beltz Juventa 2009 (= Pädagogisches Training).

11 Vgl. Nieke, Wolfgang: Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? Abschied von der Interkulturellen Pädagogik? In: Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Hrsg. von Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann und Hans H. Reich. Münster: Waxmann 2010. S. 117–126. S. 119.

12 Diese Diskussion wird von Helma Lutz, Marianne Krüger-Potratz und Norbert Wenning angestoßen, wie Maike Baader eruiert: ‚Von da an etablierte sich in der Erziehungswissenschaft ein Narrativ bezüglich der ‚Diversity Education‘, das als dreiphasige Geschichte erzählt wird: von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur ‚Diversity Education‘. Disziplinär betrachtet fand eine Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft um ‚Diversity‘ und Differenz zunächst insbesondere in der interkulturellen bzw. vergleichenden Pädagogik, der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit, in der Sonderpädagogik sowie in der Geschlechterforschung statt [...]‘. Baader, Meike: Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. In: Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Hrsg. von Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel

„Diversität“, „Inklusion“, „Inter-, Trans- und Multikulturalität“ aus den gegenwärtigen Bildungsdiskursen nicht mehr wegzudenken.

Wenngleich in allen bildungswissenschaftlichen Disziplinen Konsens darüber besteht, dass die Schüler\*innenschaft zunehmend heterogener wird, so ist bis dato in Deutschland die Beschäftigung mit diversitätssensiblen Ansätzen in den Bildungswissenschaften nicht in hinreichendem Maße erfolgt, wie Stephanie Schür konstatiert:

Insgesamt steckt die Beschäftigung mit den DiM-Ansätzen [Diversity Management-Ansätzen], vor allem im deutschsprachigen Raum und nicht nur in den Wirtschaftswissenschaften, noch in den Kinderschuhen. Konkrete Bezüge zu pädagogischen Konzepten zum Umgang mit Vielfalt fehlen sogar ganz.<sup>13</sup>

Zwar gibt es gerade in den letzten drei Jahren im Rahmen der Diversity Education erhebliche Fortschritte bezüglich einer diversitätsbewussten Hinwendung der Bildungswissenschaften,<sup>14</sup> allerdings bestehen nach wie vor Forschungslücken hinsichtlich einer diversitätssensiblen Öffnung im schulischen Kontext.

Diesem Forschungsdesiderat möchte die vorliegende Arbeit entgegen und für den schulischen Bereich einen konkreten Vorschlag für den Umgang mit Vielfalt machen, um die Forschungslücke des inklusiv verstandenen Diversity-Begriffs im schulischen Bereich zu verkleinern. Im Unterschied zum derzeitigen Konzept der inklusiven Schule in Niedersachsen, das primär auf die Förderung von Sprachkompetenzen und Inklusionskompetenzen ausgerichtet ist und insofern nicht alle Differenzlinien der Lernenden abdeckt, unternimmt die vorliegende Arbeit den Versuch, ein didaktisches Modell zu entwickeln, das nicht nur Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt, sondern vielmehr auf die Förderung aller Lernenden, unabhängig von ihren kognitiven und physischen Fähigkeiten, ihrer kulturellen und sozialen Herkunft, ihrer Religion, ihres Alters, ihres Geschlechtes, ihres Genders und ihrer Ethnie abzielt. Da die vorliegende Arbeit die Förderung aller Lernenden entlang ihrer gesamten Differenzlinien intendiert und die kulturellen Kompetenzen sowie Diversitätskompetenzen der Lernenden stärken möchte, nennt sie ihr Modell „Kultur- und Diversitätsdidaktik“. Das Ziel der zu konstituierenden Kultur- und Diversitätsdidaktik in der vorliegenden Untersuchung besteht darin, als Grund- und Unterrichtsprinzip zur Förderung aller Lernenden in der Schule und darüber hinaus zu fungieren.

Für diese Forderung einer diversitätsbejahenden Öffnung der Schule sowie aller Schulfächer und der Bildungswissenschaften bedarf es geeigneter Methoden und Instrumente, auf welche die jeweiligen Institutionen, Fächer und Disziplinen zurückgreifen können. Diese Aufgabe kann die vorliegende Arbeit nicht für jede Disziplin und für jedes Unter-

---

Sievers. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2013 (= Bildung in der Weltgesellschaft 6; Wissen & Praxis 171). S. 38–59. S. 40.

13 Schür, Stephanie: Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2013. S. 14.

14 Vgl. Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Hrsg. von Katrin Hauenschild, Steffi Robak und Isabel Sievers. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2013 (= Bildung in der Weltgesellschaft 6; Wissen & Praxis 171).

richtsfach leisten. Was sie jedoch leisten kann, ist, mithilfe der schrittweisen Erarbeitung eines theoretisch fundierten Kultur- und Diversitätsdidaktikmodells für den schulischen Bereich eine neue Perspektive für zahlreiche schulische Fächer und darüber hinaus zu eröffnen. Das in dieser Arbeit entwickelte Kultur- und Diversitätsdidaktikmodell wird vor allem im Rahmen der Literaturdidaktik und des Deutschunterrichts erprobt. Ihr Ziel ist es dabei, eine kultur- und diversitätsdidaktische Öffnung der Literaturdidaktik zu initiieren und zu einer kultur- und diversitätssensiblen Bildung der Lehrenden und Lernenden im Deutschunterricht beizutragen. Die exemplarische Erprobung des Kultur- und Diversitätsdidaktikmodells im Deutschunterricht erfolgt in der vorliegenden Untersuchung mithilfe der literarischen Gattung der Reiseliteratur. Anhand dieser Gattung, die als Prototyp eines kultur- und diversitätsdidaktischen Korpus angesehen werden kann, möchte die vorliegende Arbeit Anregungen für eine kultur- und diversitätsbewusste Öffnung des Deutschunterrichts geben.

Nach einer Vorstellung des Forschungsstandes, der Fragestellung und der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wird im Folgenden ein Überblick über die verschiedenen Kapitel und ihre Inhalte gegeben. Der erste Teil der Arbeit bildet die Grundlage zu einer schrittweisen Entwicklung einer Kultur- und Diversitätsdidaktik. Er widmet sich der terminologischen Klärung der Kultur- und Diversitätsbegriffe sowie der Kultur- und Diversitätstheorien, aus denen sich die neu zu definierende Kultur- und Diversitätsdidaktik konstituiert. Hierbei werden die Kultur- und Diversitätsbegriffe der Kulturwissenschaft(en) und der Cultural Studies, die innerhalb einer Kultur- und Diversitätsdidaktik Anwendung finden, erschlossen. Da die Kultur- und Diversitätsdidaktik im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit ihren Fokus auf die Literaturdidaktik und den Deutschunterricht legt, werden zunächst die Gründe für die Annäherung der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik an die Kulturwissenschaft(en) vor und nach dem „cultural turn“ aufgezeigt (vgl. Kapitel 2). Dabei werden erstens die Auswirkungen der kulturwissenschaftlichen Öffnung für den Literatur- und Kulturbegriff der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik, die mit literaturwissenschaftlichen Quellen operiert, dargelegt, zweitens werden die daraus resultierenden Herausforderungen für die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik untersucht. Da die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik zur Bewältigung dieser Aufgaben zusätzlich zu ihren eigenen Methoden und Instrumentarien auch kulturwissenschaftliche Instrumentarien und Methoden benötigen, erfolgt im nächsten Kapitel eine Einführung in die allgemeinen Kulturbegriffe der Kulturwissenschaft(en). Dies geschieht auch vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit vorgeschlagenen kultur- und diversitätsdidaktischen Perspektivierung der Literaturdidaktik. In diesem Kontext wird der Frage nachgegangen, wie viele Kulturbegriffe in den Kulturwissenschaft(en) kursieren und welche hiervon die Grundlage der Kultur- und Diversitätsdidaktik bilden können (vgl. Kapitel 2.1).

Nach einer Vorstellung der für die Kultur- und Diversitätsdidaktik relevanten Kulturbegriffe werden in Kapitel 2.2 die kulturellen Relationskonzepte „Multi-, Inter- und Transkulturalität“ vorgestellt, da sie die zuvor veranschaulichten Kulturbegriffe nicht isoliert, sondern im Kontext von kulturellen Begegnungen betrachten. Das Zusammentreffen verschiedener Kulturen ist schulische sowie gesellschaftliche Realität. Für die Kultur- und

Diversitätsdidaktik sind dabei neben den realen kulturellen Begegnungen auch literarische Inszenierungen von kulturellen Zusammentreffen im Rahmen des Deutschunterrichts und darüber hinaus bedeutsam. Die relationale Betrachtung der zuvor erläuterten Kulturbegriffe kann für die mögliche Bedeutungsvielfalt des Kulturbegriffs sensibilisieren. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die kulturellen Relationen „Multi-, Inter- und Transkulturalität“ im Bildungsdiskurs polyvalent verwendet werden. In diesem Kontext wird das Konzept der Interkulturalität, dem in der Bildungslandschaft besondere Bedeutung beigemessen wird, in seiner ursprünglichen und aktuellen Bedeutungsform untersucht. Ziel dieses Kapitels ist es, für die willkürliche Verwendung der kulturellen Relationsbegriffe „Multi-, Inter- und Transkulturalität“ zu sensibilisieren, die eine zielführende Diskussion innerhalb der Bildungslandschaft verhindern können.

Die in Kapitel 2.1 und 2.2 vorgestellten Kulturbegriffe bilden in der Kultur- und Diversitätsdidaktik die Grundlage für die Vermittlung von kulturellen Kompetenzen nach den Vorgaben der Bildungsstandards.<sup>15</sup> Da die Kultur- und Diversitätsdidaktik ebenfalls Diversitätskompetenzen vermitteln möchte, wird im nächsten Kapitel in das Konzept der „Diversität (Diversity)“ eingeführt. Die Einführung in den Diversity-Begriff, in die Diversity Education und die Diversitätskompetenz erfolgt vor dem Hintergrund der kursierenden, zahlreichen Definitionen von „Diversität“ im Wissenschaftsdiskurs. Hierbei wird die kontrovers diskutierte wirtschaftliche und soziale Genese des Diversity-Begriffs nachgezeichnet. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das Diversitätskonzept für die Herstellung von Chancengleichheit in den gegenwärtigen deutschsprachigen Bildungswissenschaften hat. Dabei werden auch Fragen hinsichtlich der Produktion von Bildungsungleichheiten in Bildungskontexten untersucht.<sup>16</sup> Basierend auf den Ergebnissen erfolgt eine Definition der Diversitätskompetenz. Diese Definition der Diversitätskompetenz erfolgt vor dem Hintergrund der Bildungsstandards der Schulen, die neben inhaltlich-fachlichen, methodischen, personalen auch soziale Kompetenzen einfordern.<sup>17</sup> Im Anschluss an den theoretischen Diskurs werden zwei praktische Diversitätsmodelle vorgestellt,<sup>18</sup> miteinander verglichen und auf ihre Anwendungsmöglichkeiten innerhalb der Kultur- und Diversitätsdidaktik hin überprüft. Dabei wird begründet, weshalb sich bestimmte Dimensionen der Modelle nicht für die

15 Bertels, Ursula und Claudia Bußmann: Handbuch interkulturelle Didaktik. Hrsg. von Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e. V. Münster: Waxmann 2013 (= Gegenbilder 8). S. 115.

16 Vgl. Baader, M.: Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. S. 55.

17 Vgl. Scholz, Ingvelde: Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Mit 16 Abbildungen und 15 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012 (= UTB 3401). S. 18.

18 Bei dem ersten Diversitätsmodell handelt es sich um das von Lee Gardenswartz und Anita Rowe. Vgl. Gardenswartz, Lee and Anita Rowe: *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Chicago: Society for Human Resource Management 2003. S. 33. Dieses Modell ist primär für den US-amerikanischen Markt konzipiert. Bei dem zweiten Modell handelt es sich um das der Charta der Vielfalt, einer 2006 gegründeten Unternehmensinitiative zur Förderung von Verschiedenheit in Institutionen im deutschsprachigen Raum. Vgl. Charta der Vielfalt. Aufzurufen unter: [www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/ueber-die-charta.html](http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/ueber-die-charta.html) (aufgerufen am 10. 07. 2015).

Schule eignen und wieso weitere Dimensionen hinzugefügt werden müssen. Dieser Schritt ist vorbereitend für die Entwicklung eines Kultur- und Diversitätsdidaktikmodells für den schulischen Kontext notwendig (vgl. Kapitel 3.2).

Nachdem sich der erste Teil des zweiten Kapitels mit den zentralen Kultur- und Diversitätsbegriffen einer Kultur- und Diversitätsdidaktik beschäftigt hat, widmet sich der zweite Teil der terminologischen Klärung der Theorien, die auf die Kultur- und Diversitätsdidaktik einwirken. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf die Kulturwissenschaft, die Kulturwissenschaften und die Kulturwissenschaft(en), die den deutschsprachigen Kulturdiskurs prägen, und die Cultural Studies, die im englischsprachigen Raum die Kulturdebatte bestimmen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, weshalb in der deutschsprachigen kulturwissenschaftlichen Forschung parallel drei Schreibweisen in Form von „Kulturwissenschaft“, „Kulturwissenschaften“ und „Kulturwissenschaft(en)“ kursieren. Dieser Umstand wirft nämlich die Frage auf, ob die Schreibarten Konsequenzen für die Bedeutung des Kulturbegriffs haben. Zudem wird die Frage beantwortet, an welche Definition sich die Kultur- und Diversitätsdidaktik anschließt und was die Gründe hierfür sind (vgl. Kapitel 2.4).

Aufgrund des eingangs erwähnten Rekurses der Kultur- und Diversitätsdidaktik auf die Cultural Studies wird in Kapitel 2.5 ein Einblick in die Cultural Studies gegeben. Analog zum vorherigen Kapitel werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der angelsächsischen und angloamerikanischen Cultural Studies herausgestellt und ihre Folgen für den Kulturbegriff untersucht. Hierbei wird geklärt, aus welcher Form der Cultural Studies die Kultur- und Diversitätsdidaktik ihren Kulturbegriff schöpft (vgl. Kapitel 2.5).

Im Anschluss an die vorgenommenen Untersuchungen wird ein Vergleich zwischen den Kulturwissenschaft(en) und den Cultural Studies angestellt (vgl. Kapitel 2.6). Im Zentrum dieses Vergleichs stehen die Kulturtheorien und Kulturbegriffe beider Formationen, die innerhalb der Kultur- und Diversitätsdidaktik Anwendung finden (vgl. Kapitel 2.7).

Die Gegenüberstellung der Kulturwissenschaft(en) und der Cultural Studies sowie die Vorauswahl der Kultur- und Diversitätsbegriffe, die innerhalb der Kultur- und Diversitätsdidaktik angewandt werden, dienen einer terminologischen Präzisierung. Ihr Ziel ist es, einen Kultur- und Diversitätsdiskurs in Bildungskontexten einzuleiten, der auf Arbitrarität verzichtet und den Lehrenden sowie den Lernenden eine Orientierung an die Hand gibt.

Auf der Grundlage der zuvor in Kapitel 2 erarbeiteten Kultur- und Diversitätsbegriffe sowie Theorien erfolgt im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit der Versuch einer Definition der Kultur- und Diversitätsdidaktik mithilfe fremdsprachendidaktischer und literaturdidaktischer Theorien. Hierfür werden zunächst bestehende Konzepte zur Kulturdidaktik aus der englischsprachigen Fremdsprachendidaktik beleuchtet. In diesem Kontext wird diskutiert, ob sich Konzepte der englischsprachigen Fremdsprachendidaktik ohne Weiteres für die deutschsprachige Literaturdidaktik adaptieren lassen oder ob Konzepte aus der Fremdsprachendidaktik für den Deutschunterricht modifiziert werden müssen. Dabei wird auch die Frage geklärt, worin sich die Kultur- und Diversitätsdidaktik von kulturdidaktischen Konzepten der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik und der Fremdsprachendidaktik unterscheidet. Im Anschluss an die Gegenüberstellungen

wird in Anlehnung an Peter Stadtfeld eine Definition der Kultur- und Diversitätsdidaktik vorgenommen (vgl. Kapitel 3.1).

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapitel wird in Kapitel 3.2 ein Kultur- und Diversitätsdidaktikmodell für den schulischen Kontext konzipiert. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Kultur- und Diversitätsdidaktikmodells zu den in Kapitel 2.3 vorgestellten Diversitätsmodellen aufgezeigt und mithilfe von erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und soziologischen Theorien begründet.

Um das theoretische schulische Modell der Kultur- und Diversitätsdidaktik, das als Grund- und Unterrichtsprinzip für alle Fächer fungieren kann, praktisch auf die Belange der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts anwenden zu können, werden in Kapitel 4 kulturvermittelnde Konzepte aus der Fremdsprachen- und der Literaturdidaktik in einen Vergleich mit der Kultur- und Diversitätsdidaktik gesetzt. Dabei werden Berührungspunkte und Unterschiede der Kultur- und Diversitätsdidaktik zu den bestehenden kulturvermittelnden Konzepten aus der Fremdsprachen- und der Literaturdidaktik herausgestellt. In diesem Zusammenhang wird die Frage beantwortet, an welche kulturvermittelnden Konzepte der Fremdsprachendidaktik und der Literaturdidaktik die Kultur- und Diversitätsdidaktik anknüpfen kann (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2). Zudem wird der Frage nachgegangen, ob die bestehenden kulturvermittelnden Konzepte aus der Fremdsprachendidaktik und der Literaturdidaktik eventuell erweitert oder im Rahmen der Kultur- und Diversitätsdidaktik modifiziert werden müssen. Zur Beantwortung dieser Fragen werden postkoloniale und kulturdidaktische Konzepte aus der Fremdsprachendidaktik (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) sowie multi-, inter- und transkulturelle Konzepte aus der deutschsprachigen Literaturdidaktik (vgl. Kapitel 4.2.1, 4.2.2 und 4.2.3) auf ihre Anwendungsmöglichkeiten innerhalb der Kultur- und Diversitätsdidaktik hin untersucht. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage, ob speziell die Literaturdidaktik bei einer Kulturvermittlung im Deutschunterricht einer Erweiterung durch die Kultur- und Diversitätsdidaktik bedarf.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit werden die erarbeiteten Erkenntnisse zur Kultur- und Diversitätsdidaktik auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im Deutschunterricht hin untersucht. Um die spezifisch für die Belange des Deutschunterrichts konzipierte Kultur- und Diversitätsdidaktik in Kapitel 4 praktisch im Deutschunterricht anwenden zu können, erfolgt in Kapitel 5 ein Exkurs auf die gegenwärtigen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Hierbei werden Auswirkungen des demografischen Wandels und der Globalisierung auf den Deutschunterricht beleuchtet. Darauf aufbauend werden im nachfolgenden Kapitel die Lesekompetenzergebnisse in den PISA-Studien von 2000 bis 2009 vorgestellt. Im Fokus dieses Kapitels stehen die Ursachen für die bestehenden Leistungsdiskrepanzen hinsichtlich der Lesekompetenzen von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 5.1). Da die Leistungsdisparitäten der genannten Schüler\*innengruppen mithilfe von statistischen Erhebungsinstrumenten erhoben werden, wird in Kapitel 5.1.1 ein kritischer Einblick in die derzeitigen Erhebungsmaßstäbe zum „Migrationshintergrund“ gegeben. Ausgehend von den Ergebnissen des vorangegangenen Kapitels wird in Kapitel 5.1.2 die von der KMK getätigte Definition zur Bestimmung der Lernenden mit „Migrationshintergrund“



vorgestellt und kritisch beleuchtet. Dabei werden insbesondere die von der KMK geforderten Sprachfördermaßnahmen bei Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte kontrovers diskutiert (vgl. Kapitel 5.1.2).

Vorbereitend auf die konkrete Untersuchung der von der KMK angeordneten Sprachfördermaßnahmen und der Maßnahmen der kulturellen Förderung von Lernenden im niedersächsischen Kerncurriculum (vgl. 5.2.1) werden in Kapitel 5.2 die Gründe für die Entstehung der Bildungsstandards und der Kerncurricula skizziert. Darauf aufbauend wird überprüft, ob die von der KMK angeordneten Sprachfördermaßnahmen und die Maßnahmen der kulturellen Förderung im niedersächsischen Kerncurriculum der Sekundarstufe II für das Fach Deutsch an Gymnasien und Gesamtschulen hinreichend berücksichtigt werden.<sup>19</sup> Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen werden in Kapitel 5.2.2 Anregungen zur Erweiterung der Kompetenzbereiche im Kerncurriculum vorgeschlagen. Aus den getätigten Empfehlungen werden in Kapitel 5.2.3 mögliche Perspektiven für den Deutschunterricht in Niedersachsen abgeleitet. Diese Perspektiven bilden die Grundlage für die anschließend in Kapitel 5.3 formulierten Argumente für neue Perspektiven im allgemeinen Deutschunterricht.

Die in Kapitel 5 gesammelten Ergebnisse hinsichtlich einer Kultur- und Diversitätsdidaktik-Implication im Deutschunterricht werden im vierten und letzten Teil der Arbeit praktisch am Beispiel der Gattung der Reiseliteratur erprobt. Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Fragen, weshalb die Reiseliteratur ein kultur- und diversitätsdidaktischer Korpus ist und wie über sie eine Kultur- und Diversitätsvermittlung im Deutschunterricht bewerkstelligt werden kann (vgl. Kapitel 6 und 6.3). Hierfür werden zunächst die Eigenschaften der Reiseliteratur aus kulturwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Sicht beleuchtet (vgl. Kapitel 6). Hiernach wird der Frage nachgegangen, weshalb die Reiseliteratur lange Zeit ein Forschungsdesiderat der deutschen Literaturwissenschaft war. Da in der vorliegenden Arbeit eine Gegenüberstellung eines deutschen und eines türkischen Reisewerks erfolgt, wird die Frage nach dem Forschungsdesiderat auch für die türkische Literaturwissenschaft gestellt (vgl. Kapitel 6.1). Auf der Grundlage der Ergebnisse werden in Kapitel 6.2 Reiseinstruktionen aus ‚dem Orient‘ und ‚dem Okzident‘, die

---

19 Niedersächsisches Kerncurriculum für die Sekundarstufe II im Fach Deutsch. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover: 2009 (= KC Deutsch, Sek II.). Aufzurufen unter: [www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_deutsch\\_go\\_i\\_2009.pdf](http://www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf). S. 7 (aufgerufen am 12.03.2015). Das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Kerncurriculum ist letztmalig verbindlich für das erste Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2017/18 sowie für das zweite Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2018/19. An Integrierten Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien ist es für das erste Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2018/19 und für das zweite Jahr der Qualifikationsphase im Schuljahr 2019/20 verbindlich. In der Zwischenzeit gibt es eine neue Fassung des Kerncurriculums für die Sekundarstufe II, die ab dem 01.08.2018 für die Einführungsphase im Schuljahr 2018/19 an Gymnasien, an integrierten Gesamtschulen, Beruflichen Gymnasien, Abendgymnasien und Kollegs verbindlich ist. Vgl. Niedersächsisches Kerncurriculum für die Sekundarstufe II im Fach Deutsch. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover: 2016. Aufzurufen unter: [www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de\\_gym\\_go\\_kc\\_2016.pdf](http://www.db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_go_kc_2016.pdf). Es wäre eine lohnende Aufgabe, die in der vorliegenden Arbeit getätigte Untersuchung ebenfalls im neuen Kerncurriculum durchzuführen.

auf die Reiseliteratur der Frühen Neuzeit einwirken, vorgestellt. Dabei wird zunächst die Bedeutung der Reiseinstruktion „Apodemik“ für die Reisewerke europäischer Reisender in den Orient (vgl. Kapitel 6.2.1) herausgestellt. Analog dazu wird in Kapitel 6.2.2 die Rolle der orientalischen Reiseinstruktion „Rihla“ für muslimische Europareisende untersucht. Dies geschieht vor dem Hintergrund der inszenierten Eigen- und Fremdrezeptionen in der Reiseliteratur, weil die erwähnten Reiseinstruktionen Auswirkungen auf die kulturelle Apperzeption ‚des Fremden‘ haben.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln werden in Kapitel 6.3 für eine kultur- und diversitätsdidaktische Umsetzung der Reiseliteratur im Deutschunterricht angewandt. Mithilfe der reiseliterarischen Baderlebnisse von Salomon Schweigger und Evliya Çelebi wird veranschaulicht, wie eine Kultur- und Diversitätsvermittlung im Sinne der Kultur- und Diversitätsdidaktik anhand der aufgeführten Beispiele in der vorliegenden Arbeit bewerkstelligt werden kann. Vorbereitend für eine kultur- und diversitätsdidaktische Gegenüberstellung der reiseliterarischen Textbeispiele werden in den Kapiteln 6.3.1 bis 6.3.5 die Autoren Salomon Schweigger und Evliya Çelebi sowie ihre Werke vorgestellt. Hierfür erfolgt in Kapitel 6.3.1 ein Einblick in die Reisebeschreibung „Ein newe Reyssbeschreibung auss Teutschland/Nach/Constantinopel und Jerusalem“ (1608) von Salomon Schweigger vor dem Hintergrund seiner Persönlichkeit und dem Anlass seiner Reise (vgl. 6.3.1). Aufbauend darauf wird die Reisebeschreibung Schweiggers auf seine formale Beschaffenheit hin untersucht (vgl. 6.3.2). Analog dazu wird in Kapitel 6.3.3 der Reisebericht „Im Reiche des Goldenen Apfels“ (1664/1665) von Evliya Çelebi aus dem zehnbändigen Fahrtenbuch „Seyahatnâme“ mit einem Fokus auf die Person Evliya Çelebis und auf den Anlass seiner Reise vorgestellt. Bevor die formale Beschaffenheit seines Reisewerkes untersucht werden kann, wird in Kapitel 6.3.3 auf den Topos des „Goldenen Apfels“ im Titel von Evliya Çelebi eingegangen, da er sowohl in der türkischsprachigen als auch in der deutschsprachigen Reiseliteratur zentral ist und eine wichtige Bedeutung für den Reisebericht von Evliya Çelebi hat. Im Anschluss daran werden die formalen Eigenschaften des Gesamtwerks „Seyahatnâme“ von Evliya Çelebi untersucht, weil sein Reisebericht „Im Reiche des Goldenen Apfels“ ohne die Rezeption des Gesamtwerks nicht vollständig erschlossen werden kann (vgl. Kapitel 6.3.5).

Nach einer Vorstellung von Salomon Schweigger und Evliya Çelebi und einer Einführung in ihre Werke erfolgt in Kapitel 6.3.6 ein Vergleich der Autoren unter kultur- und diversitätsdidaktischen Gesichtspunkten. Hierfür wird das zuvor erarbeitete Kultur- und Diversitätsdidaktikmodell auf die Autoren und ihre Reiseumstände angewendet. Diese Adaption geschieht vor dem Hintergrund der auf die Autoren einwirkenden Einflüsse, die auch Auswirkungen auf die inhaltliche und formale Gestaltung ihrer Reisewerke haben. Aufbauend auf den Ergebnissen einer kultur- und diversitätsdidaktischen Gegenüberstellung der Autoren erfolgt in Kapitel 6.3.7 eine Gegenüberstellung der literarischen Baderlebnisse von Schweigger und Evliya Çelebi. Der Vergleich der literarischen Baderlebnisse geschieht zum einen vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit der Badekultur für die ‚Oriental\*innen‘, der eine Badephobie ‚der Europäer\*innen‘ in der Frühen Neuzeit gegenübersteht. Zum anderen konnte im Rahmen einer vorherigen Arbeit nachgewiesen werden, dass die Institution des Bades in der frühneuzeitlichen Reiseliteratur einen

bedeutsamen Anteil an einer Kulturvermittlung zwischen ‚dem Morgenland‘ und ‚dem Abendland‘ hat (vgl. Kapitel 6.3.7).

Der Vergleich der literarischen Baderlebnisse der Autoren Schweigger und Evliya Çelebi bildet die Basis des letzten Kapitels, das die kultur- und diversitätsdidaktischen Potenziale in den literarischen Baderlebnissen und ihre Wertigkeit für den Deutschunterricht beleuchtet. Dabei wird ein konkreter Umsetzungsvorschlag für den Deutschunterricht formuliert, der den Lehrkräften im Fach Deutsch als Orientierungshilfe dienen kann. Ziel dieses Kapitels ist es, die eingangs formulierte kultur- und diversitätsdidaktische Öffnung des Deutschunterrichts konkret umzusetzen und Perspektiven für den Literaturunterricht und darüber hinaus zu eröffnen.



## 2 Einführung in die Begriffe und Theorien einer Kultur- und Diversitätsdidaktik

Die Einführung in die Begriffe und Theorien der Kulturwissenschaft(en) ist vor dem Hintergrund der Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) nachvollziehbar. Mit der Approximation der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) gehen Modifikationen des Kulturbegriffs in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik einher. Aus diesem Grund soll nachfolgend eine Einführung in die Kulturbegriffe und Kulturtheorien der Kulturwissenschaft(en) erfolgen, da diese auch für die Kultur- und Diversitätsdidaktik, die sich als Teilbereich der allgemeinen Literaturdidaktik versteht, relevant sind. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle eine Einführung in die Phasen der Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en).

Hartmut Böhme, Peter Matussek und Lothar Müller datieren die Anlehnungen der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) auf das späte 19. Jahrhundert. Diese Annäherung sei das Resultat einer industrialisierten Gesellschaft, die den Versuch unternahme, ausdifferenzierte Disziplinen zu synthetisieren.<sup>1</sup> Der von ihnen erwähnten ersten Anlehnung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) im 19. Jahrhundert gehen drei wichtige Entwicklungen im 18. Jahrhundert voraus. Bis ins 18. Jahrhundert kann diese Anlehnung keinen Bestand haben, weil beide Fachrichtungen damals noch nicht als wissenschaftliche Disziplinen begründet waren. Vielmehr sind es die historischen Auffassungen von Literatur und Kultur, die beinahe eine Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) verhindern. Im Unterschied zur Kultur wird nämlich Literatur im 18. Jahrhundert nicht als Kunst aufgefasst. Laut Max Fuchs sei niemand bis ins 18. Jahrhundert auf die Idee gekommen, „ästhetische Praxen wie Musik, Literatur, Bildende Kunst oder gar Theater, das bis tief ins 19. Jahrhundert um Anerkennung kämpfte, unter dem gemeinsamen begrifflichen Dach ‚Kunst‘ zu verorten.“<sup>2</sup> Hingegen genießt der Kulturbegriff Prestige, weil er als Totalitätsbegriff die Gesamtheit von Lebensäußerungen beherbergt und der Veredelung sowie Verbesserung des Menschengeschlechts dient.<sup>3</sup>

Das Verständnis von Kultur als einem normativen Erziehungsinstrument, das im 18. und 19. Jahrhundert positiv konnotiert ist,<sup>4</sup> wird von Friedrich Schiller mit der Wende

---

1 Vgl. Böhme, Hartmut, Peter Matussek und Lothar Müller: Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. 3. Auflage. Hamburg: Rowohlt 2007. S. 34–36.

2 Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn. S. 16.

3 Vgl. ebd.

4 Die erste Formulierung zum Aufgabenbereich der Kulturwissenschaft findet sich bei Moritz von Lavergne-Peguillen. Nach seiner Meinung ist es Aufgabe der Kulturwissenschaft, nach konstant unwandelbaren Gesetzen zu forschen, die auf eine Vervollkommnung und Veredelung des Menschen abzielen. Vgl. von Lavergne-Peguillen, Moritz: Grundzüge der Gesellschaftswissenschaft: die Kulturgesetze. Erste Abtheilung, enthaltend die allgemeinen Kulturgesetze und die Gesetze der sinnlichen Kultur. Königsberg: Bon 1841 (= Grundzüge der Gesellschaftswissenschaft 2). Die

zum 19. Jahrhundert für die Akzeptanz der Künste, zu der auch die Literatur zählt, forciert. Schiller fasst die Künste ähnlich wie die Kultur als Sonderbereich menschlicher Tätigkeiten auf, die der dogmatischen Aufgabe unterliegen, zur Freiheit zu erziehen und zur Veredelung des Menschen beizutragen. Damit lässt sich die Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) aus ihrem Nutzen heraus begründen. Jener utilitaristische Gedanke wird schließlich durch die humboldtsche Bildungsreform massentauglich gemacht, indem bürgerliche Kultureinrichtungen errichtet werden.<sup>5</sup> Die Anerkennung der Literatur als Kunst führt schließlich dazu, dass 1846 die Disziplin der Germanistik gegründet wird.<sup>6</sup>

Die erste Germanistenversammlung im Jahr 1846, die von Jacob Grimm organisiert wird, findet weitestgehend ohne Sprach- und Literaturwissenschaftler statt.<sup>7</sup> Grimm bringt hierbei die drei Disziplinen Literatur- und Sprachwissenschaften, Geschichte und Jura zusammen, da ein Gelehrter „sich der Erforschung deutscher Geschichte, deutschen Rechts und deutscher Sprache“<sup>8</sup> widmen müsse.<sup>9</sup> Joep Leerssen begründet die Wahl der Disziplinen aufgrund ihrer gemeinsamen Methode, der Historizität:

These three disciplines he saw united in their shared method (historicism, i. e. the tendency to understand the world in terms of its diachronic growth processes) and their shared object

---

von Lavergne-Peguilhen der Kulturwissenschaft zugewiesene Funktion als Erziehungsinstrument wird im 19. Jahrhundert zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ungleichgewichte herangezogen und stößt auf Gegenstimmen. So opponiert der Kulturhistoriker Gustav Friedrich Klemm, dass der Kulturwissenschaft durch den oktroyierten Erziehungsauftrag eine normative Komponente aufgebürdet wird. Daher plädiert er für eine Neuinterpretation der Kulturwissenschaft als Beobachtungsinstrument, das zur Deutung menschlicher Verhaltensweisen genutzt werden soll. Nach Klemm ist es Aufgabe der Kulturwissenschaft, „die Menschheit der Natur gegenüber als ein Ganzes, als ein Individuum aufzufassen und [...] die gesamte Menschentätigkeit und deren Denkmale in allen Zonen und Zeiten zur Anschauung zu bringen.“ Klemm, Gustav Friedrich: Allgemeine Culturwissenschaft. Die materiellen Grundlagen menschlicher Cultur. Einleitung. – Das Feuer. Die Nahrung. Getränke. Narkotica. Leipzig: J. A. Romberg 1855. S. 38. Aufgabe der Kulturwissenschaft sei es, kulturelle Vorkommnisse zu beobachten, zu theoretisieren und zu analysieren. Vgl. ebd. S. 52. Klemm interpretiert die Kulturwissenschaft(en) als objektives, empirisches Beobachtungs- und Analyseinstrument, aber auch bei ihm schwingt der Gedanke einer Wahrheitssuche mit, sodass seine Annahmen mit der heutigen Auffassung der Kulturwissenschaft(en) als Beobachtungs- und Analyseinstrument nicht mehr viel gemein haben. Zwar werden innerhalb der heutigen Kulturwissenschaft(en) die kulturtheoretischen Annahmen von von Lavergne-Peguilhen und Klemm immer noch erwähnt, aber ihre Relevanz haben sie längst verloren.

5 Vgl. Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn. S. 16.

6 Vgl. Meves, Uwe: Das Fach deutsche Sprache und Literatur an den deutschen Universitäten im Jahr 1846. In: Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. 150 Jahre Erste Germanistenversammlung in Frankfurt am Main (1846–1996). Hrsg. von Frank Fürbeth. Tübingen: Niemeyer 1999. S. 85–103. S. 103.

7 Vgl. ebd.

8 Baum, Richard: Die Wende in der Philologie. Die Geburt der Sprachwissenschaft aus dem Geiste der Romantik – Jacob Grimm und Friedrich Diez. In: Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. 150 Jahre Erste Germanistenversammlung in Frankfurt am Main (1846–1996). Hrsg. von Frank Fürbeth. Tübingen: Niemeyer 1999. S. 221–240. S. 234.

9 Vgl. ebd.

(to understand the anthropological roots and mainspring of German culture and a German identity). Grimm's Germanistenversammlung is in itself of exemplary value in that both in its personnel, in its venue and in its ideological outlook it foreshadowed the Frankfurt Nationalversammlung of 1848.<sup>10</sup>

Die Suche nach einer spezifisch deutschen Identität bei Grimm führt dazu, dass sich die Literaturwissenschaft in Deutschland an dem grimmischen romantisch-nationalistischen Kulturbegriff orientiert.<sup>11</sup>

Im 19. Jahrhundert rekurriert die Literaturwissenschaft auf Entwicklungen der historischen Anthropologie und der vergleichenden Völkerkunde des 18. Jahrhunderts. Infolgedessen ist die Literaturwissenschaft in Deutschland, wie Wilhelm Voßkamp attestiert, von ihren Anfängen her mit der Geschichte der Kulturwissenschaft (im Singular) als „Völkerkunde“ verbunden. Die Abkehr von der positivistischen Philologie mit der Klassischen und Deutschen Philologie um 1900 führt ebenfalls zu einer Abkehr von dem Völkerkundegedanken Grimms. Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts kommt es schließlich zu einem methodologischen Wechsel in der Literaturwissenschaft. Hierbei verabschiedet sich die Literaturwissenschaft vom philologischen Positivismus und bricht in Richtung Geisteswissenschaften auf. Dabei handelt es sich um einen Neubeginn der Literaturwissenschaft, die sich durch Wilhelm Dilthey stärker an der Philosophie und Ideengeschichte orientiert und mithilfe der hermeneutischen Methode eine Erweiterung und Pluralisierung der literaturwissenschaftlichen Richtungen und Methoden bewirkt.<sup>12</sup>

10 Leerssen, Joep: *The Cultivation of Culture Towards a Definition of Romantic Nationalism in Europe*. *Opleiding Europese Studies*. Universiteit van Amsterdam 2005 (= *Working Papers European Studies* 2). S. 21–23. Aufzurufen unter: [www.uva.nl/binaries/content/assets/faculteiten/faculteit-der-geesteswetenschappen/disciplines/europese-studies/working-papers/wpesa2.pdf?1350917268867](http://www.uva.nl/binaries/content/assets/faculteiten/faculteit-der-geesteswetenschappen/disciplines/europese-studies/working-papers/wpesa2.pdf?1350917268867) (aufgerufen am 27.06.2014).

11 Der Romantische Nationalismus in Europa umfasst den Zeitraum von 1800 bis 1850. Zu dieser Zeit entdecken und edieren Philologen und Gelehrte mittelalterliche Texte und kanonisieren diese als nationale Klassiker. Dabei werden mündliche Erzählungen aus Märchen, Sagen, Gedichten und Liedern als kollektive volkstümliche Äußerungen eines nationalen Geistes verstanden und als nationale Kulturpraxis definiert. Methodisch wird sich hierbei eines philologischen Positivismus bedient. Vgl. Voßkamp, Wilhelm: *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*. In: *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Hrsg. von Ansgar Nünning und Vera Nünning. Stuttgart: J.B. Metzler 2008. S. 73–85. S. 73f. Hierbei würden vor allem philosophische und ideengeschichtliche Ansätze in der Literaturwissenschaft Konjunktur erfahren. Der Positivismus ist eine literaturwissenschaftliche Forschungsmethode, die sich auf Erfahrungstatsachen als einzige Erkenntnisquelle stützt, während die Philologie als Wissenschaft Texte der Vergangenheit und ihr Verständnis miteinschließt. Vgl. *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Band 3. Hrsg. von Georg Braungart, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt und Klaus Weimar. Berlin: Walter de Gruyter 2007. S. 74 und S. 130.

12 Vgl. Voßkamp, W.: *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*. S. 73f. Dilthey entwickelt Verfahren zur Decodierung der weberschen Sinngebung in Kulturträgern, indem er neben den erklärenden Naturwissenschaften auch die verstehenden Geisteswissenschaften zur Decodierung heranzieht. Die Geisteswissenschaften fungieren dabei als Analyseinstanzen für Kulturbedeutungen der Menschenwelt. Die Einsicht, dass sich das Nachvollziehen von Kulturbedeutungen mithilfe

Obwohl sich bereits im späten 19. Jahrhundert Annäherungen der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en) verzeichnen lassen, ist der tief greifende Rekurs der Literaturwissenschaft auf die Kulturwissenschaft(en) nach Adelheid Hu ein Phänomen des 21. Jahrhunderts. Mit dem Aufschwung der Kulturwissenschaft(en) korreliert eine Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en).<sup>13</sup> Die Bestrebungen, die „Literaturwissenschaft zu einer Kulturwissenschaft auszuweiten und Kultur als einen entzifferbaren, vielschichtigen Text aufzufassen [...]“<sup>14</sup>, gehen Gerhard Kurz zufolge auf Stephen Greenblatt zurück. In der Tradition der literaturwissenschaftlichen Richtung des New Historicism beschäftigt sich Greenblatt in seiner 1987 publizierte Rede „Poetics of Culture“<sup>15</sup> mit der Zirkulation verschiedener gesellschaftlicher Diskurse.<sup>16</sup> Schließlich ist es auch der New Historicism, der in den 1990er-Jahren den Übergang der Literaturwissenschaft zu den Kulturwissenschaft(en) einleitet.<sup>17</sup>

Wie der Name New Historicism (Neue Geschichtlichkeit) offenbart, fokussiert diese Theorierichtung die historische Dimension von Literatur. Hierbei bilden das Verhältnis von Text und Kontext sowie von Literatur und Geschichte Schwerpunkte der Untersuchungen. In Anlehnung an die Diskursanalyse Foucaults wird Literatur als historisches Dokument interpretiert, das eng mit sozialen, geschichtlichen, kulturellen, religiösen und politischen Diskursen verwoben ist. Aufgrund der Erweiterung ihres Untersuchungsfeldes stößt die damalige Literaturwissenschaft an ihre Grenzen, da sie nicht mehr mithilfe ihrer literaturwissenschaftlichen Instrumentarien im Alleingang umfassende Erkenntnisse liefern kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich, so Sabina Becker, auch die Hinwendung der Literaturwissenschaft zu den Kulturwissenschaft(en) erklären.<sup>18</sup>

Der „cultural turn“<sup>19</sup> Anfang der 1990er-Jahre führt zu einer Gründungswelle von kulturwissenschaftlichen Studiengängen. Deren Etablierung bedrohe „die einstige Hegemonie der Sprach- und Literaturwissenschaften innerhalb der geisteswissenschaftlichen

---

der Geisteswissenschaften lediglich vor dem Hintergrund des Interkulturellen vollziehen kann, falle der alten Kulturpädagogik der Weimarer Zeit schwer. Vgl. Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn. S. 21 und S. 168.

- 13 Vgl. Hu, Adelheid: Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning. Trier: WVT 2007 (= WVT-Handbücher zur Literatur- und Kultur- und Diversitätsdidaktik 1). S. 13–30. S. 13.
- 14 Kurz, Gerhard: Methoden der Textinterpretation in literaturwissenschaftlicher Perspektive. In: Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16. Halbband 1). Berlin und New York: Walter de Gruyter 2000. S. 209–220. S. 217.
- 15 Greenblatt, Stephen: Towards a Poetics of Culture. In: The New Historicism. Edited by H. Aram Veesser. London und New York: Routledge 2013. S. 1–14.
- 16 Vgl. Kurz, G.: Methoden der Textinterpretation in literaturwissenschaftlicher Perspektive. S. 217. Vgl. auch Greenblatt, S.: Towards a Poetics of Culture. S. 8 und S. 13.
- 17 Vgl. Becker, Sabina: Literatur- und Kulturwissenschaften. Ihre Methoden und Theorien. Hamburg: Rowohlt 2007 (= Rowohlt's Enzyklopädie 55686). S. 184.
- 18 Vgl. ebd. S. 180.
- 19 Der „cultural turn“ meint die kulturelle Wende in den Einzelwissenschaften. Vgl. Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Hrsg. von Dirk Hart-



Akademikerausbildung“<sup>20</sup>. Auch Ursula Kocher und Carolin Krehl konstatieren, dass mit dem „cultural turn“ speziell die Literaturwissenschaft um ihre Anerkennung und Berechtigung als autonome Disziplin mit einem eigenständigen Gegenstandsbereich (Literatur) kämpfen müsse.<sup>21</sup> Diese Sorge findet sich 1997 erstmals in der Frage des Literaturwissenschaftlers Wilfried Barner „Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhandeln?“<sup>22</sup> wieder. In seinem Artikel prognostiziert der Autor den Untergang der Literaturwissenschaft, da sie Gefahr laufe, in den umfassenderen Kulturwissenschaften aufgelöst zu werden.<sup>23</sup>

Dass es sich bei Barners Bedenken hinsichtlich einer Auflösung der Literaturwissenschaft in den Kulturwissenschaft(en) nicht um einen Einzelfall handelt, verdeutlicht unter anderem der Artikel „Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft?“<sup>24</sup> von Walter Haug, der zwei Jahre später, im Jahr 1999, die Angst um die Daseinsberechtigung der Literaturwissenschaft erneut aufgreift. In seinem Text thematisiert Haug die Befürchtung eines Autonomieverlustes der Literatur und der Literaturwissenschaft. Dieses Besorgnis lässt er in der Frage „Warum [...] darf eigentlich Literaturwissenschaft nicht Literaturwissenschaft sein?“<sup>25</sup> münden. Im Anschluss an seine Frage fordert Haug schließlich die Literaturwissenschaft dazu auf, sich zu „radikalisieren“, um ihren Sonderstatus zu

---

mann und Peter Janich. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1391). Der „cultural turn“, der mit einer Zentrierung der Kultur in den Einzelwissenschaften einhergeht, hat nahezu in allen Wissenschaften Eingang gefunden. Vgl. Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn. S. 53. Als Motor des „cultural turn“ in Deutschland, speziell in der Literaturwissenschaft, wird der Sammelband „Kultur als Text“ von Doris Bachmann-Medick angesehen. Bachmann benutzt den Plural „cultural turns“, der als Konglomerat von postcolonial, spatial und performative turn interpretiert wird. Vgl. Bachmann-Medick, Doris: Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Fischer 1996. Vgl. auch Turk, Horst: Philologische Grenzgänge. Zum Cultural Turn in der Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann 2003. Vgl. dazu auch Sommer, Roy: Vom ‚Survey‘ zum ‚Sample‘. Kulturdidaktische Modelle zwischen Landeskunde, interkulturellem Lernen und Kulturwissenschaft. In: Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Hrsg. von Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning. Trier: WVT 2007 (= WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). S. 183–195. S. 184 und S. 188.

20 Bollenbeck, Georg und Gerhard Kaiser: Kulturwissenschaftliche Ansätze in den Literaturwissenschaften. In: Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen. Hrsg. von Friedrich Jaeger und Jürgen Straub. Stuttgart: Metzler 2004. S. 615–637. S. 616.

21 Vgl. Kocher, Ursula und Carolin Krehl: Literaturwissenschaft. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin: Akademie 2008 (= Akademie Studienbücher – Literaturwissenschaft). S. 68. Unabhängig davon befindet sich die Germanistik in Deutschland in einer dauerhaften Legitimationskrise, weil ihre Methoden und Ergebnisse in Konkurrenz zu den Naturwissenschaften nicht wirtschaftlich genug sind, obwohl sie in der Deutschlehrer\*innenausbildung eine absolute Monopolstellung beansprucht. Vgl. Wende, Waltraud Wara: Kultur – Medien – Literatur. Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004. S. 7.

22 Barner, Wilfried: Kommt der Literaturwissenschaft ihr Gegenstand abhandeln? Vorüberlegungen zu einer Diskussion. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 41 (1997). S. 1–8.

23 Vgl. ebd. S. 7.

24 Haug, Walter: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft? In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 73 (1999), Heft 1. S. 69–93.

25 Ebd. S. 69.

schützen.<sup>26</sup> Mit dieser Forderung löst er allerdings einen Gelehrtenstreit mit dem Literaturwissenschaftler Gerhart von Graevenitz aus.<sup>27</sup>

Während Haug die Annahme einer Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft vehement ablehnt, sieht Gerhart von Graevenitz in seinem Artikel „Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Eine Erwiderung“<sup>28</sup> den „cultural turn“ als „Artikulation einer allgemeinen Strukturveränderung der Wissenschaften“<sup>29</sup> an, der es sich zu stellen gilt. Haug antwortet wiederum mit dem Artikel „Erwiderung auf die Erwiderung“<sup>30</sup>. Hierin überdenkt er zwar seine Positionen nach der Kritik von von Graevenitz, jedoch beharrt er weiterhin auf seiner Forderung, dass die Literaturwissenschaft an ihrem Sonderstatus festhalten müsse und sich strukturell nicht verändern dürfe.<sup>31</sup> In diesem Zusammenhang versucht er die Kulturwissenschaft(en) der Literaturwissenschaft unterzuordnen und sie nicht als gleichwertige Instanzen anzusehen.<sup>32</sup>

Sowohl Barners als auch Haugs Artikel können als Zeitdokumente der Kontroverse angesehen werden, die überwiegend aus den Reihen der Philologie stammen.<sup>33</sup> Die Skeptiker der kulturwissenschaftlichen Öffnung der Literaturwissenschaft berufen sich auf den „Sonderstatus“<sup>34</sup> der Literatur und der Poetizität, da eine kulturwissenschaftlich-ethnologische Betrachtung literarischer Texte den Texten ihre Autonomie abspreche und über die „Unvermittelbarkeit von Werkindividualität und geschichtlichem Prozeß“<sup>35</sup> hinwegtäusche.<sup>36</sup>

Die hier vorgestellten divergierenden Positionen zum Eingang der Kulturwissenschaft(en) in die Literaturwissenschaft lassen sich nach Martin Huber und Gerhard

26 Vgl. ebd. S. 92.

27 Hierunter wird der Schlagabtausch zwischen Haug und von Graevenitz in der „Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft“ und Geistesgeschichte 73 (1999) gefasst.

28 von Graevenitz, G.: Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft.

29 Ebd. S. 95.

30 Haug, Walter: Erwiderung auf die Erwiderung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 73 (1999), Heft 1. S. 116–121.

31 Vgl. ebd. S. 116.

32 Hingegen gesteht von Graevenitz den Kulturwissenschaft(en) mehr Einfluss als Haug zu, da sie die allgemeine Struktur der Wissenschaften verändern würden. Vgl. von Graevenitz, G.: Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. S. 95. Da Haug bewusst ist, dass sich die kulturwissenschaftliche Wende in den Einzelwissenschaften nicht mehr aufhalten lässt, versucht er, den Sonderstatus der Literaturwissenschaft durch eine Instrumentalisierung der Kulturwissenschaft(en) sicherzustellen. In diesem Kontext schreibt er: „Es kann für die Literaturwissenschaft nicht darum gehen, sich als Disziplin eigener Art aufzugeben, vielmehr hat sie die Chance, in der Öffnung auf die neuen Perspektiven hin, die eine sich semiotisch verstehende Kulturwissenschaft ihr anbietet, sich umso klarer ihrer spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten bewußt zu werden.“ Haug, W.: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft? S. 93.

33 Vgl. Bollenbeck, G. und G. Kaiser: Kulturwissenschaftliche Ansätze in den Literaturwissenschaften. S. 616. Vgl. dazu auch Kocher, U. und C. Krehl: Literaturwissenschaft. S. 68.

34 Haug, W.: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft? S. 92.

35 Ebd. S. 71.

36 Vgl. Bollenbeck, G. und G. Kaiser: Kulturwissenschaftliche Ansätze in den Literaturwissenschaften. S. 617.

Lauer in zwei Tendenzen einteilen, nämlich in „disziplinäre Schließung oder transdisziplinäre Öffnung“<sup>37</sup>. Die Autoren distanzieren sich sowohl von einer Verschließung der Literaturwissenschaft gegenüber den Kulturwissenschaft(en) als auch von einer radikalen Reduktion kultureller Phänomene auf den Text.<sup>38</sup> In der kulturwissenschaftlichen Umstrukturierung der Literaturwissenschaft sehen sie eine produktive Chance und kein neues Paradigma, das sich konkurrierend zur Literaturwissenschaft verhalte.<sup>39</sup>

Dass die kulturwissenschaftliche Öffnung der Literaturwissenschaft gegenwärtig als fruchtbares Unterfangen interpretiert wird, postulieren Ursula Kocher und Carolin Krehl. Die Autorinnen konstatieren, dass die anfänglichen Vorbehalte der Literaturwissenschaft gegenüber den Kulturwissenschaft(en) inzwischen aufgehoben sind:

Inzwischen ist klar, dass die kulturwissenschaftliche Arbeit keine Konkurrenz zur literaturwissenschaftlichen darstellt, sondern zentrale Aspekte und Ergebnisse bereitstellt, die bei der Behandlung von Literatur wichtig sein können. Damit ist die Literaturwissenschaft ein Teil der Kulturwissenschaft und umgekehrt.<sup>40</sup>

Die anfänglichen Befürchtungen, dass sich die Literaturwissenschaft in den Kulturwissenschaft(en) auflöst, haben sich nicht bewahrheitet. Stattdessen werden gegenwärtig der kulturwissenschaftlichen Öffnung der Literaturwissenschaft neue Perspektiven und Möglichkeiten zugesprochen.<sup>41</sup>

37 Huber, Martin und Gerhard Lauer: Neue Sozialgeschichte? Poetik, Kultur und Gesellschaft – zum Forschungsprogramm der Literaturwissenschaft. In: Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie. Hrsg. von Martin Huber und Gerhard Lauer. Tübingen: Max Niemeyer 2000. S. 1–11. S. 10.

38 Hierbei spielen sie auf die „Kultur als Text“-Formulierung von Clifford Geertz an. Die „Kultur als Text“-Metapher stammt vom amerikanischen Ethnologen Clifford Geertz, einem Vertreter des Poststrukturalismus, der die US-amerikanische, literaturwissenschaftliche Theorierichtung des New Historicism eminent geprägt hat. Vgl. Kurz, G.: Methoden der Textinterpretation in literaturwissenschaftlicher Perspektive. S. 217. Geertz fasst Kultur als eine Montage von Texten auf, aus der die Bedeutungen von kulturellen Handlungen und Hervorbringungen hermeneutisch herausgelesen werden können. Demzufolge fungieren menschliche Handlungen (kulturelle Praktiken) bei Geertz als Textbestandteile, aus denen der Sinngehalt exzerpiert werden kann. Vgl. Geertz, Clifford: Deep play: notes on the Balinese cockfight. In: The Interpretation of Cultures. Selected Essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books 1973. S. 412–453. S. 452. In Anlehnung an den soziologischen Kulturbegriff von Max Weber, der Kultur als ein komplexes, semiotisches Netz (Zeichensystem) interpretiert, bei dem der Mensch in ein selbst gesponnenes Bedeutungsgewebe verstrickt ist, versucht Geertz für die konstruierte Beschaffenheit von Kultur zu argumentieren. Für den Ethnologen stellt Kultur das Gewebe dar, bei dessen Untersuchung keineswegs nach allgemeingültigen Gesetzen, sondern vielmehr nach interpretativen Bedeutungen gesucht werden müsse. Vgl. Geertz, Clifford: Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: The Interpretation of Cultures. Selected Essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books 1973. S. 3–32. S. 5 und S. 10.

39 Vgl. Huber, M. und G. Lauer: Neue Sozialgeschichte? S. 11.

40 Kocher, U. und C. Krehl: Literaturwissenschaft. S. 68.

41 An diese positive Interpretation der kulturwissenschaftlichen Öffnung der Literaturwissenschaft möchte sich auch die Kultur- und Diversitätsdidaktik der vorliegenden Arbeit anschließen. Hierbei

Im Unterschied zu den vorgestellten Positionen, die Zeiträume für die Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaften benennen, vertritt Winfried Wehle die Meinung, dass es für die Annäherung zwischen beiden Disziplinen keinen Zeitraum geben könne, weil die Literaturwissenschaft a priori Kulturwissenschaft(en) betreibe:

Sie also dorthin überführen zu wollen, wie dies ihr als neuer Fluchtweg empfohlen wird, deutet eher auf die Verwirrung ihres Selbstverständnisses als auf ihre Zukunft hin. Zu wünschen wäre vielmehr eine entschiedener Rückbesinnung auf ihren Standort im kulturellen Zusammenhang.<sup>42</sup>

Für Wehle stellt Literatur kulturelle Praxis dar. Daher fordert er die Literaturwissenschaft auf, sich auf ihren Ursprung zurückzubesinnen: „Von daher ist man geneigt, auch der Literaturwissenschaft als einer erstrangigen kulturellen Handlung zu empfehlen: zurück zur Kultur, das heißt zur Natur ihrer Sache, der Literatur.“<sup>43</sup>

Ähnlicher Ansicht ist auch Voßkamp, wenn er den Aufgabenbereich der Literaturwissenschaft nicht lediglich auf die Textinterpretation beschränkt, „sondern auf den Gesamtbereich der kulturellen Kommunikation, auch im Zeichen eines dem ‚Verfügungswissen‘ gegenübergestellten ‚Orientierungswissen‘“<sup>44</sup> ausweitet. Hierbei bedient sich der Autor eines weiten Literaturbegriffs<sup>45</sup>, der es erlaubt, den Tätigkeitsbereich der Literatur über

---

strebt sie allerdings keineswegs die Auflösung der Literaturwissenschaft in den Kulturwissenschaft(en) an oder umgekehrt.

42 Wehle, Winfried: *Literatur und Kultur – Zur Archäologie ihrer Beziehungen*. In: *Romanistische Kulturwissenschaft?* Hrsg. von Claudia Jünke, Rainer Zaiser und Paul Geyer. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004. S. 65–82. S. 78.

43 Ebd. S. 80.

44 Voßkamp, W.: *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*. S. 75.

45 In der Literaturwissenschaft existieren ein enger (intensiver) sowie ein weiter (extensiver) Literaturbegriff. Der enge Literaturbegriff fokussiert bei literarischen Texten rezeptionsästhetische Merkmale. Vgl. Rosenberg, Rainer: *Literarisch/Literatur*. In: *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Band 3. Harmonie – Material*. Hrsg. von Karlheinz Barck. Stuttgart und Weimar: Metzler 2001. S. 665–693. S. 686. Vgl. dazu auch Picht, Georg: *Was ist Literatur? In: Hier und jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima. Band 1*. Stuttgart: Klett-Cotta 1980. S. 665. Der weite Literaturbegriff hat keine Spezifikationen, was die Beschaffenheit der Texte anbelangt. Vgl. Jannidis, Fotis, Gerhard Lauer und Simone Winko: *Radikal historisiert: Für einen pragmatischen Literaturbegriff*. In: *Grenzen der Literatur*. Hrsg. von Simone Winko, Fotis Jannidis und Gerhard Lauer. Berlin: Walter de Gruyter 2009 (= Revisionen 2). S. 3–41. S. 8f. und S. 23. Vgl. dazu auch Grewe, Andrea: *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*. Stuttgart und Weimar: Metzler 2009. S. 1. Der enge Literaturbegriff verfährt normativ, der weite deskriptiv. Die normative Verfahrensweise beim engen Literaturbegriff verfolgt das Ziel, Wahrheiten aus literarischen Texten abzuleiten. Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der enge Begriff von Literatur in der Tradition der Ästhetik und Autonomiekonzeption den literaturwissenschaftlichen Diskurs dominiert, löst Ende der 1970er-Jahre in der Empirischen Literaturwissenschaft das handlungsorientierte Konzept den am „Werk“ orientierten Literaturbegriff ab. Dabei wird Literatur als komplexer, gesellschaftlicher Handlungsbereich verstanden, der konventionell reglementiert ist. Vgl. Jannidis, F., G. Lauer und S. Winko: *Radikal historisiert*. S. 5–7. Obwohl in der heutigen Literaturwissenschaft auch auf den engen Literaturbegriff rekurriert wird, ist die Tendenz einer Abkehr von der Wahrheitssuche in literarischen Texten zu erkennen. Gegenwärtig wird tendenziell

die materielle Ebene des Textes hinaus zu erweitern. Resultat hiervon ist, dass der immaterielle Wirkungsgrad von Literatur auf den Gesamtbereich kultureller Kommunikation übertragen werden kann. Durch Voßkamps Definition von Literatur ergibt sich aber auch, dass Literatur weit über ihren Wissenschaftsbereich, der Literaturwissenschaft, hinaus wirkt und im Sinne einer „Öffentlichen Didaktik“<sup>46</sup>, wie sie von Sigrid Thielking geprägt wurde, aktiv werden kann.

Die Annahme einer engen Verbindung von Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft(en), wie sie bei Wehle und Voßkamp vertreten wird, kommt in ähnlicher Weise auch bei Doris Bachmann-Medick zum Zuge. Im Unterschied zu den beiden Autoren weist Bachmann-Medick allerdings dem literarischen Text eine besondere Stellung zu: „Literarische Texte interpretieren von sich aus, noch bevor sie interpretiert werden. Und diese Interpretationen sind kulturelle, ja kulturspezifische Auslegungen und Selbstreflexionen in einem Spannungsfeld kultureller Widersprüche.“<sup>47</sup> Bachmann-Medick schafft mit ihrer Interpretation von Literatur ein Bewusstsein für die in literarischen Texten impliziten Deutungen (Interpretationen), die bereits beim Schreibprozess durch die unvermeidliche Auseinandersetzung von Innen- und Außenwelt entstehen. Durch den zwangsläufigen Rückbezug auf die Innen- und Außenwelt entspringen Interpretationen, die „kulturelle, ja kulturspezifische Auslegungen und Selbstreflexionen im Spannungsfeld kultureller Widersprüche“<sup>48</sup> widerspiegeln.<sup>49</sup> Infolgedessen interpretieren Bachmann-Medick zufolge literarische Texte bei ihrer Entstehung von sich aus, noch bevor sie vom Rezipierenden gedeutet werden. Zur Interpretation der von Bachmann-Medick angesprochenen kulturellen Auslegungen literarischer Texte bedarf es, wie Gerhard Kurz konstatiert, interdisziplinärer Verfahren.<sup>50</sup>

---

mehr auf den weiten Literaturbegriff rekurriert, der von einer Wahrheitssuche in Literatur absieht. Vgl. Fulda, Daniel und Stefan Matuschek: Literarische Formen in anderen Diskursformationen: Philosophie und Geschichtsschreibung. In: Grenzen der Literatur. Hrsg. von Simone Winko, Fotis Jannidis und Gerhard Lauer. Berlin: Walter de Gruyter 2009 (= Revisionen 2). S. 188–219. S. 214.

46 Eine ausführliche Darlegung der Öffentlichen Didaktik erfolgt in Punkt 3.1. Vgl. Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung. Hrsg. von Wiebke Dannecker und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis 2012 (= Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik 2).

47 Bachmann-Medick, Doris: Literatur – ein Vernetzungswerk. Kulturwissenschaftliche Analysen in der Literaturwissenschaft. In: Kulturwissenschaft. Felder einer prozeßorientierten wissenschaftlichen Praxis. Hrsg. von Heide Appelsmeyer und Elfriede Billmann-Mahecha. Weilerswist: Velbrück 2001. S. 215–239. S. 219.

48 Ebd.

49 Allerdings darf jene hermeneutische Betrachtungsweise von Literatur keineswegs dahingehend missinterpretiert werden, Literatur als reine Abbildung von Realität aufzufassen. Der Mensch kann nicht auf „die“ eine Realität zurückgreifen. Vielmehr greift er auf zahlreiche subjektive Wahrnehmungen von Realität zurück, die konstruktivistisch sind. Selbst bei einer hermeneutischen Herangehensweise sollte der Fokus immer auf literarisch-kulturelle Prozesse in Texten, die auch fiktiv sein können, gelegt werden.

50 Er schreibt diesbezüglich: „Gewiß würde ein solches Programm die Literaturwissenschaft allein überfordern. Dieses Programm nötigt zu interdisziplinären Untersuchungen.“ Kurz, G.: Methoden der Textinterpretation in literaturwissenschaftlicher Perspektive. S. 217.

Die Annäherung der Literaturwissenschaft an die Kulturwissenschaft(en), die mit der Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Literaturwissenschaft durch den extensiven Literaturbegriff einhergeht, stellt die Literaturwissenschaft und damit auch gleichermaßen die Literaturdidaktik vor neue Herausforderungen. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, benötigt die Literaturdidaktik zusätzliche Instrumentarien und Methoden, mit denen sie die Fülle diverser Literatur- und Kulturformen adäquat erfassen und untersuchen kann. Da Kultur den Gegenstand literaturdidaktischer Untersuchungen bildet, ist es für die Literaturdidaktik unerlässlich, Kulturbegriffe sowie Perspektiven und Methoden der Kulturwissenschaft(en) zu kennen und sie im Literaturunterricht anzuwenden. Angelehnt an die Forderung von Kurz wird im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, eine Kultur- und Diversitätsdidaktik zu begründen, die interdisziplinär zwischen der Literaturwissenschaft, den Kulturwissenschaft(en), den Cultural Studies und der Literaturdidaktik verfährt. Hierbei sollen Begriffe, Instrumente und Methoden aus den Einzelwissenschaften synthetisierend für eine Kultur- und Diversitätsdidaktik aufbereitet und genutzt werden. Aus diesem Grund werden im nächsten Punkt allgemeine Kulturbegriffe aus den Kulturwissenschaft(en) vorgestellt und ihre Bedeutung für eine Kultur- und Diversitätsdidaktik eruiert.

## 2.1 Allgemeine Kulturbegriffe

Einen umfassenden Überblick über die Anzahl der kursierenden Kulturbegriffe in den Kulturwissenschaft(en) gibt Max Fuchs in seiner Monografie „Kultur Macht Sinn“<sup>51</sup>. Die älteste Auffassung zum Kulturbegriff stammt aus der Antike von Marcus Tullius Cicero.<sup>52</sup> In seinem zweiten Buch der tusculanischen Schriften differenziert Cicero zwischen der „cultura animi“ (Pflege des Geistes) und der sich dazu oppositionell verhaltenden „cultura agri“<sup>53</sup> (landwirtschaftliche Pflege). Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass erstere als menschliches Tun und letztere als menschliches Handeln interpretiert werden. Cicero fasst Kultur als Tätigkeit auf,<sup>54</sup> die sowohl als Pflege des Geistes (menschliches Tun) eine theoretische als auch als landwirtschaftliche Pflege (menschliches Handeln) eine praktische Dimension aufweist.

<sup>51</sup> Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn.

<sup>52</sup> Vgl. Cicero, Marcus Tullius: *Tusculanae disputationes*. Gespräche in Tusculum. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und hrsg. von Ernst Alfred Kirfel. Stuttgart: Reclam 1997 (= Universal-Bibliothek 5028).

<sup>53</sup> Ebd. S. 12. Im Originalzitat spricht Cicero von einer cultura fructuosus (produktiven Kultur) anstatt von einer cultura agri. Cicero schreibt: „[...] wie ein Acker, mag er auch noch so fruchtbar sein, ohne Pflege keine Frucht tragen kann, so auch die Seele nicht ohne Unterweisung; beides ist ohne das andere wirkungslos. Pflege der Seele aber ist die Philosophie.“ Cicero, M. T.: *Tusculanae disputationes*. S. 162f.

<sup>54</sup> Vgl. Fuchs, M.: Kultur Macht Sinn. S. 13.