

Wiebke Dannecker

Literarische Texte reflektieren und bewerten

– zwischen theoretischer Modellierung
und empirischer Rekonstruktion am Beispiel
einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen
und Schülern der Sekundarstufe II

Wiebke Dannecker

**Literarische Texte
reflektieren und bewerten**

**– zwischen theoretischer Modellierung
und empirischer Rekonstruktion
am Beispiel einer empirischen Untersuchung
mit Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufe II**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Dannecker, Wiebke: **Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II** / Wiebke Dannecker.-
Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2012
ISBN 978-3-86821-412-3

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2012
ISBN 978-3-86821-412-3

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Tel.: (0651) 41503, Fax: (0651) 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Vorwort

Das leidenschaftliche Interesse an der Frage, welche Bedeutung der ästhetischen Erfahrung beim Lesen literarischer Texte zukommt, hat mich zum Schreiben der vorliegenden Arbeit bewogen. Meine literaturdidaktische Überzeugung, dass das Lesen literarischer Texte als Unterrichtsgegenstand Prozesse der Empathie und des Nachvollzugs fremder Sichtweisen sowie eine Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ermöglicht, galt es dabei empirisch zu fundieren. Nicht nur aufgrund des Anspruchs, theoretische Wirkungsbehauptungen auch empirisch zu modellieren, mit dem sich die literaturdidaktische Forschung seit der Veröffentlichung internationaler Vergleichsstudien zum Lesen konfrontiert sieht, sondern auch um der zu befürchtenden Marginalisierung literarischer Texte im Deutschunterricht zu begegnen, die sich aufgrund der Fokussierung messbarer Kompetenzen einstellen könnte, stellt sich diese Arbeit der Herausforderung einer empirischen Rekonstruktion von Lektüreprozessen. Nicht zuletzt folgt die Arbeit dabei der Vorstellung, dass die Lektüre literarischer Texte die kritische Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die eigene Identität zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten einer globalisierten Welt zu führen vermag. Das forschend-fragende Interesse an dieser Problemstellung, die international vergleichende Perspektive meines Themas, der interdisziplinäre Zugriff auf das Forschungsfeld des Lesens sowie das Ausloten von Möglichkeiten einer empirisch forschenden Literaturdidaktik und schließlich von Implikationen für die Unterrichtspraxis haben mich für die Arbeit an meinem Thema stets begeistern können.

Für die Ermutigung zum Schreiben einer Dissertation danke ich Professor (em.) Dr. Otto Ludwig. Mein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin Professorin Dr. Sigrid Thielking, die mir große Freiheit bei der Entwicklung meines Themas und der Anlage der Studie gewährt hat. Außerdem danke ich ihr für die stetige Förderung und Unterstützung. Meiner Zweitgutachterin Frau Ass.-Professorin Mag. Dr. Ursula Klingeböck danke ich für die zügige und engagiert-kritische Begutachtung meiner Arbeit.

Bei Professor Allan Luke (PhD) und Professorin (em.) Dr. Pirjo Linnakylä bedanke ich mich für den wissenschaftlich anregenden Austausch hinsichtlich der international vergleichenden Perspektive meiner Arbeit.

Ich danke meiner Familie, die mich immer ermutigt und unterstützt hat. Zdenko Grobnski danke ich für seine kritischen Anmerkungen zum Text und seinen Beistand bei Abgabe und Disputatio. Sarah Hirsch danke ich für das Stellen kritischer Fragen. Bei Eva Maus und Stefanie Schumacher bedanke ich mich für die kritische Durchsicht meines Textes sowie bei Ania Drzewiec für die Transkription der Daten.

Hannover, 12. 09. 2012

Inhalt

1.0 Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion	1
1.1 Gesellschaftliche Bedeutung des Lesens	2
1.2 Problemstellung und Gegenstandsbetrachtung	6
1.3 Methodologische Fundierung und methodisches Vorgehen	7
1.3.1 Methodologie und Fachdidaktik	7
1.3.2 Methodisches Vorgehen	10
1.4 Gang der Untersuchung	11
2.0 Zwischen Bildung und Standards – bildungspolitische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen	13
2.1 Bildungspolitische Entscheidungen	14
2.1.1 Nationale Perspektive	14
2.1.1.1 Bildungsstandards als Steuerungsgrößen auf nationaler Ebene	17
2.1.1.2 Kerncurricula und curriculare Vorgaben auf Länderebene	20
2.1.1.3 Kompetenzmodelle für den Deutschunterricht	24
2.1.2 Internationale Perspektive: Vorbild Finnland	26
2.2 Deutschunterricht zwischen Bildung und Kompetenzvermittlung	27
3.0 Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen fachdidaktischem Anspruch und empirischer Fundierung	33
3.1 Das Lesen und Verstehen literarischer Texte als Teilkompetenz bei PISA ...	34
3.1.1 Lesekompetenzmodellierung bei PISA	35
3.1.2 PISA und das Reflektieren und Bewerten von Texten	37
3.1.3 Fazit	39
3.2 Ergebnisse der Leseprozessforschung	39
3.2.1 Prozessebenen des Textverstehens	41
3.2.2 Mentale Modellbildung	42
3.2.3 Texte bewerten	46
3.2.4 Fazit	48

3.3	Erkenntnisse der Lesepsychologie zum reflexiven und kritischen Lesen	50
3.3.1	(Ideologie-)Kritisches Lesen	51
3.2.3	Selbstreflexives Lesen	53
3.3.3	Fazit	54
3.4	Literarische Texte reflektieren und bewerten	55
3.4.1	Ästhetische Theorie	57
3.4.2	Literarische Wertung	59
3.4.3	Fazit	62
3.5	Fachdidaktische Diskussion	63
3.5.1	Theoretische Modelle literarischen Verstehens	65
3.5.1.1	Alternativen zum PISA-Modell	66
3.5.1.1.1	Literarische Bildung durch Erfahrung	67
3.5.1.1.2	Lesen literarischer Texte als sprachästhetische Kompetenz	69
3.5.1.1.3	Poetische Kompetenz	69
3.5.1.1.4	Literarisches Lernen	70
3.5.1.1.5	Textanalytische Texterschließung	73
3.5.1.1.6	Funktionale Textinterpretation	75
3.5.1.1.7	Fazit	76
3.5.1.2	Erweiterungen des PISA-Modells	77
3.5.1.2.1	Lesen als kulturelle Teilhabe	78
3.5.1.2.2	Literarisches Lesen als Teilkompetenz des Lesens	82
3.5.2	Empirische Untersuchungen zum Verstehen literarischer Texte	83
3.5.3	Empirische Untersuchungen zum Reflektieren und Bewerten literarischer Texte	87
3.6	<i>Critical Literacy</i> als Erweiterung des Lesekompetenzmodells aus internationaler Perspektive	90
3.7	Fazit	95
4.0	Methodische und methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion der Prozesse des Reflektierens und Bewertens literarischer Texte	99
4.1	Wahl des Forschungsparadigmas	99
4.2	Gütekriterien qualitativer Forschung	102

4.3	Dokumentation des Forschungsprozesses	104
4.3.1	Wahl der Erhebungsinstrumente	106
4.3.1.1	Lautes Denken	108
4.3.1.2	Leitfadengestützte Fragen zum Textverständnis	113
4.3.1.3	Textauswahl	115
4.3.1.4	Didaktische Analyse	117
4.3.1.5	Wahl der Aufgabenstellungen	119
4.3.2	Dokumentation der Untersuchungsdurchführung	123
4.3.2.1	Stichprobenwahl	123
4.3.2.2	Durchführung der Voruntersuchung	124
4.3.2.3	Durchführung der Hauptuntersuchung	126
4.3.3	Dokumentation der Datenauswertung	127
4.3.3.1	Datenaufbereitung	128
4.3.3.2	Wahl der Auswertungsmethode	128
4.3.3.3	Fallauswahl	131
4.4	Reflexion des methodischen Vorgehens	132
5.0	Fallrekonstruktionen – Ergebnisse	135
5.1	Dokumentation der Datenauswertung	135
5.2	Fallrekonstruktionen	136
5.2.1	011: „Das zeigt eigentlich, wie unsere heutige Gesellschaft zum Teil manchmal dargestellt wird.“	136
5.2.2	008: „Denn es liest nicht jeder gleich zwischen den Zeilen“	141
5.2.3	010: „Ich würde vermuten, dass das in irgendeinem Gefühlsroman vorkommt, den vielleicht meine Mutter lesen würde“	147
5.2.4	012: „Also insgesamt läuft’s jetzt aber generell schon auf ’ne sehr weite Interpretation raus“	152
5.2.5	014: „Dass es eben auf den ersten Blick, eine sehr einfache Geschichte ist, ohne richtigen Hintergrund, und dass eben zwischen den Zeilen mehr dahintersteckt“	161
5.2.6	013: „Weiß ich jetzt ehrlich gesagt auch nicht so direkt, was er damit ausdrücken will“	166
5.3	Die BEWUSSTHEIT DER FUNKTIONSWEISE LITERARISCHER TEXTE als theoriebildendes Phänomen	172

5.4	Vergleichende Analyse der Ergebnisse zum Reflektieren und Bewerten literarischer Texte	178
5.4.1	„Irgendwie ist der ganz komisch der Text, finde ich“	178
5.4.2	„Da müsste man jetzt unserem Herrn Literaturwissenschaftler vielleicht zustimmen“	179
5.4.3	„Diese Geschichte ist eigentlich gar nicht so weit hergeholt, sondern zeigt die Oberflächlichkeit mancher Leute“	180
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	181
6.0	Implikationen für den Deutschunterricht und Perspektiven deutsch-didaktischer Forschung	183
6.1	Konzeption eines literaturdidaktischen Modells zum Reflektieren und Bewerten literarischer Texte	183
6.2	Reflektieren und Bewerten literarischer Texte – Implikationen für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht	186
6.2.1	Grundsätzliche Überlegungen zur Umsetzung im Unterricht	186
6.2.1.1	Berücksichtigung individueller Aneignungspfade literarischer Texte durch Differenzierung	188
6.2.1.2	Reziprokes Lernen als Möglichkeit zum ‚gemeinsamen Lernen‘ in leistungsheterogenen Lerngruppen	191
6.2.1.3	Fragenstellen als Schlüssel für das Reflektieren und Bewerten literarischer Texte	193
6.3	Perspektiven deutschdidaktischer Forschung und Desiderata	194
6.4	Schlussbemerkung	195
	Literaturverzeichnis	197
	Anhang	I-V

1.0 Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion

Bildung beginnt mit Neugierde, mit der Hinwendung zu einem Thema, mit dem Stellen von Fragen. Der naiv fragende Parzival wird indes als dumm verlacht, weil er scheinbar banale Selbstverständlichkeiten des Lebens erfragt. Die Erziehung zum Ritter und die Aneignung höfischen Auftretens führen dazu, dass er lernt, sein unbedarftes Fragen einzustellen. Auf der Gralsburg angekommen unterdrückt er seinen Impuls, den Burg Herrn Anfortas nach seinem Leiden und den seltsamen Vorgängen auf der Burg zu fragen. Doch nur eine arglos gestellte Frage, die echtes Interesse und Mitleid bekundet, kann den Gralskönig von seinem Leiden erlösen.

Kinder fragen arglos nach, wenn sie etwas nicht verstehen, wenn sie etwas wissen wollen, und folgen damit unbedarft ihrem Wissensdrang. Diese naive Neugier gilt es wachzuhalten, denn erst das forschend-fragende Interesse an einem Gegenstand motiviert Lerner dazu, sich lesend Informationen anzueignen, das eigene Wissen zu erweitern und sich mit Texten auseinanderzusetzen. Um eine Antwort auf die Frage zu bekommen, für die sie sich leidenschaftlich interessieren, nehmen die Neugierigen den Aufwand auf sich, einen Text oder mehrere Texte zu einem Thema zu lesen. Jeder Text eröffnet dabei neue Perspektiven und hilft dabei, Antworten auf ‚brennende‘ Fragen zu erhalten.

Literatur ist ferner, qua ihres Wesens als sprachlich und inhaltlich intentional gestaltetes Kunstwerk, imstande, die Lesenden zu einer Reflexion über das Dargestellte anzuregen. Dadurch, dass der literarische Text mit der außerfiktionalen Wirklichkeit in Beziehung gesetzt wird, vermag er den Lesenden den Impuls zu geben, über eigene Erfahrungen und Erlebnisse sowie die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge im Allgemeinen nachzudenken. Literatur lädt nicht nur zum genießenden Nachvollzug fiktionaler Welten ein, sondern fordert dazu heraus, sich zum Beispiel mit fremden kulturellen Gegebenheiten oder vergangenen Zeiten auseinanderzusetzen. So vermag etwa die Lektüre von John Boynes *Der Junge mit dem gestreiften Pyjama* die Lesenden mit Entsetzen zu erfassen, wenn Bruno unter dem Drahtzaun hindurch schlüpfte, um gemeinsam mit seinem Freund den entsetzlichen Grausamkeiten des Nationalsozialismus unwissend in die Arme zu laufen. Dabei unterstreicht die Gestaltung des Textes, die bewusst mit Leerstellen arbeitet, die Unerzählbarkeit dieses Ereignisses. Die Reflexion des Dargestellten vermag die Lesenden zu einem Nachdenken über politische Machtstrukturen in Deutschland und der Welt anzustoßen.

Nimmt man die Initiierung einer kritisch-reflektierenden Fragehaltung als Zielperspektive des Deutschunterrichts an, so ist aus literaturdidaktischer Sicht zu klären, wie sich eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten aufbauen und fördern lässt. Wie kann es gelingen, dass Lesende literarische Texte als sprachästhetisch gestaltete Texte wahrnehmen, deren Form in Bezug zum Inhalt steht? Wie kann man Reflexionsprozesse über Texte initiieren, die über den Text hinausgehen und zu einer kritischen Ausein-

dersetzung mit Standpunkten, Sichtweisen und Haltungen gegenüber der sozialen Wirklichkeit anregen? Wie kann SchülerInnen eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rezeption literarischer Texte und die Bewertung dieser Texte im Sinne einer literarischen Wertung ermöglicht werden? Welcher didaktischen Strukturierungsmaßnahmen bedarf es, um die Prozesse des Reflektierens und Bewertens eines literarischen Textes zu ermöglichen, so dass sie dergestalt auch als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lesenden verstanden werden können? Wie kann schließlich die Aneignung einer forschend-fragenden und kritisch-reflektierenden Lesehaltung im Deutschunterricht erreicht und nachhaltig unterstützt werden?

1.1 Gesellschaftliche Bedeutung des Lesens

Es gibt ein zweckgebundenes Lesen, um zu lernen, um uns zu informieren, und es gibt ein zweckfreies Lesen, das ein Teil des Lebens ist [...]. Bücher sprechen uns als Menschen, als Person an, sie fordern unser Ich, unsere persönliche Antwort, unsere Aktivität.¹

Lesen und Leseförderung haben seit PISA² „im populären Bewusstsein einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht“³. Lesen wird als ein Instrument zur Verwirklichung beruflicher und persönlicher Ziele angesehen. Dieses Lesekompetenzverständnis wurde durch die großen Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU⁴ geprägt. Beide Untersuchungen orientieren sich am anglo-amerikanischen *Literacy*-Konzept, das vom pragmatischen Lesekompetenzbegriff der *Reading Literacy* ausgeht. Diese Konzeption recurriert auf Basiskompetenzen, über die 15-Jährige „für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen

¹ Göpfert, Herbert: Lesen – eine Kunst. Anregungen und Hinweise. Stuttgart: Poeschel Verlag 1956, S. 9.

² Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. PISA untersucht die Kompetenzen fünfzehnjähriger SchülerInnen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Die Studie soll in einem wiederkehrenden Zyklus von drei Jahren wiederholt werden und wird durch nationale Ergänzungstests, so genannte PISA-E Studien, ergänzt.

³ Vgl. Hurrelmann, Bettina: Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hrsg. v. Norbert Groeben u. ders. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 137.

⁴ Die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) ist ein Projekt, das auf internationaler Ebene als *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) bezeichnet wird und durch die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) initiiert und organisiert wurde. Untersucht werden SchülerInnen der vierten Klasse. Siehe dazu: Bos, Wilfried/ Eva-Maria Lankes u. a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Grundschulverband aktuell 83 (2003). S. 4-17.

Leben⁵ verfügen sollten. Lesen zu können gilt als Grundvoraussetzung für das Lernen und Leben nach der Schulzeit.⁶ Lesen ist dementsprechend nicht mehr vordringlich auf das Erlebnis, das Abtauchen in fremde Welten, ausgerichtet, sondern vielmehr auf das Ergebnis, etwa die Informationsentnahme qua Lektüre von Texten/Dateien oder der Recherche in Online-Bibliotheken.⁷ Diese Lesefertigkeiten sind heutzutage umso mehr von Bedeutung, als die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen längst zur „*sine qua non of workplace learning*“⁸ geworden ist. Die Notwendigkeit, über die Schulzeit hinaus eigenständig zu lernen, lässt das Lesen demzufolge zur basalen ‚Selbstlernkompetenz‘ im Sinne des lebenslangen Lernens werden.⁹

Die OECD sieht dementsprechend in der Aneignung von *Literacy*, verstanden als Grundbildung, ein wesentliches Potenzial für die wirtschaftliche Entwicklung einer Gesellschaft.¹⁰ Das Lesen lernen wird als ein Faktor beschrieben, der aufgrund seiner Bedeutung für die ökonomische Weiterentwicklung einer Gesellschaft legitimiert wird. Auch wenn sich Tendenzen der Ökonomisierung der Gesellschaft und damit auch von Kultur und der an einer Kultur teilhabenden Individuen bereits abzeichnen – man denke an die Bedeutsamkeit von Buchpreisen für den Absatz eines Buches oder die mediale Inszenierung von Opernstars für den Verkauf von Tonträgern – kann es indes nicht nur darum gehen, Bildung und Kultur als ökonomischen Ressourcen einer Gesellschaft anzusehen, die als Maßstab für die Beurteilung ihrer Wirtschaftlichkeit gelten.

Die grundlegende Fähigkeit lesen zu können bildet nicht nur die Basis für das Erreichen persönlicher oder beruflicher Ziele, sondern sie stellt darüber hinaus die Grundlage für die Meinungsbildung und Kritikfähigkeit des Menschen dar. Durch die Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können, erlangen die Mitglieder literaler Gesellschaften die Möglichkeit zur Teilhabe an demokratischen Entscheidungen. Erst wer sich Informationen zu einem Thema durch selbständige Lektüre erschließen kann, ist in der Lage, einen Sachverhalt besser zu beurteilen und eine eigene Meinung zu entwickeln.¹¹ Das Lesen wird daher als grundlegende Fähigkeit angesehen, sich Inhalte anzueignen, mit-

⁵ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Deutschland: PISA im Überblick. Siehe: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (29.08.12), S. 6.

⁶ Vgl. Artelt, Cordula/Petra Stanat u. a.: Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Hrsg. v. Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider u.a. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 141.

⁷ Vgl. Romberg, Johanna: Die Revolution des Lesens. In: GEO 08 (2009), S. 107.

⁸ Tuijnman, Albert: The Importance of Literacy in OECD Societies. In: *Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey*. Canada: OECD 1995, S. 22.

⁹ Vgl. Artelt, Cordula: Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD 2004. S. 8 f.

¹⁰ Vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Policy Brief Wirtschaftsbericht Deutschland, April 2008. Siehe: www.oecd.org/dataoecd/26/34/40376916.pdf (29.08.12), S. 3.

¹¹ Vgl. Feilke, Helmut: Meinungen bilden. In: *Praxis Deutsch* 211 (2008), S. 9.

tels derer man wiederum Sachverhalte einschätzen und beurteilen kann. Dem Lesen wird damit zugleich eine Bedeutsamkeit für die Emanzipation des Menschen zugerechnet. Demnach kann das Lesen als Grundbedingung für die Stellungnahme zu einem Thema und für ein kritisches Urteil zu einem Sachverhalt angesehen werden. Dies bezieht nicht nur die Auseinandersetzung mit Sachtexten ein. Vielmehr scheinen literarische Texte idealiter geeignet, die Reflexion der subjektiven Textwahrnehmung zu initiieren, also die Rezipienten dazu anzuregen, dass sie über ihre Beziehung zum Gelesenen nachdenken. Im Gegensatz zur gegenwärtig zu beobachtenden bloßen Kompilierung von Wissen, ermöglicht die intensive Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt, dass die Lesenden sich zu diesem eine durchdachte Meinung bilden. Die Aneignung einer kritisch-reflektierenden Haltung befähigt den Menschen, sein Wissen über die Welt sowie seine individuellen Einstellungen und Meinungen ständig hinterfragen zu lernen. Dies impliziert, dass das Lesen als Grundlage für die Kritikfähigkeit und Urteilskraft des Menschen angesehen werden kann.

Aufgrund der Herausforderungen des Lebens und Arbeitens in einer globalisierten Gesellschaft, gewinnt die Einstellung auf Ungewohntes, die Toleranz des Fremden und das Verstehen der eigenen Identität im Kontext der – längst als globalisiert zu verstehender – Lebenszusammenhänge zunehmend an Bedeutung. Unter dem Begriff ‚Globalisierung‘ wird im Allgemeinen die Internationalisierung von Handelsbeziehungen und Märkten verstanden. Dabei wird der Ausdruck häufig negativ konnotiert gebraucht. Mit Globalisierung wird aus dieser Perspektive die Vereinheitlichung von Kulturen und die Ausweitung einer kapitalistischen Konsumkultur im Sinne einer weltweiten ‚McDonaldisierung‘ beschrieben.¹²

Allerdings verlangt der Begriff ‚Globalisierung‘ eine differenzierte Betrachtung. Er beschreibt nicht nur die durchaus kritisierbare Vereinheitlichung und Ökonomisierung gesellschaftlicher Zusammenhänge, sondern zugleich ist unter dem Begriff auch die fortschreitende Entwicklung zur Weltgesellschaft zu verstehen. Die weltweite Vernetzung und Mobilität ermöglichen erst den kommunikativen Austausch von Erfahrungen, kulturellen Überlieferungen und Narrationen. Angesichts dieser Perspektiven müssen sich die Individuen allerdings darauf einstellen, ihre eigene Identität in wechselnden Kontexten im Sinne der Alterität und Pluralität einer Weltkultur zu definieren.¹³ Das Leben in einer globalisierten Gesellschaft erfordert die Fähigkeit zum Fremdverstehen, gedeutet als Verstehen der eigenen Identität und des eigenen Standpunktes aufgrund der Auseinandersetzung mit einer fremden Perspektive: „Die Rezep-

¹² Gegen diese Seite der Globalisierung wendet sich nicht zuletzt die ‚Occupy-Wallstreet‘-Bewegung. Häufig werden die TeilnehmerInnen dieser weltweiten Protestbewegung daher auch als ‚Globalisierungsgegner‘ bezeichnet, die gegen die Bedeutung, die wirtschaftliche Interessen im Bewusstsein der Gesellschaft erlangt haben, demonstrieren. Siehe dazu: Chomsky, Noam: Occupy. Brooklyn: First Zucotti Park Press 2012, S. 54 f.

¹³ Vgl. Schulze-Engler, Frank: Globalisierung und Globalisierungstheorien. In: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Hrsg. v. Ansgar Nünning. 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler 2008, S. 258.