

## Literarische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

—Für die Öffnung freier Spielräume durch Aktivierung  
der emotionalen, kognitiven und sozial-moralischen  
Funktionen der ästhetisch-literarischen Konventionen—

Masako Sugitani

0.

Literarische Texte haben traditionell im Fremdsprachenunterricht (FU) eine bedeutende Rolle gespielt. Ziel und Funktion wandeln sich jedoch im Laufe der Zeit und je nach den gesellschaftlichen Konstellationen. Oft galten und gelten literarische Texte als Muster der sprachlichen Äußerung. Dabei wurden und werden oft gleichzeitig—bewußt oder unbewußt, explizit oder implizit—die vom Lehrenden als allgemeingültig, jedenfalls für die Lernenden als sinnvoll eingeschätzten Werte und Normen (das Ideale) weitervermittelt.

Zum ersten Punkt gibt es seit langem Kritik, vor allem von der Seite solcher Linguisten, die eingesehen haben, daß literarische Schriftsprache einen spezifischen Sprachgebrauch darstellt und dementsprechend für den natürlichen Erwerb der Fremdsprache nicht unbedingt vorteilhaft sein wird. Bei den Reformversuchen der Fremdsprachendidaktik wird für die Behandlung verschiedener, für die Lernenden relevanter Sachtexte plädiert<sup>1)</sup> und diese auch zum Beispiel in der Bundesrepublik Deutschland, auch im Muttersprachenunterricht praktiziert.

Dagegen gibt es zum zweiten Punkt bis heute in der japanischen Fremdsprachendidaktikdiskussion für Deutsch im Kyoyobu m.E. noch keine kritische Reflexion bzw. ausführliche Ausarbeitungsversuche eines Konzepts, warum und wie man für den Lernenden sinnvoller einen literarischen Text im FU behandeln könnte/sollte. In der vorliegenden Arbeit möchte ich, mich auf die pragmatisch orientierte Empirische Theorie der Literatur (ETL) von Siegfried J. Schmidt stützend, versuchen, einige Aspekte dafür auszuarbeiten. Um ein mögliches Mißverständnis zu vermeiden, sei hier vorweg betont, daß ich damit nicht den Standpunkt vertrete, literarische Texte in den Mittelpunkt des FU zu rücken. Vielmehr bin ich der Ansicht verschiedene, für die Studenten relevante Textsorten zu behandeln, was auch deshalb empfehlenswert zu sein scheint, weil man durch den Vergleich textsortenspezifische Regeln jeweils besser verstehen könnte. Solche Texte sollten allerdings klar strukturiert sein, kurz und überblickbar sein. Darüber hinaus sollte ihr Inhalt, wie wir unten sehen werden, mit dem Vorwissen der Studenten tatsächlich erschließbar sein, oder die Textwelt und das Weltwissen des Lernenden sollten mit „advance organizer“ aufeinander bezogen werden.<sup>2)</sup>

Bei der Fragestellung der Textbehandlung stellt sich zentral das Problem des Textverstehens. Im ersten Teil dieser Arbeit wird gezeigt, wie nach ETL das Verstehen in der sprachlichen Kommunikationshandlung der Menschen als der lebenden Systeme in einer Gesellschaft erklärt wird. Der zentrale Begriff dabei ist die (sprachliche) Sozialisation in einer Gesellschaft, die wiederum als Gesamtsystem der kommunikativen Handlungssysteme verstanden wird. Eines solcher Systeme, die Kultur, beinhaltet u.a. Erziehungswesen und Kunst. Im zweiten Teil werden zwei Abgrenzungsmerkmale der ästhetischen kommunikativen Handlungen vorgestellt, die auch für die ästhetisch-literarische (künftig nur: literarisch)

essentiell sind. Nach der Charakterisierung der literarischen kommunikativen Handlung wird dann im dritten Teil die Problematik des Literaturunterrichts (LU) als Raum für „protoliterarische“ (ETL 2, 199) Handlung, anhand eines konkreten Beispiels erläutert.

## I.

Die moderne Verstehensforschung hat gezeigt, daß das Textverstehen kein passives, sondern ein aktives Handeln des Menschen ist. Beim Verstehensprozeß muß der Rezipient aus dem sprachlichen Material einen zusammenhängenden Sinn, Kohärenz, aufbauen. Dafür muß er gleichzeitig aktiv mit Informationen aus der konkreten Kommunikationssituation, seinem Ziel und Interesse und vor allem mit der eigenen Wissensquelle arbeiten, die Gedächtnis heißt.

Über die Organisiertheit des Wissens in unserem Gedächtnis gibt es bekanntlich einige Modellvorschläge, wie man sie repräsentieren kann: Schemata, Skripts, Frames (Rahmen), um einige Beispiele zu nennen. Schemata sind konzeptionelle, globale Muster von Ereignissen, Gegenständen, Zuständen und Handlungen. Sie bedeuten „eine abstrakte Repräsentation von bedeutenden Zusammenhängen in einem bestimmten Realitätsbereich (...), die aufgrund von Erfahrungen als typisch angesehen werden“ (Groeben 47).<sup>3)</sup>

Durch die Aktivierung der entsprechenden Schemata können wir uns in einer Situation schneller orientieren und brauchen nicht jeden Bestandteil der Situation zu verarbeiten, um adäquat handeln zu können. Darüber hinaus können wir wichtige Informationen aus unserem Gedächtnis holen und ergänzen, „besser“ verstehen bzw. auch die Lage antizipieren.

Komplexere Schemata, die sich auf eine Abfolge von Handlungen oder Ereignissen in einer Situation beziehen, nennt man „Skript“. Ein Skript

hat folgende feste Bestandteile: Name, Spezifizierung, Requisiten, Mitspieler, Eingangssituation und Resultat. Für die Konstitution eines Skripts sind diese Bestandteile zentral und unverzichtbar. Wenn einer davon fehlt, muß das aktivierte Skript mit einem anderen ausgetauscht werden (cf. *Ibd.*).

Ein dritter Begriff „Frames“ (Rahmen) bezeichnet im Vergleich zu dem Skript-Begriff, der eher eine syntaktische Struktur des organisierten Wissens darstellt, seine paradigmatische Struktur. Vor allem wird bei Frames „konventionell festgestelltes Weltwissen verstanden, das sich besonders auf Regelmäßigkeiten, Konventionen, Normen, Handlungen etc. im sozialen Bereich bezieht. Außerdem betont der Frame-Begriff die Flexibilität bzw. ‚variable Schlüsse‘ der Wissensorganisation“ (*Ibd.* 47 f.).

Wie der Frame-Begriff deutlich macht, bedeutet die Aktualisierung des Wissens im Gedächtnis beim Verstehensprozeß keine nur mechanische Anwendung passender Schemata. Nach Graesser führt die Wahrnehmung von (sprachlichen) Daten „in einem ersten Schritt zur Schema-Identifikation. Dann aber müssen Konzepte, also Formen der Wissensorganisation, eingesetzt werden, um solche Schemata anzuwenden—und das schließt Interpretationen, Inferenzen, Erwartungen, Aufmerksamkeitssteuerungen, Handlungskorrekturen und dergl. ein“ (Zit. n. Schmidt 1985, 6f). Graesser weist hier auf die Vielfalt des „Wissens“ der Menschen hin.

Es kann an dieser Stelle festgestellt werden, daß das Verstehen eines Textes nicht nur von den Textdaten gesteuert wird, sondern vielmehr ist der Verstehensprozeß ein individueller, selektiver Prozeß des Rezipienten, wobei das organisierte Wissen, Interesse, Ziel, emotionale Einstellungen, Erwartungen, Aufmerksamkeit etc. als Steuerungsfaktoren funktional mitspielen. Mit anderen Worten: Der Verstehensprozeß als Verarbeitung der Textinformation verfügt über zwei Wissensquellen. Die eine Richtung

dieses Prozesses, die von Textdaten ausgeht, wird „bottom-up processing“ bzw. „data-driven processing“ genannt, die andere, die vom organisierten Wissen des Rezipienten ausgehend das Textverstehen vom Ganzen steuert, „top-down processing“ bzw. „conceptually-driven processing“.

Im Gegensatz zur früheren Verstehensforschung, die dazu tendierte, den Vorgang des Verstehens mit dem der Auswahl und Verifikation von konzeptuellen Schemata, die den vorliegenden Text erklärbar machten, gleichzusetzen, und viel zu sehr unter dem Einfluß der maschinellen Informationsverarbeitung zu stehen schien,<sup>4)</sup> betonen neue Verstehensmodelle nach der sogenannten „ökologischen Wende“ (*Ibd.* 13) immer stärker den Aspekt des Sinnkonstruierens durch den Rezipienten. S. J. Schmidt, einer der repräsentativen Vertreter dieser Richtung, die unter dem Namen „Radikaler Konstruktivismus“ arbeitet, versucht in seiner ETL die bedeutungskonstruierende Leistung des Rezipienten konsequent zu repräsentieren. Dementsprechend kritisiert er das oben vorgestellte Interaktionsmodell von Textdaten und Wissenswelt des Rezipienten insofern, als es—nach der „halben kognitiven Wende“ (*Ibd.* 11)—die „Interaktion“ wie folgt auffaßt: „Eine objektive Größe, Text, trifft auf eine objektive Größe ‚Rezipient‘, und beide interagieren sozusagen auf gleichem Fuße“ (*Ibd.* 22).

Nach Schmidt ist das Verstehen *Bedeutungskonstruktion*, deren Ausgangspunkt das „sozialisierte Individuum in sozialen Kontexten“ ist (*Ibd.* 17 f). Als erkenntnistheoretische Grundlage für seine Verstehenstheorie nimmt er die Kognitionsbiologie des chilenischen Biologen H. R. Maturana. Dabei geht es weniger darum, „nach der Objektivität und Wahrheit unserer Erkenntnis“ zu fragen als um die Frage: *Wie* erkennen und wissen wir?“ „Wir erkennen nur das, was wir erkennen können; und wir erkennen nur das, was wir—so paradox das klingen mag—durch Wahrnehmen, Erkennen

und Erleben, also durch unser Leben in der Welt, *gemacht* haben. Die Art und Weise, wie Gleichheiten und Ähnlichkeiten erkannt, Schlüsse gezogen, Strukturen aufgebaut und unser Wahrnehmen und Erleben organisiert werden, definiert mithin unsere Möglichkeiten, „Welt“ oder „Wirklichkeit“ zu erleben, zu erfahren und zu erkennen“ (Hauptmeier/Schmidt 26). Dabei steuert Kognition „die Handhabung der Welt“ (Ibd. 202). „Ein kognitives System ist ein System, dessen Organisation einen Interaktionsbereich definiert, in dem es zum Zwecke der Selbsterhaltung handeln kann. . . Kognition als Prozeß ist konstitutiv mit der Organisation und Struktur des Erkennenden verbunden, da alle Zustände und Interaktionen, in die der Erkennende eintreten kann, durch seine Organisation und seine Struktur determiniert sind“ (Ibd. 202, Maturanas Zitat nach Hauptmeier/Schmidt). Kognition ist, wie das lange Zitat deutlich macht, prinzipiell ein subjektabhängiges Phänomen.

Der Ort, wo Kognition stattfindet, ist daher nicht außerhalb des Kognitionsbereichs des Erkennenden, sondern nur *innerhalb* des kognitiven Systems. Dies wird auch unter dem Aspekt des geschlossenen Nervensystems erklärt, das Menschen als „lebende Systeme höherer Entwicklungsstufen“ (Schmidt 1985, 19) besitzen. Demzufolge sind wir in der Lage, „mit unseren eigenen inneren Zuständen rekursiv zu interagieren, d.h. uns selbst zu beobachten und dadurch Selbstbewußtsein zu entwickeln“. „Auf der anderen Seite sind die geschlossenen Nervensysteme Grund dafür, daß Menschen *nur* mit eigenen Zuständen umgehen können. Sie können Außenwelt nicht abbilden. Durch sensorische und effektorische Aktivitäten verkörpern wir die Welt unseres Erlebens, und zwar *innerhalb* des kognitiven Systems. Das heißt, bei lebenden Systemen ist der kognitive Bereich *im* kognitiven Bereich enthalten“ (Schmidt 1985, 19).

Diese Subjektabhängigkeit der Kognition bedeutet jedoch nicht, daß

jeder Erkennende nur willkürlich, beliebig etwas erkennt und interpretiert. Wie oben erwähnt, setzt die Konstruktion der Weltmodelle erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit anderen Mitgliedern der Umwelt voraus. Dadurch gehen „in die menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse (...) sowohl die biologischen ‚Erfahrungen‘, die die menschliche Gattung im Laufe der Evolution gewonnen hat, als auch die gesellschaftlichen ‚Erfahrungen‘, die im Sozialisationsprozeß in Gestalt von Traditionen und Konventionen jedem Individuum ansozialisiert werden. In ständiger Interaktion mit seiner Umwelt und anderen Menschen produziert jeder Mensch Modelle von Wirklichkeit, mit deren Hilfe er sich orientiert und seine Erfahrungen systematisiert. Wir *konstruieren* als Menschen unsere Wirklichkeit in Form von gesellschaftlich akzeptierten Wirklichkeitsmodellen“ (Hauptmeier/Schmidt 26). Einigermaßen erfolgreiche Sozialisation in einer gesellschaftlichen Gruppe bedeutet somit, daß ein Mitglied dazu fähig geworden ist, seine Wirklichkeitsmodelle in Form von *in seiner Gesellschaft akzeptierten Wirklichkeitsmodellen* zu konstruieren.

Auf dieser Grundlage schlägt Schmidt vor, daß die Vorstellung von der „richtigen Erkenntnis“ einer „objektiven Wirklichkeit“ „durch die Vorstellung von Gewinn erfolgreichen operationalen Wissens“ ersetzt wird. „Objektivität“ heißt danach nicht „Wirklichkeitsadäquatheit“, sondern „Intersubjektivität und Konsens auf einer gemeinsamen empirischen Interaktionsbasis“. Und „‚Wahrheit‘ wird konstruktivistisch verstanden als Erfolg intersubjektiver Verifikationsverfahren nach konsensuellen Regeln und Kriterien“ (Schmidt 1985, 19 f.). Diese konsensuellen Regeln und Kriterien werden in einer Gesellschaft von deren Mitgliedern oft derart für „selbstverständlich“ gehalten, daß uns die Subjektabhängigkeit unserer Wirklichkeitsmodelle oder des Erkennens in der Regel erst dann auffällt,

wenn wir uns mit einer anderen sozialen Gruppe oder einer fremdkulturellen Gesellschaft konfrontiert sehen (cf. Anm. 6).

Nach der konstruktivistischen Auffassung müssen beim Kommunikationsprozeß zuerst „gemeinsame Interaktionsbereiche aufgebaut werden, was dann sinnvoll stattfinden könnte, wenn die Teilnehmer vergleichbare Sozialisationsprozesse haben, und dazu fähig sind, ähnliche Wirklichkeitsmodelle zu konstruieren. Bei der sprachlichen Kommunikation muß daher zuerst Interaktion vorangehen, wodurch gemeinsame konsensuelle Bereiche hergestellt werden können. „Durch konsensuelle Orientierungsinteraktionen“ können daran Beteiligte „ein konventionelles aber dennoch spezifisches System kommunikativer Beschreibung entwickeln, . . . , um einander auf kooperative Klassen von Interaktionen hin zu orientieren, die für beide relevant sind“ (Schmidt 1983, 61). Bei der Ausführung Maturanas Argumentation weist Schmidt darauf hin, daß „Sprache seines Erachtens konnotativ und nicht denotativ ist. Die Funktion der Sprache besteht nach Maturana darin, . . . den zu Orientierenden innerhalb seines kognitiven Bereichs zu orientieren, und nicht darin, auf selbständige Entitäten zu verweisen . . .“ (Ibd.). „Daraus folgt, daß es keine Informationsübertragung durch Sprache gibt. Es ist dem Orientierten überlassen, wohin er durch selbständige interne Einwirkung auf seinen eigenen Zustand seinen kognitiven Bereich orientiert. Seine Wahl wird zwar durch die ‚Botschaft‘ verursacht, die so erzeugte Orientierung ist jedoch unabhängig von dem, was diese ‚Botschaft‘ für den Orientierenden repräsentiert. Im strengen Sinne gibt es daher *keine Übertragung von Gedanken vom Sprecher zum Gesprächspartner*.<sup>5)</sup> Der Hörer (in unserem Fall: der Leser) erzeugt Informationen dadurch, daß er seine Ungewißheit durch seine Interaktionen in seinem kognitiven Bereich reduziert. ( . . . ) Ein Beobachter, der eine (kooperative) kommunikative Interaktion zwischen

zwei Organismen (Teilnehmern) betrachtet, die beide bereits einen konsensuellen sprachlichen Bereich entwickelt haben, kann die Interaktion als denotativ beschreiben. ( . . . jedoch . . . ) liegt die denotative Funktion der Botschaft lediglich im kognitiven Bereich des Beobachters und nicht in der operativen Wirksamkeit der kommunikativen Interaktion“ (Maturanas Zitat nach Schmidt, Ibd.)

Maturana erklärt m. E. sehr überzeugend, wie das Erkennen und das Verstehen in einem Menschen in einer sprachlichen kommunikativen Situation vorgeht, und welche *Bedeutungen* die Sozialisation hat. Vor allem wichtig ist dabei die sprachliche Sozialisation, die jedem Individuum „unausweichlich“ Konstruktionsprinzipien für die Bedeutung internalisiert, und gerade dadurch „parallele Orientierungsinteraktionen im kognitiven Bereich verschiedener geschlossener lebender Systeme (ermöglicht), die von diesen als Aufbau solcher gemeinsamer konsensueller Bereiche interpretiert werden, die der Erhaltung beider Organismen dienen“ (Schmidt Ibd. 66). Solche konsensuelle Bereiche sind selbstverständlich von den „Konstruktionsprinzipien, die eine Gesellschaft in und mit ihrer gesellschaftlichen Sprache den Individuen zwangsweise vermittelt, ( . . . ) abhängig,“ bzw. dadurch begrenzt. „In solche Konstruktionsprinzipien gehen aber ( . . . ) herrschende gesellschaftliche Interesse ( . . . ) ebenso ein, wie die in den Strukturen jeder Sprache implizit transportierten Weltmodelle“ (Ibd.).

Weltmodelle bzw. Wirklichkeitsmodelle, die von solchen Konstruktionsprinzipien bis zu einem hohen Maße bestimmt werden, bewirken somit solche Konventionen, die konsensuelle Bereiche und Interaktionsarten stabilisieren. Dagegen gibt es in den sozialen kommunikativen Handlungsbereichen solche, in denen andere Konventionen dominant sind, die die Funktionen haben, sich gegen solche Stabilisierung zu wehren.

## II.

Schmidt unterscheidet heuristisch gesamtgesellschaftliche Interaktionsbereiche je nach den Konventionen, die als Abgrenzungsmerkmale dienen, mit dem Ziel, das ästhetisch-literarische Kommunikationssystem auszudifferenzieren. Das Handlungssystem „Literatur“ hat nach ihm vier typische Handlungsrollen: Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung literarischer Texte, ggf. literarischer Verarbeitungstexte. Dabei unterscheidet Schmidt strikt die Teilnahme an literarischen Kommunikations-handlungen von den literaturwissenschaftlichen Handlungen, die sich analytisch mit dem literarischen Phänomen befassen sollten und als Wissenschaft unter anderen Konventionen stehen (sollten) als die Teilnahme an dem System. In dieser Arbeit geht es, wie eingangs erwähnt, um literarische Rezeption, u. z. in der Institution Schule oder im Unterricht. Daher möchte ich, in erster Linie auf die literarische Rezeption berücksichtigend, im folgenden kurz vorstellen, welche Konventionen nach ETL ästhetisches kommunikatives Handeln spezifizieren, das u. a. literarisches Handeln beinhaltet.

Statt Ästhetizität „inhaltlich“ zu definieren, was meistens zur Einengung der Vielfalt und der Progressivität ihrer Darstellungsmöglichkeit führt (cf. Hauptmeier/Schmidt 78), versucht Schmidt sie, wie gesagt, von den anderen Handlungssystemen pragmatisch-empirisch abzugrenzen. Danach wird die Zuordnung des Prädikates „ist ästhetisch“ nicht vom Gegenstand diktiert, sondern vom Subjekt, das im Laufe seiner Sozialisationsgeschichte ein Schema ausgebildet hat, mit dessen Hilfe es „Kunst“ oder „nicht-Kunst“ auseinanderhalten kann (cf. Hauptmeier/Schmidt 79). (Literarische) „Kunstwerke sind solche (Texte), bei deren Realisierung (der Bedeutung) der Rezipient, relativ zu seinen Strukturierungskapazitäten,

Erfahrungen und Emotionen, Interessen usw. (dem Text) ein von ihm als optimal empfundenenes Maß an für ihn kohärenten Strukturen zuschreiben, für ihn interessante Sinnbezüge herstellen, optimale emotionale Besetzungen vornehmen und den Handlungsprozeß (mit der Bedeutung) insgesamt für subjektiv relevant und potentiell sogar allgemein menschlich wichtig einschätzen kann“ (ETL 1, 102). Bei der Rezeptionshandlung innerhalb der Ästhetik-Konventionen ist daher das Einbringen des Subjektiven, der emotionalen Momenten, fundamental.

Was leisten nun Ästhetik-Konventionen? Wir haben im ersten Teil gesehen, daß für erfolgreiche soziale Interaktionen in der Gesellschaft die Internalisierung der in der Gesellschaft gültigen Wirklichkeitsmodelle bis zu einem gewissen Grad vorausgesetzt ist. Um gemeinsame konsensuelle Interaktionsbereiche aufzubauen, ist das sogar notwendig. Darüber hinaus können die Kommunikationsteilnehmer erst auf der Basis der gültigen Wirklichkeitsmodelle etwas als wahr oder falsch bewerten. Solche Konventionen, die Referenz auf gültige, relevante Wirklichkeitsmodelle ermöglichen bzw. erzwingen, werden „Tatsachen-Konventionen“ genannt, die wiederum mit den „Monovalenz-Konventionen“ den Kommunikationsteilnehmern die Sicherheit geben, die Bedeutung möglichst eindeutig bzw. monovalent zu konstruieren. Wenn in diesen Handlungsbereichen „Mehrfachlesbarkeit“ entsteht, was auch vorkommt, so eröffnet sie nicht „eine subjektive Optimierung von Handlungsmöglichkeiten, sondern schafft Handlungsunsicherheit; und die Aufhebung der Wahr-Falsch-Beurteilung verweist nicht zwingend darauf, poetische Kategorien (der Ästhetik-Konventionen) bei der Rezeption und Verarbeitung dominant zu setzen“ (Hauptmeier/Schmidt 19, cf. ETL 1, 87 ff.).

Im Gegensatz zu den Tatsachen-Konventionen wird eine sprachliche Handlung „mit Behauptungsanspruch“ in den Ästhetik-Konventionen nicht

nach Wahr-Falsch-Kriterien bewertet, sondern nach den ästhetischen Kriterien, die der Rezipient in den Sozialisationsprozessen gewonnen hat, oder weiter modifiziert. Denn Ästhetik-Konvention macht erst „Handeln nach der Polyvalenz-Konvention möglich, (... die dafür sorgt, daß) die im Literatursystem eröffneten Handlungsfreiräume auch tatsächlich genutzt werden“ (Hauptmeier/Schmidt 19). Gegen die „gebräuchliche Annahme, daß ‚Kunstwerken‘ Vieldeutigkeit zukommt“, betont Schmidt seine pragmatische Definition, indem er Vieldeutigkeit nicht als eine Eigenschaft bestimmter Textsorten betrachtet, sondern sie „auf das Verhalten von Kommunikationsteilnehmern“ bezieht. „‚Kunstwerke‘ sind nicht polyvalent, sie werden polyvalent gemacht, polyvalent intendiert und rezipiert. Was jeweils (an einem Text) als Ermöglichungsgrund für polyvalente Rezeption bzw. als Polyvalenzintention abhebbar ist und faktisch von Teilnehmern an ästhetischer Kommunikation als Auslösemechanismus für ästhetisches Handeln fungiert, läßt sich (bis heute) (Anm. von Schmidt) nicht so zu etwas wie einer werk-inhärenten Polyvalenz-Struktur verallgemeinern, die dann als Merkmal etwa ästhetische von nicht-ästhetischen Werken abgrenzte“ (Hauptmeier/Schmidt 83).

Aus dem Zitat wird deutlich, daß Ästhetik-Konventionen und Polyvalenz-Konventionen erst zusammenwirkend ein literarisches kommunikatives Handeln in einer Gesellschaft ermöglichen, das zur „Eröffnung der Handlungsfreiräume“ führen könnte. Um Mißverständnisse zu vermeiden, sollte hier angemerkt werden, daß in diesen Handlungsbereichen Ästhetik- und Polyvalenz-Konventionen nur dominant sind, und daß Tatsachen- und Monovalenz-Konventionen keineswegs fehlen. (Das gilt umgekehrt auch in den Handlungsbereichen, wo die letzteren dominant sind). Ein Beispiel für dieses Verhältnis: Wenn ein Literaturproduzent sich mit „Aspekt ‚sozialer Wirklichkeit‘ befaßt (in Form von Satiren oder Karika-

turen, im Dokumentarspiel oder Portrait), so verwechselt er damit noch lange nicht das Handlungssystem“ (Hauptmeier/Schmidt 81).

Die Polyvalenz-Intention kann auf die Rezeptionsweise wirken. Dabei besteht ihre wichtige Funktion darin, daß sie, wie oben erwähnt, den Teilnehmer ermöglicht, sich vom Referenzzwang auf die in der Gesellschaft gültigen Wirklichkeitsmodelle zu befreien und alternative Handlungsspielräume zu schaffen, indem er seine „volle und uneingeschränkte Subjektivität in die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text produktiv einbringen“ kann (Ibd. 19). Diese Möglichkeit, kognitive, moralische und emotionale Funktionen integral zu realisieren, ist um so wichtiger, als in anderen Handlungssystemen mit der Dominanz von Tatsachen-Konventionen „mehr oder weniger stark, aber notwendig immer (solche Möglichkeiten) selegiert“ werden (Ibd.).

Dies gilt nicht nur für persönliche Bereiche, sondern auch „für Gesellschaften insgesamt“ (Ibd. 20). Denn „das Literatur-System ist der ‚Ort‘, wo eine Gesellschaft ihr herrschendes Wirklichkeitsmodell kritisieren oder negieren bzw. alternative Wirklichkeitsmodelle durchspielen kann(...), wo subjektive Normkonflikte öffentlich thematisiert werden(...), und wo Handeln offen lustbetont sein darf(...)“. Das ist m.E. der wichtigste Grund dafür, warum das Literatur-System trotz seines privaten Scheins stets (bewußt oder unbewußt) öffentliche Funktionen in einer Gesellschaft gehabt hat und weiter haben wird. Eine Gesellschaft hat nur in ihm den Ort, „wo sie probehandelt, Innovationen im Kommunikationsbereich durchspielt, mit Gefahren und Gefährdungen experimentiert—und das alles in einem Bereich, der von der ständigen Frage nach wahr oder falsch, zweckvoll oder zwecklos (...) freigehalten wird“ (Ibd.).

Um größere Integrationsleistung und die Freiheit möglichst vielfältig realisieren zu können, verteidigt Schmidt auch sogenannte „esoterische“

Aspekte der Literatur, die sich gegen die Automatisierung des Rezeptionsprozesses wehren. Deautomatisierung der Wahrnehmung ist bekanntlich seit dem russischen Formalismus als eine der wichtigen ästhetischen Funktionen anerkannt. Die Wirkungsweise des Deautomatisierungsprozesses bei der Rezeption kann wie folgt beschrieben werden: Wie wir im ersten Teil gesehen haben, wird das strukturierte Vorwissen bei der Bedeutungs- und Sinnkonstruktion aktiviert, und damit zusammenhängend auch relevante Wirklichkeitsmodelle als Referenzrahmen. Solche „kanonischen“ Wirklichkeitsmodelle werden jedoch in literarischer Kommunikation gerade polyvalent intendiert bzw. rezipiert, was zu einer gewissen Modifizierung oder gar zur neuen Interpretation von als allgemeingültig vorausgesetzten Wirklichkeitsmodellen führen könnte. Gerade solche Differenz wird bei der Rezeption als „Neuheit“ oder „Fremdheit“ erfahren. Solche kognitive Funktion wird allerdings nur dann realisiert, wenn solche Differenz erfahrbar ist, d. h. wenn ein intendiertes fremdes Modell vom konventionellen und/oder dem dem Rezipienten vertrauten nicht derart entfernt ist, daß das „Fremde“ nicht mehr „möglich“ bzw. „denkbar“ wäre (cf. ETL 1, 178 ff.). In einem solchen Fall würde das potential „Neue“ nicht wahrgenommen oder „mißverstanden“.<sup>6)</sup>

Die drei Funktionen in der literarischen Kommunikation werden jedoch nicht in jeder Gesellschaft gleichermaßen zu realisieren versucht. So wird etwa die kognitive Funktion im japanischen LU und im „öffentlichen“ Literaturbegriff wenig explizit thematisiert, wie wir im dritten Teil sehen werden. „Die Möglichkeit, Normverletzungen ‚durchzuspielen‘ ist auch je nach Gesellschaftsstruktur und Gesellschaftszustand“ anders (cf. ETL 1, 186). Wie einige empirische Untersuchungen zeigen (Hauptmeier/Schmidt 21, ETL 2, 186), hängt die (bewußte/unbewußte) Realisierung potentieller Funktionen der Literatur-Kommunikation weitergehend von

der Literatur-Sozialisation ab, die neben der privaten Lektüre zum größten Teil in der Institution „Schule“ abläuft. Bevor wir jedoch zu dem konkreten Problem übergehen, möchte ich, diesen Teil abschließend, das Argument dafür, warum die Eröffnung freier Handlungspielräume, die Innovation im Kommunikationsbereich gesucht und versucht wird, aus der Sicht der Kognitionsbiologie vorstellen.

Wie im ersten Teil erwähnt, ist der Mensch ein lebendes, kognitives System, das sich durch ständige Interaktion mit seiner Umwelt und seinem Mitmenschen weiter entwickelt. Dieses System muß, um existenzfähig zu bleiben, zwei scheinbar entgegengesetzte Eigenschaften haben: einerseits muß es durch „Interaktionskonventionen innerhalb einer Gesellschaft im Laufe der Sozialisationsgeschichte stabilisiert werden, die konsensstiftende intersubjektive Verständigungsbasis bilden; andererseits jedoch darf das lebende System durch zu große Stabilisierung seine „Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für neue Situationen (nicht) verlieren, um auch weiterhin auf Umweltveränderungen reagieren zu können“ (cf. ETL 1, 180). Nach dieser Auffassung verhalten sich Interaktionskonventionen und der „Bedarf an Innovation“ nicht gegensätzlich, sondern komplementär, um fortlaufende, evolutiv wirkende Auseinandersetzungen mit der Umwelt zu ermöglichen. Mit W. Köck teilt Schmidt die Meinung, daß ästhetische Interaktion keine zusätzliche Leistungsfähigkeit außerhalb der Wirklichkeitsmodellbezogenen Handlungsbereiche ist. Indem sie, solche allgemein akzeptierte Wirklichkeitsmodelle eher verunsichernd „unverbrauchte komplementäre Interaktionspotentiale eines Subjekts“ konkretisieren kann, gehört sie biologisch bedingten Bedürfnissen des Menschen“ (Ibd.).

### III.

Im zweiten Teil haben wir gesehen, daß das sprachliche Handeln im



Literatur-System' eine Art biologisch bedingte Wirklichkeitserfahrung und -verarbeitung potentiell als Möglichkeit in sich hat, die durch Ästhetik-Konventionen und Polyvalenz-Konventionen gesichert ist. In diesem Teil möchte ich nun konkret aufgrund einer Unterrichtserfahrung fragen, wie produktiv solche emotionale, kognitive und (sozial-) moralische Funktionen literarischer Texte im LU bzw. im FU bei deren Behandlung wahrgenommen werden.

Seit etwa fünf Jahren habe ich Unterrichtserfahrungen mit einem satirischen Text im Rahmen des Deutschunterrichts im Kyoyobu gesammelt.<sup>7)</sup> Der Text heißt „Ordnung muß sein!“ von Franco Biondi, aus „*Prolet lacht. Werkkreis Literatur der Arbeitswelt*“ (Fischer Taschenbuch Verlag) (s. Anhang). Bei den Rezeptionsresultaten stellte sich sehr gegen die allgemeine Annahme heraus, daß in den allen untersuchten neun Klassen viel mehr Studenten (Versuchspersonen: VP) dem Text den Sinn zugeordnet haben: „man sollte nicht leichtsinnig etwas Illegales tun“ oder „man sollte trotz allergrößter Schwierigkeiten nicht die Bemühung aufgeben, das Mißverständnis zu lösen, statt sich einfach zu rächen“. Grob gerechnet haben etwa 10 bis 30% der VP den Text sozialkritisch bewertet.

Im folgenden werden drei Beispiele der Klassen A, B und C vorgestellt, wobei A, B den mit lexikalischen Erklärungen versehenen Text als Hausaufgabe gelesen und Rezeptionsresultate schriftlich frei wiedergaben, während bei C, wie bei den restlichen Klassen, die Bedeutungen im Unterricht möglichst neutral konstruiert wurden. Bei den Untersuchungsergebnissen zeigten A, B die höchste Prozentzahl von VP, die den Text sozialkritisch verarbeiteten, während C eher ein durchschnittliches Ergebnis aufweist.

( ) : Studentenzahl	A (70)	B (86)	C (24)
gesellschaftskritisch	34.2% (24)	36% (31)	12.5% (3)
Kritik an hochtechnisierter Welt	3 (2)	3.5 (3)	16.6 (4)
beide Parteien schuldig	8 (6)	5.8 (5)	4.3 (1)
Fritz H. kritisierend	35.7 (25)	40 (35)	45.8 (11)
Erfahrungsbericht von e. unglücklichen Tag od. e. absurden Ereignis	14.3 (10)	12.8 (11)	8.3 (2)
sprachlich zu schwer	4.3 (3)	1.1 (1)	12.5 (3)

Naturwissenschaftler : 63                      65  
 Sozial-/Geisteswiss. : 7(3)                      21(4)                      (24)  
 ( ) : Literaturwissenschaftler  
 Klasse A : 3. und 4. Studienjahr ; B, C : 2. Studienjahr

Als Textvorgabe scheint ein satirischer Text nicht geeignet zu sein, weil er normalerweise in relativ hohem Maße inhaltsbezogenen Vorkenntnisse bei den Rezipienten voraussetzt. Zu dem Punkt wurde z. B. den VP vorher der Unterschied des Fahrkartensystems zwischen Japan und der BRD erklärt. Ansonsten hat der Text eine klare Struktur als Erzählung, deren Inhalt zum großen Teil mit Alltagserfahrungen und historischen, sozialgeschichtlichen Kenntnissen erschließbar zu sein schien. In der Tat haben die meisten VP eine kohärente Bedeutung dem Text zugegeben. Bei der Sinnkonstruktion jedoch scheinen viele VP mit ihren im Laufe der Literatursozialisation in der Schule erworbenen Leseinstellungen zu dem erwähnten Ergebnis gekommen zu sein. Es sei in diesem Zusammenhang angemerkt, daß das Rezeptionsresultat auch anders aussehen könnte, wenn die VP denselben Text im Rahmen der privaten Lektüre gelesen hätten. Dies bleibt z. Z. noch eine offene Frage. Falls es jedoch zutreffen sollte, würde das u. a. bedeuten, daß viele VP eine Art Doppelcode für die Sinnkonstruktion im Literatur-System entwickelt

hätten, was etwa bei der Rezeptionswiedergabe der Trennung von „tatemae“ und „honno“ entspräche.

Die explizit formulierten emotionalen Bewegungen der Hauptfigur im Text, Angst, Enttäuschung, Wut, Trotz, Rachegefühl etc., scheinen bei manchen eher negativ gewirkt zu haben. In einem nachbereitenden Gespräch wurde andererseits geäußert, daß mehrere VP ihre emotionale Reaktion auf die Geschehnisse eher verdrängten, und ihr nicht Ausdruck zu verleihen suchten, so daß sie dadurch vielleicht gegen den öffentlichen Normzwang zu einer kognitiven Ausarbeitung eigener Eindrücke kommen könnten. Für andere war es nicht erwartbar, in einer unterrichtlichen Situation ein Delikt nicht sanktionierend zu thematisieren.

Obwohl der Text als Erzählung ein traditionelles formales Schema besitzt, wurde die Strategie der Klimaxbildung durch die dreimaligen Wiederholungen bei vielen VP nicht erkannt. So wurde die Eskalation der Strafe bis zur Brandmarke „S“ auf der Stirn von einigen als Strenge der Deutschen verstanden. Einige hatten Schwierigkeiten, die Stelle in die Sinnwiedergabe einzuordnen. Ebenso wenig wurde das für die Textsorte Satire typische, negative Verhältnis des Titels zum illokutionären Inhalt erkannt. Der Titel bereitete manchen VP große Schwierigkeiten, die zu einer die Hauptfigur kritisierenden Sinnkonstruktion führten. Hier könnte festgestellt werden, daß einige ästhetische Konventionen, die einen Teil der Textsorten spezifizieren, die sich relativ deutlich mit den sozialen Konflikten der Gegenwart befassen, kaum im LU behandelt werden. Nach den Untersuchungen einiger Lehrbücher war das tatsächlich der Fall. Die wenig vertretenen satirisch gefärbten Texte, vor allem Senryu -Gedichte, waren ausnahmslos aus der Vergangenheit (mindestens vor Meiji-Zeit).<sup>9)</sup>

Dagegen schien das Rezeptionsverhalten beim „Ich-Roman“ (Wataku-shi-shosetsu) sehr stark geprägt zu sein, scheint sogar bei manchen die

einzigste („offizielle“) Leseerwartung bzw. den Lesestil aufgebaut zu haben. Der „Ich-Roman“ hat sich in Japan seit Meiji-Zeit stark entwickelt und gehört ausnahmslos zur Pflichtlektüre der Schulbücher. Nach seinem Muster haben relativ viele VP den Untersuchungstext als Erfahrungsberichte, die Wiedergabe eines privaten Erlebnisses aufgefaßt. Trotz der expliziten Angabe des Namens der Hauptfigur gegen Ende der Geschichte haben sie erstaunlich viele VP mit der Autorenperson identifiziert (A: 10, B: 7). Die Tatsache, daß mehrere VP sich meistens „nur auf die Hauptperson konzentrierend“ (nach der Angaben einiger VP) den Text gelesen und dabei die Eskalation der Schilderung der Gegenpartei übersehen bzw. nicht wahrgenommen haben, scheint mir auch stark mit der Lesegewohnheit des „Ich-Romans“ im LU zusammenzuhängen, in dem das Herausarbeiten der absoluten Dominanz der erlebenden Ich-Perspektive in der subjektiven Zeichnung von der meistens nur privaten Umwelt und/oder Natur im Mittelpunkt steht. Wie oft in Japan geäußert wird, hat die „Ich-Roman“-Tradition solche Gestaltungsprinzipien wie den Einbau anderer Perspektiven, Fiktion, Lachen verloren. Dieses Ausschließen der Fiktion, die sozialen Charakter hätte einbauen können, führt zum privaten, bis zum privatistischen Tagebuch oder Brief, so daß der Ich-Roman bei der Interpretation von Lesern Vorwissen über die Persönlichkeit des Autors verlangt.<sup>9)</sup> Dies erklärt m. E. das Phänomen, warum so viele VP den Text trotz der auch formal vorhandenen Fiktionssignale eher auf ein Wirklichkeitsmodell mit Tatsachen-Konventionen und somit auch mit Monovalenz-Konventionen bezogen.

Um die vermutlich aufgebauten Lesegewohnheiten näher zu betrachten, ist es wichtig, mit dem Problem „was“ die Frage „wie gelesen“ zu stellen. Wie oben erwähnt, wurden die emotionalen Reaktionen eher verdrängt. Statt subjektiven Eindrücken nachzugehen, griffen mehrere VP auf vor-

handene gängige Redeformeln wie Lebensweisheiten oder Sprichwörter zurück:

( ): gesamte VP-Zahlen der Klassen A, B und C.

—Was zweimal passiert, passiert auch dreimal. (13)

—Ein Unglück kommt selten allein. (2)

—Die Gefahr ist am nächsten, wenn man nicht daran denkt. (2)

—Zwischen den beiden kein großer Unterschied. (1)

—Man sollte Handlungen unterlassen, die zu Mißverständnissen führen könnten. (2)

—Vorsicht ist besser als Nachsicht. (1)

—Gegen einen Reichen läßt sich nichts ausrichten. (1)

—Selbstschuld. (3)

—Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. (1)

Nach dem Ergebnis scheinen „allgemeingültige“, recht konventionelle Normen und Werte gerade bei der Rezeption eines literarischen Textes als Bezugsrahmen herangezogen zu sein. Statt sich in den Rezeptionsprozeß einbringend „freie Handlungsspielräume“ zu eröffnen und „probezuhandeln“, in der Gesellschaft herrschende Normen, Wertvorstellungen in Frage zu stellen, wird gerade das Gegenteil realisiert. Der Zwang zur „allgemeingültigen, richtigen Interpretation“ eines literarischen Textes, der durchaus im LU von heute praktiziert zu sein scheint, und der die Äußerung der spontanen Reaktion auf den Text „hemmt“ (nach der Angabe im Nachgespräch), wirkt vermutlich auf die VP dahingehend, daß sie lieber subjektive Meinungen in der allgemein anerkannten Form bringen. Das Bedürfnis nach der „richtigen“ Interpretation, „nach Sicherheit und Bestätigung, nach (...) Verbindlichkeit (ist psychisch verständlich. Aber es wird dabei übersehen,) daß das Literatur-System gerade nicht der Ort ist, wo solches leicht und sinnvollerweise zu haben

und einzuüben ist, sondern ganz im Gegenteil der Ort, wo diesen Bedürfnissen bewußt entgegengesteuert wird, wo Irritationen bewußt intendiert werden, um die Kognition flexibel zu halten und jeder Wertauszeichnung bewußt zu machen“ (Hauptmeier/Schmidt 125). Durch den Zwang zur „richtigen Interpretation“ jedoch scheint mir gerade die Einprägung herrschender Normvorstellungen stattzufinden, und dies gerade an einem der wenigen Orte, wo die Bereitschaft für flexiblere Kognition gewonnen werden könnte/sollte. Man sollte vielleicht einmal ganz ernst darüber nachdenken, was wir durch den Zwang zur „richtigen Interpretation“ im LU bei den Lernenden tatsächlich erreichen, und welche Lesegewohnheiten, -erwartungen dabei aufgebaut werden könnten. Es wäre grotesk, wenn gerade durch die Literatursozialisation im Rahmen des LU eine stabilisierende Kommunikationshandlung konventioneller Wirklichkeitsmodelle oder die Weitergabe von deren Normen erreicht würde. Diese Gefahr ist jedoch auch bei der Untersuchung der Rezeption kleiner Brechtscher Erzählungen wie Keunergeschichten zu beobachten.

Um die Schwierigkeiten der Sinnkonstruktion zu verstehen, sollte man auch das Fehlen des Problembewußtseins erwähnen: Bei vielen VP scheinen gegen unsere Annahme historische, zeitgeschichtliche Erfahrungen kritischer Aufarbeitung der faschistischen Regime, Kritik gegen öffentliche Gewalt, vor allem bei der Terroristenjagd, Polizeigewalt etc. in der Nachkriegszeit als inhaltliche Referenzrahmen nicht aktiv vorhanden zu sein bzw. es wird in Japan bis heute in der Öffentlichkeit nur selten thematisiert. Einige historische Daten, die sie in der Geschichte gelernt haben, wurden meistens nicht aktiviert. Damit hängt wohl die Tatsache zusammen, daß kaum eine VP explizit auf das Wort „Republik“ eingegangen ist. Der Begriff mag zwar als Begriff vorhanden sein, aber als etwas Fremdes und nicht in der muttersprachlichen Sozialisation Erlebtes.

Darüber hinaus tauchen sozialkritische Aspekte oder Thematisierung öffentlicher Konflikte aus dem Alltag der Gesellschaft, in der die Schüler leben und weiter leben werden, in den japanischen Lesebüchern kaum auf. Dagegen wird als Ziel des Leseunterrichts betont: Nachdenken über die Lebenswahrheit, über Lebensansichten des Autors, die als Vorbildhaftes gezeigt werden, und Kennenlernen der „richtigen Leseart“, die jedoch nicht näher erklärt wird.<sup>10)</sup>

Zum Vergleich möchte ich das Ziel des Deutschunterrichts nach einer Lesebuchreihe „*drucksachen*“ vorstellen.<sup>11)</sup> Mit dem übergreifenden Ziel „Emanzipation und literarische Kommunikation“ wird dort u. a. verlangt „sich neuen Erfahrungen auszusetzen, lieb gewordene Handlungsmuster zu überprüfen und unter Umständen aufzugeben“ (*Lehrerhandbuch VII*). Dabei lauten Perspektiven des Literaturunterrichts: 1. die Ermöglichung neuer Erfahrungen und 2. die Ideologiekritik. Unter 1. wird besonders Wert darauf gelegt: Andere normative Strukturen von verschiedenen Handlungsbereichen in der Gesellschaft oder in fremdkulturellen Bereichen kennenzulernen; andere Möglichkeiten des Empfindens kennenzulernen und Einfühlungsvermögen in das Empfinden anderer zu entwickeln, eigene Empfindungen zu differenzieren. Darüber hinaus wird unter dem „Kennenlernen vielfältiger Handlungsmöglichkeiten, durch die das im eigenen Sozialisationsprozeß erworbenen Repertoire vergrößert wird“, folgende Teilziele genannt: „a. Kennenlernen von Strategien kollektiver Emanzipation, b. Kennenlernen von Möglichkeiten individueller Emanzipation, c. Kennenlernen vielfältiger Möglichkeiten des Umgangs mit Literatur“ (Ibd. IX f.).

Das sind selbstverständlich anzustrebende Ziele des LU, deren Realisierung von der Unterrichtspraxis abhängig sein wird. Jedoch scheinen mir die Unterrichtspraxis sowie die Auswahlkriterien der Lesestücke in

den hier erwähnten Schulbüchern der beiden Länder allzuweit entfernt zu sein. Wenn man im LU eine Chance sieht, vielleicht die Erweiterungsmöglichkeit unserer Wirklichkeitserfahrung und -verarbeitung beeinflussen zu können, wäre es nicht unsere Aufgabe, beim Einsetzen literarischer Texte im FU konventionelle, normative Handlungen nicht weiter zu stärken, sondern dagegen zu arbeiten, indem Polyvalenz-Konvention aktiver realisiert werden, um Flexibilität der Kognition durch Realsierung emotionaler, kognitiver und moralischer Funktionen zu entwickeln. Gerade FU bietet m. E. dafür eine natürliche Voraussetzung, weil hier durch das fremdsprachliche „Probearbeiten“ eine psychologische Basis für die Relativierung der in der muttersprachlichen Sozialisation erworbenen Handlungsnormen aufgebaut werden könnte/sollte.

## ANMERKUNGEN:

- 1) cf. G. Neuner, W. -D. Ortmann, R. Schmidt und H. Wilms, *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 1*. S. 129 ff. Berlin, München, 1979, S. 129 ff.; G. Neuner, *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In *Zielsprache Deutsch* Ismaning bei München, 1984, H. 1. S. 6 ff.
- 2) S. -P. Ballstaedt, H. Mandl, W. Schnotz und S. -O. Tergan, *Texte verstehen, Texte gestalten*. München, Wien, 1981, S. 139 ff. M. Sugitani *Die Bedeutung des Top-down processing bei der Verarbeitung von Information — Einige Vorschläge für die Förderung des Leseverständnisses in Deutsch als zweiter Fremdsprache im Kyoyobu*. In: Gesellschaft für Germanistik der Kansai Universität (Hg.) *Doitsu-Bungaku* 30, Osaka, 1986, S. 1 ff. In der Arbeit werden konkrete Überlegungen für die Behandlung der Erzähltexte sowie der Sachtexte dargestellt.
- 3) Über die nähere Charakterisierung des Schema-Begriffs cf. D. E. Rumelhart, *Schemata: The Building Blocks of Cognition*. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Ed.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, 1980, S. 33 ff.
- 4) cf. R. -A. de Beaugrande, W. U. Dressler *Einführung in die Textlinguistik*.

Tübingen, 1981, S. 207.

- 5) Konsequent unterscheidet Schmidt daher „Kommunikatbasis“, die dem „Text“ im gebräuchlichen Sinne entspricht und physisch wahrnehmbares sprachliches Material bedeutet, das als Auslöser für Kommunikat wirkt, von Kommunikat, das von den Kommunikationsteilnehmern durch kognitive Operationen über der Kommunikatbasis entwickelt wird.
- 6) Interkulturelle Mißverständnisse sind an sich ein wichtiges, interessantes Thema des FU. Ohne ausreichende Vorarbeit über implizit im Text versteckte Informationen jedoch scheint mir das Fremde manchmal nicht als das Fremde erfahren, sondern mit dem muttersprachlich erworbenen, vertrauten Interpretationsmuster leicht überdeckt zu werden.
- 7) An dieser Stelle soll denjenigen deutschen und japanischen Kollegen gedankt sein, die freundlicherweise den Text in eigenen Klassen eingesetzt und mir das Ergebnis mitgeteilt haben. Die meisten VP waren im zweiten Studienjahr, einige, wie A, in der Wiederholungsklasse; hatten Deutsch als zweite Fremdsprache: insgesamt etwa 400 Studenten von fünf verschiedenen Universitäten in: Morioka, Kyoto, Osaka, Ehime und Hiroshima.
- 8) Die untersuchten Lesebücher für Japanisch waren: *Gendaikokugo 1, 2, 3*, für die High-school vom Verlag Meiji-shoin (1978); *Chugaku-Kokugo 1*, von Kyoiku-shuppan (1982); *Gendai no Kokugo 2, 3*, von Sanseido (1980) und *Kokugo 1, 2, 3* von Mitsumura-tosho (1983) für die Mittelschule. Die Jahresangabe bedeutet die jeweilig letzte Zensur durch das Kultusministerium Japans. Unter den deutschsprachigen Autoren sind K. Busse, R. M. Rilke, A. Schweitzer und Anne Frank für die Mittelschule; K. Busse und H. Hesse für die High-school vertreten. Über die Probleme der Textsortenauswahl im Japanisch- und Englischunterricht cf. T. Ohtaki/M. Yoshida: *Gengokyouiku to Bungakuyouiku*. — „Gogaku“ to Bungaku no jugyou wa korede yoinoka. In *Kanazawa-Daigaku Bungakubu Bungakubu-Ronshu Bungakukahen*. H. 4, 1984, S. 29 ff.; über die empirische Untersuchung des Literaturbegriffs von Studenten, Y. Matsumura *Suryoka no hoho*. In: Ohtaki u. a. *Bungaku no keikentekikenkyu no kanosei*. In *Kanazawa-Daigaku Bungakubu-Ronshu Bungakukahen*. H. 5 1985, S. 1 ff., bes. S. 31 ff.
- 9) cf. M. Goto, *Shosetsu. Ikani yomi, ikani kakuka*. Tokyo, 1983. I. Hasegawa u. a. *Bungeiyogo no kihonchishiki*. Tokyo, o. J., M. Nakamura *Fuzokushoetsuron*. In: Kadokawa shoten (Hg.) *Showabungakuzenshu* 6, S. 129 ff. Tokyo, 1953. M. Sugiura *Kirokubungaku noto* Tokyo, 1979.

#### Literarische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Sugitani)

- 10) Im Lehrerhandbuch für die 1. Klasse der High-school (10. Klasse) z. B. werden bei der Behandlung der Erzählprosa neben dem Kennenlernen der „richtigen Leseart“ Nachdenken über die Lebenswahrheit, das (Kennen-) lernen von Gedankenwelt, -weise, Empfinden des Autors u. ä. als Ziele genannt. Im Prozeß der Identitätsbildung werden hier wenig aktuelle Themen aus der Erfahrungswelt der Schüler angesprochen, sondern vielmehr wird das Vorbildhafte als Gedankenanstoß angeboten. In der letzten 3. Klasse (12. Klasse) steht: „Der Vorteil des Romans ist, daß der Autor dem Leser das Erlebte, das Experimentierte in einer Welt, die er konstruiert hat, unvermittelt anbietet. (...) Die Lebensarten verschiedener Menschen werden mittels eines literarischen Werks ins Innere des Lesers eingeführt.“ cf. *Gendaikokugo, Shidooryo 1, Shosetsu 1*, S. 92 ff. und *Shidooryo 3, Shosetsu* S. 66 ff.
- 11) M. Dahrendorf u. a. *drucksachen* 5 bis 10. Düsseldorf, Stuttgart, 1976. *Lesebuch und Lehrerhandbuch für Gymnasium*. Dieses Lehrwerk ist in Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland als Schulbuch zugelassen. Für die 10. Klasse gibt es z. B. folgende Themenbereiche: 1. Literatur und Gesellschaft, 2. Steuerung durch Sprache, 3. Länger leben als die Gewalt, 4. Wir suchen Ideale, 5. Liebe und was man so nennt, 6. Angesichts einer Landschaft, 7. (soziale) Randgruppen. Selbstverständlich sind hier nicht nur literarische, sondern auch verschiedene Sachtexte (u. a. Zeitungsberichte und Photos über historische und zeitgeschichtliche Ereignisse, Werbetexte, Interviews etc.) behandelt, um andere Wirklichkeitsperspektiven als die den Schülern vertrauten darzustellen oder kritisch über die Steuerung durch Sprache, die Massenmedien zu reflektieren, was für das Leben in der heutigen Gesellschaft von wichtiger Bedeutung sein wird.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- N. Groeben, *Leserpsychologie. Textverständnis—Textverständlichkeit*. Münster, 1982.
- S. J. Schmidt, *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur* (ETL 1) Braunschweig, Wiesbaden, 1980.
- S. J. Schmidt, *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 2. Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragestellungen in einer Empirischen Theorie der Literatur* (ETL 2) Braunschweig, Wiesbaden, 1980
- H. Hauptmeier/S. J. Schmidt, *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig, Wiesbaden, 1985.

S. J. Schmidt (1983), *Text, Subjekt und Gesellschaft. Aspekte einer konstruktivistischen Semantik*. In: M. Faust (Hg.) *Allgemeine Sprachwissenschaft, Sprachtypologie und Textlinguistik. Festschrift für Peter Hartmann*. Tübingen, 1983, S. 55 ff.

S. J. Schmidt (1985), *Text verstehen—Text interpretieren*. Manuskript.

#### Anhang

Franco Biondi

*Ordnung muß sein!*

Am Montagmorgen stand ich etwas früher auf, um rechtzeitig an der Haltestelle zu sein. Ich bemerkte den Fahrkartenautomat vor der Haltestelle.

Zu was für Fortschritten sind die Menschen doch fähig, dachte ich. Als ich früher mit der Straßenbahn fuhr, war der Fahrer für den Verkauf zuständig.

Ich stellte fest, daß ich kein Kleingeld in der Tasche hatte. Ich sagte mir, ich werde schon in der Straßenbahn eine Fahrkarte einlösen können. Und ich wartete.

In der Straßenbahn war der Fahrer überhaupt nicht ansprechbar. Wenn Sie keine Fahrkarte geben wollen, dann fahre ich eben ohne, brummte ich, setzte mich und vertiefte mich in die Zeitungslektüre.

Am Platz der Republik stiegen drei Männer ein. Einer sprach mich an: Die Fahrkarte, bitte. Ich erklärte ihm, warum ich keine Fahrkarte hatte und verlangte, den normalen Preis zu zahlen, was er strikt ablehnte.

Wer schwarz fährt, muß zwanzig Mark zahlen, sagte er trocken. Und sprach von Eintragung in die Karteikarte. Drei Reihen weiter war eine Frau in der gleichen Situation. Ich wollte keine Schwierigkeiten haben und zahlte. Freundlich gab er mir eine Quittung.

Nach Feierabend besorgte ich mir Kleingeld in der Kneipe, holte die Fahrkarte für die Rückfahrt und stieg in die Straßenbahn ein. Die Fahrkarte hielt ich in der Hand, um sie bei einer Kontrolle sofort zu zeigen. Die Fahrt verlief ohne Überraschungen. An der Hauptwache stieg ich aus, um einkaufen zu gehen. Die Fahrkarte warf ich beim Aussteigen weg.

Plötzlich sah ich eine Truppe Kontrolleure und mehrere Polizisten mit Schnellfeuerwaffen und Schäferhunden vor dem Ausgang stehen. Ich erschrak.

#### Literarische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Sugitani)

Die suchen bestimmt Terroristen, sagte ein Mann vor mir. Hier ist eine Fahrkartenkontrolle, rief aber der Kontrolleur ganz vorne. Halten Sie Ihre Fahrkarten bereit, damit die Kontrolle im Interesse aller Fahrgäste zügiger vor sich gehen kann.

Ich rannte zur Straßenbahn zurück, wo ich die Fahrkarte weggeworfen hatte. Sie war aber nicht mehr zu finden. Ich stellte mich als letzter an die Reihe und wartete ungeduldig.

Wo haben Sie denn Ihre Fahrkarte, sagte der Kontrolleur zu mir. Ich erklärte ihm, was passiert war.

Das kann jeder sagen, rief er.

Die Tricks kennen wir, meinte ein anderer Kontrolleur. Das ist wieder ein Radikaler, ein Befürworter des Nulltarifs.

Wieviel mal sind Sie schon schwarzgefahren, fragte der erste.

Ich badete in Schweiß.

Ich bin überhaupt nicht schwarzgefahren, entgegnete ich. Aha. Er stellte sich stur. Sollen wir die Polizei rufen, sagte er und deutete auf die Polizisten.

Personalien, forderte der zweite.

Mit der Polizei wollte ich überhaupt nichts zu tun haben, nickte mit dem Kopf und gab die Personalien. Der Kontrolleur nahm meinen Ausweis und funkte die Daten weiter. Nach einigen Sekunden rief er sarkastisch: Aha. Schon zum zweiten Mal an einem Tag. Das wird für Sie ein teurer Spaß werden.

Ich erläuterte ihnen beide Vorgänge. Darauf reagierten sie vergnügt. Inzwischen hatten sie das Schwarzfahrerformular ausgefüllt und mir zur Unterschrift vorgelegt. Ich unterschrieb.

Die Rechnung kriegen Sie zugeschickt, sagte der zweite anschließend.

Statt einkaufen zu gehen, ging ich in die Kneipe. Die Wut stieg in mir hoch, und ich trank, um sie zu stillen.

Als ich dann zur Haltestelle zurückging, um nach Hause zu fahren, beschloß ich, diesmal überhaupt keine Fahrkarte zu holen, ja schwarzzufahren, wie man so schön sagt.

Die Straßenbahn kam, ich stieg ein und dachte: Diesmal werde ich mich endlich revanchieren.

Nach zwei Haltestellen wurde die Straßenbahn angehalten. Eine Truppe Kontrolleure stieg ein.

Fahrkarten raus und Hände hoch! schrie einer der Kontrolleure. Aufstehen und sich mit dem Gesicht ans Fenster wenden!

Prompt standen die Fahrgäste auf, hoben die Hände, mit der Fahrkarte zwischen den Fingern, und wandten sich ans Fenster. Einige Fahrgäste hatten wie ich überhaupt nichts in der Hand. Drei davon, darunter ich, nach der Überprüfung der Ausweise, wurden in die Zentrale gebracht, in ein kleines Zimmer.

Nach einigen Sekunden trat wortlos ein schmaler, lächelnder Mensch ein. Er setzte sich, ohne ein Wort zu sagen, hin und blickte mich an.

Name?

Fritz Holler.

Geboren?

Acht fünf fünfundvierzig.

Wieviel Mal schwarzgefahren?

Gar nicht.

So. Hier steht zum dritten Mal an einem Tag.

Ich schwieg.

Wissen Sie, was Sie erwartet?

Ich werde lieber meilenweit zu Fuß gehen. Nie mehr mit der Straßenbahn.

Er lachte vergnügt. Dann sagte er mir mit ernstem Gesicht: Nach der Schwarzfahrerordnung wird allen Schwarzfahrern, die dreimal ohne Fahrkarte erwischt werden, ein großes S auf die Stirn gebrannt, damit dieses schändliche Verhalten von jedem verachtet werden kann.