

Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?¹

Gabriele Müller

Hinter der Titelfrage »Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen?« steht die Beschäftigung mit den Fragen, was Verstehen von Literatur bedeutet, welche Rolle Text und Leser im Prozeß des Verstehens zugewiesen werden und wie sich diese Zuweisung auf die Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts auswirkt.

Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich in erster Linie um einen theoretischen Beitrag, nicht um konkrete Unterrichtsvorschläge, was aber nicht bedeutet, daß Überlegungen und Anregungen für die Praxis nicht zur Sprache kommen.

Ich will gleich gestehen, daß ich die Titelfrage für mich bereits entschieden habe, zumindest vorläufig: Ich gehe von der These aus, daß das Attribut »literarisch« nicht in erster Linie eine Textqualität bezeichnet, die man an Textstrukturen festmachen kann, sondern primär eine besondere Art zu lesen, zu verstehen und zu kommunizieren beschreibt.

Ich möchte das an einem Beispiel erläutern:

EXECUTIONS AND COMMANDS
THE COMMAND RUN

Execution; No, it's not the end but the beginning!
Let's get on and run our first program before we get tired of it!

```
10 INPUT FIRST
20 INPUT SECOND
30 LET SUM = FIRST + SECOND
40 PRINT SUM
50 END
```

Zwei verschiedenen Studentengruppen (mit der Muttersprache Englisch) wurde dieser Text vorgelegt, jeweils mit einer unterschiedlichen Gattungsbezeichnung. Der einen Gruppe wurde gesagt, es handle sich um einen Text aus einer Anleitung zum Erlernen einer Programmsprache, der anderen, der Text sei einem Band mit Gedichten entnommen.

Die erste Gruppe hielt den Text übereinstimmend für leicht verständlich und für nützlich als Anleitung. In der anderen Gruppe gab es nicht so viel Übereinstimmung, weder darüber, daß der Text schwer zu verstehen sei, noch darüber, was der Text bedeute. Manche verstanden den Inhalt als Drohung vor einem dritten Weltkrieg, der unausweichlich sei, wie ein einmal in Gang gesetztes Computerprogramm seinen Gang gehe. Andere vertraten die Auffassung, es mit einer Parabel auf die Evolution zu tun zu haben; dafür sprächen die mythologischen Hinweise: Adam = 1, Eva = 2. (vgl. Viehoff 1988: 1).

Dieses Beispiel veranschaulicht, daß ein veränderter Kontext zu einem anderen

1 Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die leicht veränderte Fassung eines Vortrages, den ich im Rahmen des Fremdsprachenkongresses des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF) im März 1996 in Kassel gehalten habe.

Verstehensprozeß führt, zu anderen Leseaktivitäten. Eine poetische Kontextualisierung – die Vorgabe, es sei ein Gedicht – führt offenbar zu literarischem Textverstehen. Der Text ist derselbe geblieben, aber die Erwartungen und das Rezeptionsverhalten haben sich verändert.

In den Publikationen der Empirischen Literaturwissenschaft finden sich weitere Beispiele solcher Versuchsanordnungen beschrieben. Ich selbst habe Versuche dieser Art wiederholt mit Studierenden und Schülern durchgespielt. Handkertexte eignen sich dazu bestens, die je nach Instruktion als Sachtext oder literarisch gelesen werden (z. B. Japanische Hitparade, Aufstellung des FC).

Glauben Leser, es mit einem literarischen Text zu tun zu haben, lassen sich folgende Merkmale des Lesens feststellen:

- Es wird nach kreativen, z. T. sehr persönlichen Deutungen gesucht.
- Es läßt sich eine hohe Toleranz gegenüber schwierigen Texten beobachten.
- Man erwartet keine bzw. weniger Übereinstimmung mit anderen Lesern.
- Die Annahme, es mit Literatur zu tun zu haben, die Verstehens- und Leseaktivität leitet, wird bekräftigt durch Kontexte, z. B. durch den Namen des Autors, der in Kritik und Literaturwissenschaft als Literat anerkannt ist, oder durch Publikationen, die als Literaturvermittler gebilligt sind.

Ein weiteres Beispiel soll Widersprüchliches aus der Literaturdidaktik demonstrieren:

Während meines Referendariats Anfang der 80er Jahre hatte ich einen Fachleiter, der für die Bearbeitung eines literarischen Textes im Deutschunterricht folgendes empfahl: Die Lehrkraft müsse einen literarischen Text so gut kennen, daß alle, das heißt die unterschiedlichsten Deutungsansätze der Lernenden zum Ziel der angemessenen Interpretation führen können. Modern an dieser Emp-

fehlung, d. h. literaturdidaktisch neu war, daß er unterschiedliche Deutungsansätze beim Lesen von Literatur voraussetzte, also von der Pluralität der Lesarten ausging, die Deutungen der SchülerInnen aufnahm und sie in den Mittelpunkt des Unterrichts rückte. Schülerorientierung hieß und heißt das Stichwort des didaktischen Konzepts, Leseraktivierung im Sinne der Rezeptionsästhetik das des literaturwissenschaftlichen Konzepts, das hinter der Empfehlung stand.

Als DeutschlehrerIn kennt man die Namen K. Spinner und G. Waldmann, mit denen sich entsprechende literaturdidaktische Modelle verbinden. Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht sind dies – um nur einige zu nennen – Lothar Bredella, Swantje Ehlers, Bernd Kast, Dietrich Krusche.

Die Empfehlung des Fachleiters enthält neben der Betonung der Leseunterschiede aber auch eine andere Komponente, die der empfohlenen Schüleraktivität widerspricht, sie sogar unterläuft. Denn: Bevor der erste Schüler seine Lesart mitteilt, steht die »richtige« Deutung bereits fest. Text und Lehrer sind – meistens unausgesprochen – der Maßstab für die Qualität der Deutungen.

In der Unterrichtspraxis führt das zu einem Dilemma, zu einem double bind-Effekt. Zwar sind die Lerner bzw. Leser aufgefordert, ihre persönliche Sichtweise öffentlich zu äußern, aber die Autorität des Lehrers, legitimiert durch die Autorität des Textes, bestimmt über die Angemessenheit des Verstehens, was zu einer Entwertung der spontanen Leseresultate und tendenziell wieder zu einer Einschränkung der Lerneraktivität führen kann.

Diese Kontradiktion (von aktiver Leserrolle und Autorität des Textes) ist meines Erachtens kein methodisch-didaktisches Problem, keines der Umsetzung von Theorie in Praxis, sondern dieser Wider-

spruch ist bereits in der Rezeptionsästhetik angelegt, die in den 80er Jahren Eingang in die Literaturdidaktik, auch die fremdsprachliche, fand.

Ein Verdienst dieses Konzepts ist die Betonung der Leseraktivität für das Verstehen von Literatur durch die Annahme, daß der Leser die Bedeutung eines Textes konkretisiert, indem er die Unbestimmtheit eines Textes durch den Einsatz seines Wissens und seiner Erfahrungen auffüllt. Die Konzeption des »impliziten Lesers« (Wolfgang Iser) als eine im Text enthaltene Norm für die angemessene Lesart schließt jedoch den Text gegen die bedeutungschaffende Funktion des Lesers wieder ab. Der Text und seine Struktur bleiben also etwas Substantielles, etwas vom Leser unabhängig Bedeutendes, obwohl man davon ausgeht, daß Text bzw. Textsinn erst durch die Aktivität des Lesers entstehen.

Diese Widersprüchlichkeit läßt sich auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik finden, sowohl in Aufsätzen als auch in Lehrwerken. Natürlich gilt das nicht pauschal für alle, und natürlich gibt es Nuancen. Die Kritik trifft auch weniger Materialien, die über literarische Texte in erster Linie Gespräche der Sprache wegen anregen wollen, sondern eher solche, die Literatur vermitteln wollen. Unterschiede bestehen z. B. zwischen der Auffassung von Swantje Ehlers, die von Sinn- und Verstehensebenen im Text spricht, und der Position Lothar Bredellas, wobei man selbst bei Bredella, der das Verhältnis Text-Leser im Leseprozeß ausdrücklich zugunsten der Leserrolle entscheidet und das aktive Element in den Vordergrund stellt, Anklänge an ein substantielles Verständnis des Textes findet, etwa in der Formulierung von der »Intention des Textes« (vgl. Bredella 1985: 385 und Ehlers 1992: 14).

Die Sorge, die Betonung subjektiver Lesarten reduziere das Deuten auf subjektivi-

ve Beliebigkeit und verzichte auf eine Angleichung der Lesarten bzw. auf Kriterien für »angemessenes« Verstehen, läßt Theoretiker und Lehrer doch wieder auf den Text und seine Struktur als »Objektives« zurückgreifen. Formulierungen wie »Der Text lenkt den Leser«, »Der Text enthält die Bedeutung«, »Literarische Texte haben ihre Spielregeln«, »Der Text setzt Grenzen für die Deutung durch Perspektive, Erzähl- und Darstellungsmittel«, Formulierungen, die den Text personalisieren oder als Behälter sehen, deuten darauf hin.

Der Text und seine Struktur, der Text als Ausdruck der Autoren- oder Textintention oder als Bedeutung, die ihm eingezeichnet ist – der Text also als Kriterium für angemessenes Verstehen – hat im übrigen die Vielfalt und Widersprüchlichkeit, ja Willkür in der Interpretationsgeschichte nicht verhindert.

Die fehlende Konsistenz, die die genannten Konzepte aufweisen, ließe sich herstellen, indem man sich von positivistischen Erkenntnismodellen löst und Literatur konsequent als Umgang mit Literatur konzipiert und folglich die Maßstäbe für Angemessenheit beim Leser ansiedelt. Theoretischen Rückhalt kann man dazu in der Theorie der Empirischen Literaturwissenschaft finden, die sich auf die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus beruft und die ich – beschränkt auf einige Aspekte – kurz skizzieren möchte, um daran anschließend Konsequenzen für die Praxis zu erwägen. Verkürzungen sind dabei nicht zu vermeiden. Die konstruktivistisch und systemtheoretisch orientierte Literaturwissenschaft mit ihren komplexen Basistheorien, die Ergebnisse aus der Soziologie, Psychologie, Linguistik, Anthropologie, Neurobiologie und Hirnphysiologie einbezieht, ist – trotz Grundkonsens – keine einheitliche Theorie, und Kontroversen sind zahlreich und umfangreich. »Inter-

ne« Diskussionen drehen sich insbesondere um den Dualismus von der Welt und dem Wissen über die Welt, um die semantische Geschlossenheit des kognitiven Systems, um die Beurteilung der Polyvalenz- und Ästhetikkonvention und die zunehmende Betrachtung der sozialen Seite von Wirklichkeits- bzw. Wissenskonstruktion.

Die Welt, in der wir leben, ist eine Welt, die wir selbst durch urteilende Wahrnehmung, Kognition und auch durch praktische Handlungen selbst erzeugen und erhalten. Dies ist die – auf eine Formel gebrachte – erkenntnistheoretische Ausgangsbasis der Empirischen Literaturwissenschaft, wie sie in der Konzeption der frühen 80er Jahre und der sich anschließenden Diskussion vertreten wird (vgl. Hauptmeister/Schmidt 1985; Schmidt 1991). Danach haben wir keine Chance, die Welt an sich (objektiv) wahrzunehmen, wir können sie nur durch uns erfahren. Bestritten wird damit nicht, daß es eine ontische Wirklichkeit außer uns gibt, sondern es wird konstatiert, daß der Mensch keine kognitive Möglichkeit hat, Realität ihr selbst angemessen beschreiben zu können. Folglich sind Wahrnehmung, Erkennen und Wissen(schaft) nicht abbildende, sondern konstruktive Tätigkeiten. Daß menschliche Wahrnehmung und Erkenntnis bzw. die Gewißheit des Resultats hinterfragt wird, ist sicher nichts Neues. Bereits Platon deutet in seinem Höhlengleichnis die Realität als trügerisches Schattenbild. Und die Liste der Philosophen, die Zweifel an der menschlichen Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit haben, ist lang: Descartes, Kant, Gianbattista Vico, Berkley und Wittgenstein sind nur einige davon. Konstruktivistische Konzepte unterscheiden sich jedoch von der philosophischen Tradition dadurch, daß die Wirklichkeitskonstruktionen an die Kategorie der Viabilität, des Funktionie-

rens geknüpft werden. Wirklich ist, was sich bewährt. Etwas wird als »viabel« bezeichnet, solange es nicht mit möglichen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät (vgl. hierzu Glasersfeld 1995: 19).

Die Angleichung der Wirklichkeitsmodelle verschiedener Subjekte – ein intersubjektives Weltbild also – und damit soziale Handlungsfähigkeit werden erreicht durch soziale Kontrolle. Sozialisationsprozesse und Konventionen sorgen für die Internalisierung intersubjektiver Wirklichkeitskonstrukte bzw. die Durchsetzung normierter Weltmodelle. Dabei spielt Sprache eine entscheidende Rolle. Die Wirklichkeitsmodelle eines jeden müssen sich in der Interaktion und Kommunikation bestätigen, um als gemeinsame Wirklichkeit zum Bezugspunkt von Erleben und Handeln werden zu können. Alle Mitglieder eines sozialen Systems oder einer Kultur teilen aufgrund ihrer vergleichbaren Sozialisationsgeschichte ein weitgehend ähnliches Wirklichkeitsmodell mit kognitiven, emotiven und normativen Erwartungserwartungen (vgl. Schmidt 1992: 301), wobei Variationen der Wirklichkeitskonstruktion innerhalb einer Kultur bzw. Gesellschaft nicht ausgeschlossen sind.

Ein anderer Erklärungsansatz für die Subjektabhängigkeit von Erkennen und Wissen kommt aus der Epistemologie des Biologen H. Maturana sowie der gegenwärtigen Hirnforschung, die mit ihren Ergebnissen die Theorie der Konstruktivität von Erinnern, Erkennen und Wissen stützt. Vorausgesetzt wird die semantische Geschlossenheit des kognitiven Systems. Es nimmt keine Informationen auf, sondern schafft sie aufgrund empfangener Reize von Sinnrezeptoren. Aufgrund eigener Kriterien, d. h. im Kontext eigener Erfahrungen, weist es dem neuronalen Geschehen Bedeutung zu (Selbstreferentialität). Zwar kann das

Gehirn elektrochemische Signale dem Ohr, Auge etc. zuordnen, es kann auch die Intensität des Reizes feststellen, es erfährt jedoch nichts über die spezifische Bedeutung des Reizes. Interessanterweise werden neuronale Geschehnisse in der Großhirnrinde erst mit einer Verzögerung von 0,3 bis 1 Sekunde bewußt, nämlich dann, wenn ihnen vom Gedächtnissystem und dem limbischen System Bedeutung und Bewertung zugewiesen werden (vgl. Roth 1996, Schnabel 1996).

Die Folge und damit der Vorteil dieser konsequenten Konzeption von Wirklichkeit als Erfahrungswirklichkeit ist, daß stärker Operationen und Bedingungen anstatt Objekte oder »Natur« ins Zentrum der Beobachtung rücken.

Übertragen auf den Umgang mit (literarischen) Texten, fordert die vorausgesetzte Subjektabhängigkeit jeder Erkenntnis, nicht isoliert Texte zu thematisieren, sondern Prozesse und Handlungen, die an und mit Texten stattfinden. Der Text existiert nicht als Ontologisches, sondern lediglich als wahrgenommene Struktur. Text und Leser sind nicht gleich aktive Faktoren. Der Text ist Impuls, Anlaß, ihm aufgrund der subjektiven Voraussetzungen und des situativen Kontextes entsprechend Bedeutung zuzuordnen. Das Ergebnis dieser Zuordnung ist auf der Ebene des Bewußtseins (des kognitiven Systems) das Kommunikat, im Falle eines für literarisch gehaltenen Textes ein literarisches Kommunikat. In diesem Konzept ist Verstehen also nicht Bedeutungsentnahme aus dem Text, und es ist nicht der Text, der die Prozesse und Resultate des Verstehens steuert, sondern der Leser benutzt den Text zur Bedeutungskonstruktion.

Ziel der Kommunikatbildung ist es, zu einem befriedigenden, als sinnvoll und angemessen empfundenen Resultat zu kommen (vgl. Schmidt 1991: 15). Der

Kommunikatbildungsprozeß ist subjektabhängig, aber keineswegs willkürlich, sondern durch sprachliche und literarische Sozialisation sozial beeinflußt. Die Zuordnung von Bedeutung und auch das, was als »Steuerung des Textes« gesehen wird, sind Teil eines konventionalisierten Zuordnungsprozesses, den Familie, Schule und Universität vermitteln.

Analytisch begrifflich wird aus konstruktivistischer Perspektive beim Lesen von Literatur zwischen zwei Systemen unterschieden, nämlich der literarischen Kognition, d. h. der Kommunikatbildung auf der Ebene des Bewußtseins, und der literarischen Kommunikation. Eine Angleichung der Kommunikate ist allein auf der kommunikativen Ebene herzustellen. Der Konsens über Lesarten (Kommunikate) stellt nicht »objektiv richtiges Textverständnis« fest, sondern »empathisch glückliche Beziehungsaspekte von Kommunikationen« (Schmidt 1994: 141). Verstehen ist nicht als Kategorie des Bewußtseins konzipiert, sondern als soziales Geschehen zwischen Kommunikationspartnern, als »bedeutungsgerechte Kommunikation«, wobei »Bedeutung« auf der sozialen Ebene dem »Kommunikat« auf der Bewußtseinsebene entspricht. Kriterien für richtiges oder falsches Verstehen sind demnach immer von zwischenmenschlicher Interaktion abhängig. Sie werden laut Rusch (1992) von derjenigen Person bestimmt, die verstanden werden möchte. Im Falle des Lesens von Literatur hieße das, den Erwartungen anderer Kommunikationsteilnehmer zu entsprechen.

Verstehen, konzipiert als soziales Phänomen, wird zum Qualitätskriterium für intellektuelle und physische Leistungen. Durch Zuschreibungen von Verstehen oder Nichtverstehen werden Verhaltensweisen, Denkstile, Denkart und Denkmuster, psychische Prozesse, kurz individuelle Kognitionen – im Falle des Lesens

Lesarten – sozial kontrolliert, also selektiert bzw. angeglichen (vgl. Rusch 1992: 234).

Für Intersubjektivität, also eine Angleichung der Lesarten und Leseresultate, sorgen Konventionen, die literarische Kognition und literarische Kommunikation sozial markieren. Die beiden Makrokonventionen, die den Umgang mit Literatur prägen (Produktion, Rezeption, Verarbeitung und Vermittlung), sind die Polyvalenz- und die Ästhetikkonvention.

Der Ästhetik-Konvention zufolge müssen ästhetische bzw. literarische Werke nicht den sonst gängigen Standards der Wahrheits- bzw. Nützlichkeiterwartung (vgl. Schmidt 1991: 103ff.) entsprechen. Sie unterliegen nicht der sonst üblichen Tatsachenkonvention, die bewirkt, daß solche Kommunikationsteilnehmer sanktioniert werden, die Behauptungen aufstellen, die dem Wirklichkeitsmodell der Kommunikationsteilnehmer widersprechen. Literarische Kommunikate werden nicht primär danach beurteilt, ob sie, gemessen am Wirklichkeitsmodell der Kommunikationsteilnehmer, als wahr gelten. Normen und Werte, Erwartungen und Bedeutungsregeln orientieren sich stärker an Attributen wie interessant, schön, genial, innovativ, ergeifend, erhaben etc.

Neben der Ästhetikkonvention wirkt als zweites regulatives Prinzip beim Umgang mit Literatur die Polyvalenzkonvention. Sie besagt, daß Produktion und Rezeption von ästhetischen bzw. literarischen Produkten nicht an die sonst gültige Monovalenzforderung gebunden sind. Während man in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen erwartet, daß Kommunikate eindeutig sind, geht man im Bereich der Kunst und Literatur von der Mehrdeutigkeit aus, d.h. daß literarische Produkte zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kommunikationssituationen unter-

schiedlich und voneinander abweichend realisiert werden.

Wie die Interpretationsgeschichte vieler literarischer Texte zeigt, ist Literatur tatsächlich in Geschichte und Gegenwart von zumeist professionellen Literaturverarbeitern mehrdeutig rezipiert und verarbeitet worden.

Mein Rezeptions-Beispiel vom Anfang zeigt ebenfalls die Anwendung dieser Konventionen, die mittlerweile auch in empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurden (vgl. Kramaschki 1991: 212).

Durch beide Konventionen wird Handeln mit Literatur von der Verpflichtung auf gesellschaftlich akzeptierte Wirklichkeitsmodelle abgelöst, wodurch sich Spielräume subjektiven Handelns und Erlebens öffnen, die über bestehende Wirklichkeitsmodelle und Normsysteme hinausgehen können.

Die Unterscheidung literarisch vs. nicht-literarisch wird durch diese Makro-Konventionen geprägt. Sie grenzt literarische Kommunikation gegenüber anderen gesellschaftlichen Aktivitäten ab. Das Etikett »literarisch« wird nicht dem Textmaterial zugesprochen, sondern den Bedeutungszuordnungen der Leser und aus den jeweils gültigen Regeln und Konventionen für den Umgang mit Literatur erklärt.

Für einen Vergleich kulturell unterschiedlicher Konventionen im Umgang mit Literatur wäre eine Differenzierung dieser Makrokonventionen nötig, etwa in Form einer Untersuchung konventionalisierter Verfahren und Regeln, wie sie in Lehrplänen und Lehrmaterialien für den jeweils muttersprachlichen Literaturunterricht nahegelegt werden. Gattungskonzepte, prototypische Autoren und Texte, Referenzrahmen (z. B. Textstruktur, Biographie des Autors, kulturhistorische Aspekte, persönliche Erfahrungen des Lesers), wie sie in der

literarischen Schulsozialisation vermittelt werden, wirken wie »Programme« literarischen Lesens, die den Lesern zum großen Teil nicht bewußt sind und damit auch erst in einer bewußten Beobachtung als historisch und kulturell relativ und variabel erscheinen.

Die Frage nach dem adäquaten Verstehen scheint bei der strikt vorausgesetzten Subjektabhängigkeit von Rezeptionsprozessen zunächst hinfällig. Auf der Ebene des Subjekts, der literarischen Kognition, wo das Leseresultat (Kommunikat) als subjektiv befriedigendes und kohärent empfundenes Kommunikat konzipiert ist, ist die Frage nach richtig und falsch sicherlich ohne Belang. Liest man beispielsweise zu Hause Gedichte, spielt nur die dabei erreichte Zufriedenheit eine Rolle, nicht die Frage des richtig-oder-falsch-Verstehens. Anders hingegen in kommunikativen Zusammenhängen. Da der Text als leserunabhängige Instanz ausfällt, muß die Bewertung der Resultate im sozialen Kontext und der dort gängigen Konventionen gesehen werden. Kriterien für eine akzeptable Interpretation sind nicht durch den Text, sondern durch Diskursregeln bestimmt. Welche Rolle dabei die Kategorie Verstehen/Nichtverstehen als Beobachterkategorie spielen kann, wurde bereits angesprochen.

In einer Konzeption des »literarischen Lesens«, wie sie in der Empirischen Literaturwissenschaft entwickelt wurde, ist das Verhältnis von Text und Leser im Prozeß des Verstehens eindeutig zugunsten des Lesers entschieden. Bei ihm liegen Aktivität, Bedeutungszuordnung und Maßstäbe für Lesen, Verstehen und Kommunizieren. Durch die Betonung der sozialen Regulierung des Verstehens wird aber auch subjektive Beliebigkeit im Umgang mit Literatur eingegrenzt.

Was läßt sich nun aus diesen theoretischen Ausführungen für den (fremd-

sprachlichen) Literaturunterricht schließen? Dazu einige Überlegungen.

Zunächst einmal bietet die konstruktivistische Erkenntnistheorie einen konsistenten Hintergrund für die Auffassung von Lernen, wie sie sich in Unterrichtskonzepten zeigt, die autonomes und aktives Lernen betonen, die Lernstrategien und individuelle Lernwege selbst zum Lerngegenstand machen.

Nach den Prinzipien der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist Lernen Selbstorientierung. Aufgrund der vorausgesetzten semantischen Geschlossenheit und Selbstbezüglichkeit des kognitiven Systems läßt sich Wissen nicht vermitteln in dem Sinne, daß Informationen transportiert werden, sondern es läßt sich nur mit Hilfe eigener Erfahrungen aufbauen. Weder Worte, Handlungen noch Gesten der Lehrenden transportieren Wissen in die Köpfe der Lernenden. Sie sind allenfalls Angebote zur Selbstorientierung, zur Konstruktion von Information.

Lernen wird im Rahmen des Konstruktivismus definiert als die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche, die helfen, subjektive Erfahrungen in eine Richtung zu bewegen, die von der jeweiligen Einzelwissenschaft akzeptiert wird, Lehren als die Unterstützung dieser Entwicklung (zum Thema Lernen vgl. von Glasersfeld 1987 und Arnold/Siebert 1995).

Dieses Verständnis von Lernen auf den Literaturunterricht anzuwenden, hieße, subjektive Erfahrungsbereiche zu entwickeln, die helfen, persönliche Lesarten in eine Richtung zu bewegen, die von der Literaturwissenschaft und Literaturkritik anerkannt ist. Oberstes Ziel ist dabei eine aktive und potentiell bewußte Rezeption von Literatur, die die Selbstbeobachtung mit einschließt.

Die weit verbreitete Empfehlung, den Leseprozeß im Unterricht in zwei Pha-

sen zu untergliedern, in eine erste des spontanen Verstehens und in eine zweite, in der es um die Reflexion und die Bereitstellung von Zusatzwissen geht, läßt sich vereinbaren mit der Kommunikatbildung und der Kommunikation über Literatur. Um eine Kommunikatbildung, also die Zuordnung einer Deutung zu ermöglichen und zu unterstützen, die subjektiv befriedigend ist, eignen sich viele kreative Verfahren, wie sie z. B. von Ingrid Mummert (siehe Literaturliste) und Lothar Bredella vorgeschlagen werden. Ich denke dabei an Verfahren zur Hypothesenbildung, einen Text zu Ende bzw. weiterzuerzählen, das Einfügen innerer Monologe von Figuren, Assoziogramme etc., Verfahren also, bei denen persönliche Erfahrungen bestimmend sind.

In der Kommunikation über Literatur, in der die unterschiedlichen Realisierungen geäußert werden, wäre damit als erstes die Pluralität von Lesarten erfahrbar. Darüber hinaus hat die zweite Phase die Aufgabe der Angleichung (des sozialen Verstehens), indem Möglichkeiten konventionell begründeter Leseverfahren aufgezeigt werden. Gemeinsam angelegte Referenzrahmen und Perspektiven, die der Lehrende oder die Lernenden vorschlagen, können zu einer Erweiterung des Kommunikats und zu einer Annäherung der Lesarten führen. Solche Referenzrahmen sind historische, politische oder intertextuelle Bezüge in der Form von Zusatzinformationen, auch Biographisches über den Autor oder Betrachtungen der Textstruktur. Möglich wäre auch der Vergleich der eigenen Deutung mit publizierten Interpretationen, um andere und zusätzliche Perspektiven und Kontexte zu bieten. Immer aber sollte bei diesen, ja bekannten Verfahren deutlich bleiben, daß es sich um von Lesern bewußt eingenommene Perspektiven und eingesetzte Verfahren

– nicht vom Text vorgegebene – handelt, um zu einem Verständnis zu kommen. Der Prozeß des literarischen Lesens selbst und die Bedingungen der Bedeutungskonstruktion rücken damit stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts. Zu erfahren und zu beobachten, wie sich beispielsweise durch historische oder kulturelle Hintergrundinformationen das Verständnis eines Textes verändert, erweitert oder einengt, wird zum Unterrichtsinhalt. Verfahren und Umgangsweisen mit literarischen Texten als Konventionen zu vermitteln, heißt auch, sie in ihrem Wandel, in ihrer Relativität aufzuzeigen. So ist die Polyvalenz-Konvention eine relativ junge Konvention, die sich mit der Ausdifferenzierung und Individualisierung der Gesellschaft im 18. Jahrhundert herausbildet.

Trotz des verbreiteten und verständlichen Wunsches vieler Lernender nach eindeutigen Lesarten sollte zu den Lernzielen auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts der Umgang mit Polyvalenz gehören, d. h. die Entwicklung der Fähigkeiten, mehrdeutig zu lesen und die Pluralität von Deutungen zu akzeptieren. Dazu sollte der Unterricht Möglichkeiten eröffnen. Durch die Beobachtung des literarischen Lesens selbst rückt zugleich der Vergleich kulturell bedingter Konventionen in den Blickpunkt.

Für den fremdsprachlichen Literaturunterricht gilt grundsätzlich Ähnliches wie für den muttersprachlichen Unterricht. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Leseerwartungen andere sind, wenn es sich um literarisches Lesen in der Fremdsprache handelt. Entweder ist man als fremdsprachlicher Leser zu größerem Risiko bei der Bedeutungskonstruktion bereit, weil man sich dessen bewußt ist, daß man weniger Vorwissen als ein muttersprachlicher Leser hat. Oder aber man ist eingeschüchtert, liest auf der Buchstabe-

nebene und setzt sein eigenes kulturelles Wissen nur zögernd ein. Karcher spricht in diesem Zusammenhang von einem »lesestrategischen Rückfall« (vgl. Karcher 1989: 159). Meiner Erfahrung nach hat man es im Unterricht eher mit der zögernden Haltung zu tun (was sicherlich mit der Bewertungspraxis in Schule und Studium zusammenhängt). Die Ermunterung und Unterstützung der Kommunikatbildung in der ersten Phase ist also unerlässlich.

Aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in Wissen und Erfahrung wird ein fremdkultureller Text sicherlich anders realisiert, gemessen an der Lesart eines Muttersprachlers. Diese Differenz offenbart sich aber erst in der Kommunikation über das Verständnis. Das Fremde/Fremdkulturelle ist somit ein Resultat kognitiver und kommunikativer Prozesse. Erst durch die Konfrontation mit Lesarten von Muttersprachlern kann sich das Bewußtsein für kulturelle Differenzen beim Lesen entwickeln. Ein Beispiel, daß S. Ehlers schildert, kann dies verdeutlichen (vgl. Ehlers 1994: 314). Sie hatte mit japanischen Studenten die Kurzgeschichte »Verjährt« von Gabriele Wohmann gelesen. Im Kontext ihrer Erfahrungen hatten die Studenten anders als Muttersprachler die sprachlose Beziehung des Paares nicht als problematisch gedeutet, denn Schweigen galt ihnen nicht als Zeichen eines ungelösten Konflikts. Ihre erste spontane Deutung war für die japanischen Leser kohärent. Es gab für sie kein sichtbares Verstehensproblem. Daß sie sich in ihrer Lesart von der eines Muttersprachlers, in dem Fall von der ihrer Lehrerin, unterschieden, konnten sie nicht am Text, sondern erst in der Konfrontation ersehen. Die Erkenntnis des Fremden setzt offenbar das Bewußtsein davon voraus, und der Aufbau neuer Erfahrungsbereiche kann nur mit Hilfe von Zusatzinformationen erfolgen.

Ein Bewußtsein für kulturell bedingte Lesarten kann man bei Lernern nicht voraussetzen. Zu Wiemers »Unbestimmte Zahlwörter« veröffentlichte Gerhard Neuner ca. ein Dutzend schriftlicher Interpretationen ausländischer Studenten (vgl. Neuner 1986: 28ff.). Nur eine Studentin hat dabei als Referenzrahmen die deutsche Geschichte gewählt. Alle anderen verstanden den Text ausschließlich aus der Perspektive ihrer (kulturellen) Erfahrungen.

Um Differenzen zu sehen, ist Vorwissen um die (kulturellen) Differenzen nötig. Ohne diese Voraussetzung sieht man ausschließlich das Eigene im Fremden und im Text.

Analog der Erkenntnis- und Lesetheorie der Empirischen Literaturwissenschaft läßt sich konstatieren: Nicht der Text als solcher ist fremdkulturell, sondern der Umgang mit dem Text. Fremdkulturell beschreibt also keine Texteigenschaft, sondern eine bewußt eingenommene Leserperspektive, die auf die Erkenntnis kultureller Unterschiede zielt und zusätzliche Informationen bedingt.

»Fremdkulturell« als Kategorie der Differenz und des Vergleichs birgt allerdings auch die Gefahr der Verkürzung und Verallgemeinerung. Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher Kultur kann man immer auch anders deuten. Schwer zu entscheiden, wann Differenzen in Kommunikation und Rezeption von Literatur eindeutig kulturell bedingt und nicht eine Frage der sozialen Differenz oder der Macht sind. Als Beschreibungskategorie sollte man kulturell/fremdkulturell darum nur in einem genau festgelegten Kontext gebrauchen, z. B. bezogen auf einzelne konkrete Gegebenheiten bzw. Inhalte.

Für die hier vorgestellten Theorie-Aspekte der Empirischen Literaturwissenschaft gilt selbstverständlich auch die Voraussetzung der Konstruktivität. Das Kon-

zept, »literarisch« und »fremdkulturell« in erster Linie als Qualitäten des Lesens und Verstehens – und nicht als Eigenschaften des Textes – zu entwerfen, muß sich als viabel, also funktionstüchtig bewähren. Auch wenn die praktischen Konsequenzen zu ganz ähnlichen Verfahren und Vorschlägen im Unterricht führen, wie sie bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt sind, zwingt die konstruktivistische Sicht stärker zur Beobachtung der Handlungen mit dem Text, d. h. der subjektabhängigen und sozial angeglichenen konventionalisierten Verfahren im Umgang mit Literatur. In dieser Stringenz sind die Maßstäbe für das Verständnis nicht im Text, sondern bei den Lesern angesiedelt. Für den (fremdsprachlichen) Literaturunterricht bedeutet dies eine vermehrte Beobachtung des Leseprozesses selbst und eine Reflexion der kulturell unterschiedlichen Literatursozialisation. Er muß den Lernern Möglichkeiten bieten, bewußt zu erfahren, wie sich das Verständnis eines Textes unter den Bedingungen unterschiedlicher Kontexte und Perspektiven verändert.

Die Chance der Differenzierung zwischen Kommunikatbildung und literarischer Kommunikation liegt in der doppelten Perspektivierung: Beobachtet bzw. metakommuniziert werden sowohl die Unterschiede der Leseresultate als auch die Bedingungen, die zu einer Angleichung der Lesarten führen.

Literatur

Arnold, Rolf; Siebert, Horst: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 1995.

Bredella, Lothar: »Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden«. In: Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen*

Fremdsprachenunterricht. München: Goethe-Institut, 1985, 352ff.

Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1992 (Fernstudieneinheit 2).

Ehlers, Swantje: »Literatur im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 303ff.

Glaserfeld, Ernst von: *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, 1987.

Glaserfeld, Ernst von: »Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs von Objektivität«. In: *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 1985/1995, 9ff.

Hauptmeier, Helmut; Schmidt, Siegfried J.: *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, 1985.

Heid, Manfred (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut, 1985.

Karcher, Günther: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik*. Heidelberg: Groos, 1989.

Kramaschki, Lutz: »Anmerkungen zur Ästhetik- und Polyvalenzkonvention der Empirischen Theorie der Literatur«. In: *SPIEL* 2 (1991), 207ff.

Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (Hrsg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.

Mummert, Ingrid: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. München: Klett, 1989, 68ff.

Neuner, Gerhard: *Kulturkontraste im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: iudicium, 1986.

Roth, Gerhard: »Phantasie und feuernde Neuronen«, *DIE ZEIT* vom 29.3.1996.

Rusch, Gebhardt: »Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens«. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, 214ff.

- Schmidt, Siegfried J.: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992.
- Schmidt, Siegfried J.: »Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen«. In: Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (Hrsg.): *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1992, 293ff.
- Schmidt, Siegfried J.: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.
- Schnabel, Ulrich: »Der Wille als Vorstellung«, *DIE ZEIT* vom 12.12.1996.
- Viehoff, Reinhold: »Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung«. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 13 (1988), 1–39.