

Schulprojekte
der Universität Bielefeld
Heft 5

Rainer Schüren

Fremde Sprache und Kultur in Schule und Hochschule,
Überlegungen zur Lernzielbestimmung

Vorbemerkung

Die folgende Überlegungen zur Lernzielbestimmung für die fremdsprachlichen Fächer in Schule und Hochschule wurden bereits 1974 verfaßt. Sie wurden nur im kulturwissenschaftlich orientierten Grundstudiengang Englisch am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld umgesetzt. Inzwischen haben viele der damals entwickelten Ideen Eingang in die Lehrerausbildung und den Schulunterricht gefunden (s. a. meine Unterrichtsentwürfe zu englischsprachigen Filmen unter www.rainer-schueren.de). Dennoch werden die positiven Wirkungen der vorurteilsfreien Diskussion kultureller Unterschiede immer noch zuwenig gesehen. Im Namen von *political correctness* wurden und werden solche Unterschiede kleingeredet mit der Folge, dass sie in der Realität so umso leichter das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen erschweren konnten. Die Folgen der blauäugigen Multi-Kulti-Euphorie für die Integration fremder Kulturen und die Beurteilung fremder Kulturen sehen wir heute allenthalben.

Rainer Schüren, 2008



Ernst Klett Verlag

1974

Inhalt

[1. Einleitung	137]
2. Fremdkultureller Kontakt und Landeskunde	139
[2.1. Interessen und Bedürfnisse von Studienanfängern]	
2.2. Persönlichkeitsstruktur und fremdkultureller Kontakt: empirische Untersuchungen	
2.3. Die Landeskunde-Diskussion: wissenschaftsdidaktische Aspekte	
2.3.1. Zwei "Schulen" der Fremdsprachendidaktik	
2.3.2. Partikularisierung und Integration	
2.3.3. Kulturkontrast: das Gleiche und das Verschiedene	
2.3.4. Didaktische Konsequenzen	
3. Kulturelle und poetische Verfremdung	161
3.1. Ein geistesgeschichtlicher Ansatz	
3.2. Ein kommunikationspsychologischer Ansatz	
3.3. Muttersprachliche-fremdsprachliche Literatur: eine "Phasenverschiebung"	
3.4. Beide Ansätze im Vergleich	
4. Zusammenfassung und Thesen	175

2.2. Persönlichkeitsstruktur und fremdkultureller Kontakt:

empirische Untersuchungen

Mit der Frage, wer sich aus welchen Gründen zu fremden Sprachen und Kulturen hingezogen fühlt, haben sich eine stattliche Anzahl von empirischen Arbeiten beschäftigt. Am besten untersucht sind dabei die Gruppen der Studenten und der Touristen bzw. Urlauber; die hiermit angedeutete Spannweite des Bedürfnisses nach "fremdkulturellem Kontakt" sollte im Auge behalten werden.

Bevor ich auf einige mir relevant erscheinende Untersuchungsergebnisse eingehe, sei in aller Kürze umrissen, welche Weiterungen der Begriff des Fremden und der Kultur erlauben:

Das Fremde manifestiert sich in verschiedenen Formen und Graden der Abweichung vom Gewohnten oder Selbstverständlichen; die Abweichung läßt sich bestimmen durch Korrelation von Kriterien wie Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Verhaltensnormen, ökonomische Bedingungen, Wahrnehmungs- und Denkstrukturen, Sprache. In historischen Prozessen bilden sich Korrelationsmuster heraus, die menschliches Zusammenleben weitgehend bestimmen; solche Muster werden als Kulturen bezeichnet (persönliche Kultur, bürgerliche Kultur, Arbeiterkultur, Hippiekultur, städtische Kultur, bayrische Kultur, deutsche Kultur, französische Kultur, westliche Kultur, menschliche Kultur). Kulturen können mehr oder weniger komplex sein, sich überlagern, sich miteinander verknüpfen oder verschmelzen. Sie können mehr oder weniger fest strukturiert sein; ihre Konsistenz ist abhängig von ihrer Komplexität, der Dominanz bestimmter Merkmale, der Dauer ihrer Existenz. Als besonders resistente Dominanzen gelten biologische, sozio-ökonomische und (national-)sprachliche Faktoren; sie bestimmen wesentlich die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen.

Wenn im folgenden von Fremdsprachen und fremder Landeskultur gesprochen wird, sind damit besonders wichtige Erscheinungsformen von Fremdem und von Kultur im Sinne der hier gegebenen Begriffsbeschreibung gemeint.

Daß Studenten der Naturwissenschaften und der Medizin unter denjenigen, die längere Zeit im Ausland (hier: in den USA) studieren, auffällig unterrepräsentiert, Studenten der Geisteswissenschaften, insbesondere der neueren Sprachen, der Künste und soziologisch orientierter Disziplinen, dagegen auffällig überrepräsentiert sind, liegt teilweise gewiß an Gegebenheiten wie der mehr oder weniger rigider Studiengänge oder mehr oder weniger verfestigter Wissenschaftsstrukturen. LIAM HUDSON hat in zwei Untersuchungen⁵ festgestellt, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen sich bei 14 - 16jährigen Schülern zwei deutlich unterscheidbare Persönlichkeitstypen herauskristallisieren; er spricht von den Typen des "convergers" und des "divergers" und sieht in ihnen Verkörperungen jeweils einer der "Two Cultures": "The converger excelled in the conventional intelligence test; specialised in physical science or classics; held conventional attitudes; pursued technical, mechanical interests in his spare time; and was emotionally inhibited. The diverger, by contrast, excelled at open-ended tests (tests, that is, which do not have a single right answer); specialized in the arts or biology; held unconventional attitudes; had interests which were connected in one way or another with people; and, emotionally speaking, was uninhibited."⁶ (HUDSON beschreibt ausführlich das Verhältnis beider Typen zu Autorität, Geschlechterrollen, Sprache und zum Lernen sowie die Unterschiede in Wahrnehmungs- und Denkweise, in Selbstbild und Fremdbildern, in Werturteilen und im Schulerfolg.) Im Schnitt sind es also die "divergers", die am ehesten bereit sind, sich längere Zeit dem Leben im fremden Land auszusetzen. Festzuhalten bleibt, daß sie eine (wohl weitgehend sozialisations- und erziehungsbedingte) Tendenz zeigen, Mehrdeutigkeit und Unabgeschlossenheit zu akzeptieren und von der Gesellschaft gesetzte Grenzen in Frage zu stellen. Genaueren Aufschluß über die möglichen Wirkungen fremdkulturellen Kontakts geben WILLIAM A. SCOTT und ITHIEL de SOLA POOL in ihren Beiträgen zu dem von H. C. KELMAN herausgegebenen Sammelband International Behaviour.⁷ Sie betrachten die Variable "fremdkultureller Kontakt" in ihrem Zusammenhang mit anderen Variablen der Persönlichkeit bzw. der sozialen Umwelt; sehr augenfällig wird dabei, daß fremdkultureller Kontakt wie kaum etwas sonst geeignet ist, persönliche und gruppeneigene Identitäten nicht nur hervortreten und bewußt werden zu lassen, sondern auch zu verändern.

De SOLA POOL befragte eine Gruppe von 18 - 20jährigen amerikanischen Studenten vor und nach einer Europareise im Rahmen eines Programms, das sich "Experiment in International Living" nannte. Er unterscheidet vier Bedürfnismuster, d. h. vier mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen verbundene Arten, fremdkulturelle Erfahrung zu verarbeiten. Da gibt es

1. diejenigen, für die die Reise in die Fremde Flucht in eine entspannende, aber halbwirkliche Welt bedeutet; die wahre Realität liegt für sie daheim, wo sie ihre "Macher"-Eigenschaften und ihren stark ausgeprägten Gruppengeist voll einsetzen. Der
2. Statusverbesserung, dem Erwerb von Kenntnissen und Informationen, die sie über die Masse der Ungerechtesten erhebt, dient der Auslandsaufenthalt denjenigen, aus deren Reihen de SOLA POOL die professionellen internationalen Kommunikatoren kommen sieht; sie planen ihre fremdkulturelle Erfahrung sorgfältig auf bestimmte berufliche Ziele hin und tendieren zu autoritärem Verhalten. Mit einem Gefühl der Erleichterung und des Stolzes kehrten jene nach Hause zurück, die sich in der und im
3. Kampf mit der Fremde ihre Selbständigkeit und ihr Erwachsensein bewiesen hatten; diese eher furchtsamen Seelen hatten zwar eine gewisse Selbstsicherheit gewonnen, waren jedoch einer baldigen ähnlichen Erfahrung eher abgeneigt.
4. Aufgestauten Impulsen und unterdrückten Bedürfnissen ungestraft nachgehen zu können oder doch intensiv zu beobachten, wie die Angehörigen fremder Kulturen das in der amerikanischen Heimat Sanktionierte "einfach so" tun - dieses Erlebnis und die tröstende Erfahrung, daß sie bei fremden Leuten besser "ankamen" als zu Hause, nahmen diejenigen von Europa mit, die man gemein als schwierige Persönlichkeiten bezeichnet: extrem sensibel, emotional tief verunsichert, wenig integriert.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß das fremdkulturelle Erlebnis jedem Mitglied der Reisegruppe etwas von dem gegeben hat, was er suchte: Entspannung, Qualifikation, Selbstsicherheit, Befreiung von Schuldgefühlen. Vor einer Auswertung der soeben dargestellten Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Problematik des fremdsprachlichen Schulunterrichts scheint es mir notwendig, die vier von de Sola Pool nebeneinander gestellten Gruppen auf querliegende, sie ganz oder teilweise verbindende Kategorien zu untersuchen.

Alle Teilnehmer des Experiments waren "youngsters from good middle-class homes"; sie gehörten zu jenen etwa 50 % aller Jugendlichen, die nach der High School an Colleges und Universitäten weiterstudieren. Sie sind von einem familiären Bildungshintergrund geprägt, der Wissensstreben und -differenzierung fördert, den Glauben an sozialen Aufstieg hochhält und zugleich nicht selten eine Unsicherheit der persönlichen Identität produziert, deren Bewältigung einen Großteil der Lebensenergie des einzelnen beansprucht. Solchen Bedürfnissen kann es dienen, wenn Angehörige dieser sozialen Schicht sich dem Fremden in seinen verschiedenen und unterschiedlich komplexen Dimensionen und Intensitäten aussetzen.

Die Bereitschaft, sich dem Fremden (positiv) zuzuwenden, nimmt in den unteren sozioökonomischen Klassen ab. WILLIAM A. SCOTT zieht in seiner Auswertung des empirischen Materials den Schluß, daß "members of the lower class in Australia, Canada, Great Britain, and the United States are likely to display greater hostility toward foreign nations and greater pessimism concerning the prospects for peaceful international relations than are middle and upper class respondents".

Eine weitere Gemeinsamkeit der amerikanischen Europafahrer war ihr "Übergangsalter" von 18 - 20 Jahren: Sie alle fühlten sich in einer Grenzsituation zwischen Jugend und Erwachsensein, zwischen Schule und Beruf, zwischen Familie und selbstgeschaffenen Beziehungen. Das Bedürfnis, eine sinnvolle Rolle und ein genaueres Bild von sich selbst zu entwickeln, ist in einer solchen Situation besonders stark und verschafft sich Befriedigung auf wenig verdeckte und vermittelte Weisen der Erfahrung und Erkenntnis.

Erfahrbar wird die eigene Identität nur dann, wenn der Einzelne sich Alternativen zu sich selbst und zu seiner eigenen Umwelt aussetzt; je breiter das Spektrum der Kontrapunkte, je abgestufter und ausgreifender die Skala der möglichen Abweichungen, je besser ausgebildet die Fähigkeit des Einzelnen, die Differenzen zwischen Ich und Nicht-Ich auszuleben, desto intensiver und zugleich komplexer die Identitätserfahrungen.

War unsere Gruppe aufgrund ihrer Mittelklassensozialisation und ihrer Alterszugehörigkeit überdurchschnittlich willig, sich einer so komplexen Andersartigkeit auszusetzen, wie sie ein mehrmonatiger Auslandsaufenthalt darstellt, so weisen die innerhalb der Gruppe aufgetretenen Unterschiede in der Verarbeitung des Kulturkontrastes auf eine weitere wichtige Persönlichkeitsvariable hin.

Den Untergruppen 1 und 2 gemeinsam ist die Tendenz zur Minimalisierung der Spannung zwischen Eigenem und Fremdem.

1. Den für kurze Zeit aus ihren "Macher"-Verpflichtungen in die Fremde "Flüchtenden" bedeutet dieses Fremde nach ihrer Rückkehr eine angenehme, halbwirkliche Ferienrealität an der Peripherie ihres normalen Lebenskreises: es bleibt draußen.
2. Die Statusverbesserer bringen von draußen eine Menge nützlicher Fremdpartikel mit, die, in vorhandene Kategorien eingeordnet, der Persönlichkeit zu einer reicheren Ausstattung verhelfen; das Fremde wird auf Eigene reduziert.

Beide Verarbeitungsweisen führen leicht zu Affirmation: die vor dem Fremdkontakt bestehende Persönlichkeitsstruktur ändert sich nicht, das (eigene), mehr oder weniger von der sozialen und nationalen Gruppenzugehörigkeit geprägte Selbstbild wird bestätigt. Das Fremde wird auf Distanz bzw. zur Verfügung gehalten.

Den Untergruppen 3. und 4. gemeinsam ist die Tendenz zur Maximierung der Kontrastspannung.

3. Die aus ängstlicher Unselbständigkeit Herausstrebenden erleben das Fremde en bloc, als übergroß und bedrohlich; das Kämpferische Sich-Messen damit erscheint ihnen als selbsttherapeutische Notwendigkeit; die gewonnene Erfahrung - Bewältigung oder Versagen - verankert sich tief und fest.
4. Die aus der Enge emotionaler und sozialer Sanktionen Ausbrechenden erleben in der Fremde die Verwirklichung bisher abgedrängter Seiten ihrer Persönlichkeit; sie gehen in endlich bewußt gewordenen, durchaus differenziert und als problematisch empfundenen Polaritäten auf und versuchen, diese immer wieder für sich zu aktualisieren.

Beide Verarbeitungsweisen führen zu Modifizierungen der Persönlichkeit und des Selbstbildes und erzeugen kurz- oder langfristig ein Gefühl der Un-Heimlichkeit ("unhomeliness"); das Fremde wird als etwas Hautnahes oder Unterdie-Haut-Gehendes erlebt.

Die hier vorgenommene Kategorisierung und Durchinterpretation empirischer Daten zum fremdkulturellen Kontakt erscheint notwendig angesichts einer allzu fachwissenschaftlichen I ernzielsdiskussion, wie sie sich im Bereich der

fremdsprachlichen Philologien zur Zeit abspielt. Die Lektüre von Rahmenrichtlinien für die Schule und von Studieninhalts- und Studienzielbeschreibungen für die Hochschule vermittelt den Eindruck, daß Lernziele und Studienziele, vom falschen Schein der Objektivität oder Sachnotwendigkeit umgeben, ein gutes Stück über den Köpfen der Studierenden und Lernenden schweben bleiben. Die Ergebnisse der Anderson-Studie über die Motive und Erwartungen Berliner Anglistikstudenten werden erst im Bezug auf eine "Theorie des Fremden" - etwa wie die hier skizzierte - für die Lerninhalts- und -methodenfindung interpretierbar. (Auf die Relevanz dieser Theorie für die ästhetisch-literarischen Dimensionen möglicher Studieninhalte komme ich später zu sprechen.)

2.3. Die Landeskunde-Diskussion: wissenschaftsdidaktische Aspekte

2.3.1. Zwei "Schulen" der Fremdsprachendidaktik

Es kann mit ziemlicher Sicherheit angenommen werden, daß das die Studienfachwahl mitbestimmende allgemeine Bedürfnis nach einem langen Aufenthalt im Ausland hinter den vordergründigen Wünschen nach mehr Landeskunde und besserer Sprachbeherrschung steht. Damit ist aber auch gesagt, daß für die in jenem allgemeinen Bedürfnis aufgehobenen Gruppen Landeskunde und Sprachbeherrschung jeweils verschiedene (Inter-)Funktionen und Gewichtungen haben können, deren Nichtberücksichtigung zu Entmotivierungen und Frustrationen führen kann und häufig auch führt. Für den zukünftigen "anglistischen Berufskommunikator" ist es von entscheidender Wichtigkeit zu wissen, was er mit seiner aus einer wohl überdurchschnittlichen Xenophilie heraus erworbenen Bildung bei anderen - Schülern, Lehrern, Arbeitern usw. - bewirken könnte und sollte.

Ein Blick auf die gegenwärtige Praxis und die fachdidaktische Diskussion der Landeskunde und des Fremdsprachenlehrens zeigt, daß sich im wesentlichen zwei Auffassungen bzw. Lernzielvorstellungen gegenüberstehen; sie lassen sich in vieler Hinsicht zurückführen auf die besonders mit den Xenophilen-Gruppen 2. und 4. verbundenen Bedürfnis- bzw. Einstellungsmuster. (Die Gruppen 1. und 3. werden unter Fremdsprachenlehrern und -studenten viel schwächer vertreten sein.)

Repräsentativ für die eine "Schule" in ihrer modernsten Form scheinen mir die dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) von R. M. MÜLLER.⁸ Er versteht unter Landeskunde "landestypische Sachbuchstoffe", deren Behandlung im Rahmen einer "Art komparativen (deutsch-britischen, deutsch-amerikanischen) Soziologie wünschenswert" sei. Wesentlich ist für MÜLLER dabei die Verpflichtung zur (ausschließlichen?) Benutzung englischsprachiger Literatur, denn das Ziel des landeskundlichen Unterrichts für den Fremdsprachenlehrer sei, ihn "zu intelligenter (emanzipatorischer?) Auswahl und Diskussion der Sprachstoffe zu befähigen".

Allerdings verwahrt MÜLLER sich gegen die Auffassung, daß sich ohne Landeskunde die Sprache nicht lehren lasse und daß Unterrichtsgegenstand im neusprachlichen Unterricht immer zugleich eine Sache und die diese Sache bezeichnende Sprache meine. Die Argumentation, mit der Müller Prinzipien einer "intelligenten (emanzipatorischen?) Auswahl" von Sachbuchstoffen andeutet, läßt seinen Wunsch nach einer komparativen Soziologie in einem etwas unsicheren Licht erscheinen: "Unterrichtsgegenstand (in dem Sinne, wie es die "Sprache" ist) sind nicht alle vorkommenden Sachen, sondern höchstens die englisch-abweichenden Bestandteile und Nuancen an diesen Sachen, die im übrigen fast immer deutsch-englisch wenn nicht universal sind (policeman, breakfast, parliament, democracy ...). Aber selbst diese Abweichungen sind in den meisten Fällen keine unabweisbaren Unterrichtsgegenstände. Es gehört zum Wesen von Sprache, daß sie große inhaltliche Toleranzen in den Codes der Gesprächspartner verkraftet. Zwischen Deutschen und Engländern ähnlicher sozialer Herkunft dürften die Inhaltsdiskrepanzen insgesamt kaum größer sein als zwischen Engländern verschiedener sozialer Herkunft oder zwischen Engländern und Amerikanern."

Dieser Ansicht der Landeskunde sei die der zweiten "Schule" von Fremdsprachendidaktikern zunächst unvermittelt gegenübergestellt. HELMUT HEUER⁹ geht davon aus, daß "jede Englischstunde, auch schon die allererste, ... eine Begegnung mit fremden Klangstrukturen und einer neuen sprachlichen Welt" sei; er zitiert, neben Humboldt, van Parrerens im Hinblick auf die Entwicklung einer intensiven Lernhaltung gesagten Grundsatz: "Eine fremde Sprache verbindet sich im Redenden dem Gefühl nach mit dem fremden Volk; das Sprechen einer fremden Sprache erfordert also gewissermaßen das Annehmen einer fremden sozialen Rolle." Sprachliche Fertigkeiten und landeskundliche Kenntnisse werden in den Bezugsrahmen einer Didaktik der Kulturwissen-

schaft gestellt; durch die planvolle Ausnutzung identischer und kontrastiver Kulturelemente, auf dem Weg über die "Kategorie des 'Anderen'" sollen die Schüler eine "verfremdete Selbstbegegnung" erleben, die eine konfliktbewußtmachende und konfliktlösende Wirkung ausübt. Der Englischunterricht in der Oberstufe erweise sich so als "integrierendes Fach einer politischen Weltkunde".

Es wird auf den ersten Blick deutlich geworden sein, daß ein Englischlehrer MÜLLERScher Prägung die Lernziele Heuers verfehlen wird. Müller steckt dem zukünftigen Lehrer ein überschaubares Aufgabenfeld ab: die Fremdsprache "an sich", d. h. als vielfältig einsetzbares Kommunikationsinstrument, zu lehren und an diesem Zweck die Auswahl der "Sprachstoffe" zu orientieren. Hinter dieser Auffassung scheint ein so großes Vertrauen in die emanzipatorische Macht des Kommunikationssystems Fremdsprache, mit dem der Schüler ausgestattet wird, zu stehen, daß der Vorgang Kommunikation, seine innere Differenzierung, Dynamik und Wirkung, kaum problematisiert wird. MÜLLER spricht von "realer Sprachbetätigung (im fremden Land, durch Lektüre, durch Medien)" des Schülers, als ob diese mit der Tätigkeit des Sprachlehrers wenig zu tun hätte.

Schreibt MÜLLER mit Blickrichtung auf die Universität, die Fremdsprachenlehrer ausbildet, so denkt HEUER vor allem an die Schüler, die in der Schule Fremdsprachenlehre an sich erfahren. Fremdsprachlicher Unterricht kann und soll die ganze Person erfassen; der affektiven Dimension des Lernens wird eine wichtige Rolle zugeschrieben, dem Unterricht eine Art therapeutischer Funktion. Die Fremdsprache ist hier gesehen als eines von vielen Elementen eines kulturellen Systems, aus dessen Rahmen sie nicht so einfach herausgenommen werden darf. So ist es nur konsequent, wenn HEUER über die enge Bindung des Sprachunterrichts an kulturkundliche Themen hinaus befürwortet, englische und amerikanische "Methoden mitbürgerlicher Erziehung" ("formel debates", Wettbewerbe wie die zwischen den "houses" einer Public School) im Unterricht zu praktizieren.

Hier stehen sich also nicht nur ein lehrerzentriertes und ein schülerzentriertes Konzept gegenüber, sondern damit zusammenhängend zwei Auffassungen von der "Einheit des Faches" und dementsprechend von den fachspezifischen Lernzielen.

2.3.2. Partikularisierung und Integration

In der Praxis der gegenwärtigen Lehrerbildung zerfällt das Fach Anglistik in vier Fachgebiete: Sprachpraktischer Unterricht, Linguistik, Literaturwissenschaft und Landeskunde. Die Prüfungsordnungen verlangen Kenntnisse, Vertrautheiten und Fähigkeiten in Beziehung auf diese vier Teilgebiete; Studenten der Anglistik stellen am Ende ihrer Studien fest: "Das Anglistikstudium ist als Ganzes nie problematisiert worden";¹⁰ fast zwei Drittel der von STEWART ANDERSON befragten Studenten meinten, selbst die Verbindung zwischen Sprach- und Literaturstudium sei ihnen im Studium nicht oder kaum deutlich geworden.¹¹ Es entbehrt nicht einer gewissen Konsequenz, wenn mancherorts die mit dem Begriff der Nationalphilologie belasteten Studienfächer durch linguistische bzw. literaturwissenschaftliche Studiengänge ersetzt und die sprachpraktischen Ausbildungsphasen in Sprachlehrzentren verlegt werden. Hier wird lediglich institutionell getrennt, was sich zuvor schon im Rahmen eines Instituts als Nebeneinander abspielte.

Anlaß zu weiterer Partikularisierung kann der vorwiegend von den Studenten ausgehende Wunsch nach einer Landeskunde werden, die zu mehr führt als der richtigen Beantwortung von Fragen wie: "Nennen Sie fünf englische Zeitungen!" Undifferenzierte Beschreibungen dieses "Mehr" an Landeskunde, Forderungen nach "Aufarbeitung" der britischen Wirtschafts-, Kolonial- oder Parlamentsgeschichte machen es leicht, solchen Forderungen ebenso undifferenziert zu begeben.

So stellt THEODOR FINKENSTAEDT kategorisch fest: "Die in den Prüfungsordnungen geforderte 'Englandkunde' ist unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht sachgerecht, d. h. wissenschaftsadäquat lehrbar."¹² Eine derartige harte Ablehnung findet sich in der aktuellen Diskussion selten, beherrscht aber wohl noch die fachwissenschaftliche Lehrpraxis. Konzilianter ist HARALD WEINRICH, dessen fast fatalistische Hinnahme dessen, was innerhalb welcher Disziplin bisher studiert und gelehrt wurde, hier überrascht: "Die Landeskunde Englands etwa zu lehren, wird nämlich einem Lehrer aufgetragen, der sich diese Kenntnisse, wenn überhaupt, autodidaktisch angeeignet hat. Er hat ja das parlamentarische System Englands oder das englische Verkehrswesen in der Regel nicht wissenschaftlich studiert, kann darüber folglich auch nicht kritisch lehren. Der Historiker oder der Geograph, die sich in ihrem Studium damit wissenschaftlich beschäftigt haben,

können diese Aufgaben besser übernehmen.¹³ Die Tendenz, die Landeskunde abzuschieben, damit hergebrachte oder auch gerade erst mühselig neugewonnene Fächergrenzen und -strukturen nicht wieder infrage gestellt werden, wird hier deutlich. (Mir drängt sich bei derartigen Überlegungen immer das Bild der Prinzessin auf der Erbse auf: das störende Element Landeskunde läßt die feine Dame Literaturwissenschaft nicht in Ruhe träumen.) Wie der Störfaktor sprachpraktischer Unterricht ins Sprachenzentrum, so soll der Störfaktor Landeskunde in andere Fakultäten ausgelagert werden.

Genau das Gegenteil einer solchen Auslagerung wird von vielen Befürwortern der Landeskunde beabsichtigt. Es sei erinnert an die drei in diesem Zusammenhang wichtigen Bedürfnis-, d. h. Motivationsschwerpunkte der Fremdsprachenstudenten: Langer Auslandsaufenthalt, sichere Beherrschung der Fremdsprache, Kontakt mit Leuten. Dieses Bedürfnissyndrom weist hin auf den Wunsch, nicht etwa isolierte Elemente der fremden Kultur - deren Literatur, deren Sprache, deren Geschichte, deren Wirtschaft, deren politisches System, deren Verhaltensnormen usw. - kennenzulernen, sondern, bis zu einer ersten Sättigung, exemplarische fremdkulturelle Zusammenhänge, sei es in direkter Erfahrung oder vermittelt, kennenzulernen, um sie mit den gewohnten, eigenkulturellen Zusammenhängen in Relation zu setzen.

Nicht eine störende, sondern eine Beziehungen herstellende, integrierende Funktion hätte Landeskunde in diesem Verständnis.

Die Verfechter solcher unifizierender Tendenzen stützen sich nicht mehr auf die diskreditierte und verwaschene Begrifflichkeit der Kulturkundebewegung der zwanziger Jahre, wie sie sich z. B. in einem Vortrag WALTER HÜBNER'S aus dem Jahr 1925 zeigt: "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht" kann nach den bisherigen Ausführungen nicht bedeuten, daß wir neben dem wichtigsten Ziel, der Erlernung der Sprache, bei der Auswahl der Stoffe, an denen wir die Sprache studieren, möglichst auf die Vermittlung von Kenntnissen über das Leben und Denken des fremden Volkes bedacht sein sollen. Unsere Forderung ist vielmehr ein kulturkundlicher Sprachunterricht, Kulturkunde als Leitstern und Ziel für alle Arbeit, die wir in unserem Unterricht zu treiben haben, als die Frage, mit der wir uns den einzelnen Teilgebieten nähern. Die immer wiederkehrenden Formen des fremdnationalen Wollens und Denkens gilt es zu erkennen oder zu ahnen; die einfachen Triebe oder Strukturmerkmale der fremden Volksindividualität wollen wir aufsuchen in der Sprache und in den literarischen Erzeugnissen, um an dieser Erkenntnis

einen Hintergrund zu haben für die Schauung unserer eigenen Wesensart.¹⁴ Die heutigen Befürworter eines von einem wissenschaftlichen Kulturbegriff ausgehenden Ansatzes können zurückgreifen auf ein theoretisch und empirisch fundiertes Wissen, das in den letzten 30 bis 40 Jahren von Linguisten, Kommunikationswissenschaftlern, Semiotikern, Anthropologen, Psychologen und Soziologen vor allem in den USA entwickelt worden ist. Ein typischer Repräsentant des kulturwissenschaftlichen Ansatzes ist EDWART T. HALL, ein Anthropologe, der seine Fragestellungen vor allem in Zusammenarbeit mit dem Linguisten GEORGE L. TRAGER entwickelte. Zu Beginn der fünfziger Jahre nahmen sich beide vor, "to build up a body of data and a methodology that would enable us to conduct research and teach each cultural situation in much the same way that language is taught without having to depend upon such qualities as 'empathy' in the researcher".¹⁵ Sie wollten einen Weg finden, ihre Arbeitsergebnisse "spürbar nützlich für Nicht-Spezialisten" zu machen. Den möglichen Nutzen, das didaktische Element ihres wissenschaftlichen Tuns, umschreibt Hall mit folgendem Argument: "Culture hides much more than it reveals, and strangely enough what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the real job is not to understand foreign culture but to understand our own. I am also convinced that all that one ever gets from studying foreign culture is a token understanding. The ultimate reason for such study is to learn more about how one's own system works. The best reason for exposing oneself to foreign ways is to generate a sense of vitality and awareness - an interest in life which can come only when one lives through the shock of contrast and difference."¹⁶

Theorien, die Kulturen als Kommunikationsformen beschreiben, haben sich mit unterschiedlichen Ausprägungen, zunächst in den USA, dann auch in England und Deutschland, konkret niedergeschlagen, und zwar zuerst in Curricula für den Primar- und Sekundarbereich der Schule, die allerdings nur punktuell zum Zuge kamen; eine entsprechende Lehreraus- bzw. -fortbildung ließ länger auf sich warten.

Integrierte "offene Curricula" für Schule und Hochschule gibt es seit kurzem in England. Besonders relevant für unseren Zusammenhang sind das "Integrated Studies Project" des Schools Council und die in der Open University erarbeiteten Materialien zu einem Studium der in der "Faculty of Arts" zusammengefaßten Fächer. Um das über die traditionellen Disziplinen hinausge-

hende, auf interdisziplinäre Kooperation und Offenheit abzielende Lernzielverständnis zu betonen, nennen die Verfasser den 36-wöchigen Grundkurs "Humanities Foundation Course", wobei sie unter "humanities" verstehen "studies directed towards the understanding of man, with a particular emphasis on his intellectual and creative achievements". Für besonders wichtig halten sie, "... that teachers of the humanities now place much more stress on the unconscious and irrational aspects of human behaviour than the more positivist and logically-minded teachers of the arts did in the past"; und "... that we must today see the humanities in the context of the whole world, not just from the point of view of our own country, or of Western civilisation ...". So besteht die Einführung in den Grundkurs aus einem Überblick über die abendländische Universitätsgeschichte, einer kurzen Vorstellung der nigerianischen Yoruba-Kultur, einer Problematisierung des Zusammenhangs von Technologie, Gesellschaft, Religion und Künsten und einer Behandlung des Themas "Künstler und Gesellschaft". Eine systematische Einführung in die symbolische Logik erstreckt sich über die erste Hälfte des Studienjahres: "... The purpose of this is to give the arts student some conception of rigour in formal argument, and of the extent to which the techniques of modern logic are applicable to the analysis of arguments in ordinary language."¹⁷

Auch in der Bundesrepublik kommen die Impulse zur Studienreform in den sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächern vornehmlich aus der Soziologie, den Kommunikationswissenschaften und der Pädagogik. Für den spezielleren Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts und der diesbezüglichen Lehrerausbildung gibt es bisher nur sehr wenige Vorüberlegungen und Vorarbeiten, die auf integrativen kulturwissenschaftlichen Konzepten basieren. Dem Strukturalismus und der Semiotik verpflichtete Theoretiker wie GÖTZ WIENOLD und W. A. KOCH gelten weithin als Außenseiter;¹⁸ ihre Ideen finden bei Schuldidaktikern eher Anklang als bei der "normalen" universitären Anglistik.¹⁹ Bezeichnenderweise ist in den von dieser Richtung beeinflussten fachdidaktischen Texten kaum mehr von Landeskunde, umso häufiger aber vom "soziokulturellen Kontext" die Rede.

Vergleicht man die beiden aufgezeigten Konzepte zur wissenschaftlichen und didaktischen Strukturierung des Gegenstandsbereichs "Fremde Sprache und Kultur", so werden Gegensätze deutlich ähnlich denen, die sich zwischen den verschiedenen Gruppen jugendlicher amerikanischer Europabesucher ergaben.

Die Tendenz zur Minimalisierung der Spannung zwischen Eigenem und Fremdem zeigt sich in den Bestrebungen zur Partikularisierung des Gegenstandsbereichs. Unter Berufung auf wissenschaftlich notwendige Spezialisierung oder auf Sachzwänge werden inhaltlich homogene Blöcke gebildet, die sich in die institutionalisierten Fächer einordnen lassen. Ein Kriterium dafür, was geblockt und damit ausgelagert werden soll, scheint allerdings die bloße Unbekanntheit oder Ungewohntheit bestimmter Inhalte oder Methoden zu sein. Inhalte, wie sie als Landeskunde aus einer sich als allgemein und vergleichend verstehenden Literaturwissenschaft ausgelagert oder innerhalb der Anglistik als selbständiges Teilgebiet isoliert werden, spielen auch in der Germanistik eine wichtige Rolle; nur kommt kaum jemand mehr auf die Idee, solche Inhalte von den literaturwissenschaftlichen abgelöst als Fremdkörper zu behandeln.

2.3.3. Kulturkontrast: das Gleiche und das Verschiedene

Die Frontstellung, in die Verfechter der Landeskunde einerseits und eines Weltliteratur-Konzeptes andererseits geraten, rührt nicht zuletzt daher, daß sich sehr ähnliche Auffassungen bezüglich der Einheit der jeweiligen Bereiche begegnen.

Das Konzept Weltliteratur legitimiert sich durch ein "Literarisches", das die Welt der Literatur im innersten zusammenhalte. WOLFGANG ISER schreibt: "Literatur läßt sich weder unter Kommunikation noch unter Handlungsorientierung noch unter Vertextungsstrategien je vollkommen verrechnen, so zentral diese Perspektiven für das Erschließen der Funktionsbestimmung der Literatur sind. Vielleicht rückt dadurch erst der Charakter von Literatur in den Blickpunkt."²⁰ (Eine solche Nicht-Verrechenbarkeit oder "Negativität", durch die "die Geltung des Seienden wenigstens potentiell angefochten" wird, kann für alles und jedes behauptet werden - sie ist eine nicht falsifizierbare Behauptung.) Hier wird der Akzent gelegt auf ein zu abstrahierendes "eigentlich Literarisches" als Prinzip, durch das dann auch Weltliteratur als einheitliches Konzept sich rechtfertigen und gegen weniger "reine" Konzepte wie Nationalliteratur abgrenzen läßt. Ob ausgesprochen oder unbewußt: hinter diesem Verständnis von Weltliteratur - man stellt sie sich unwillkürlich als aus den "großen" Werken der einzelnen Literaturen zusammengesetzt vor - steht das Bedürfnis, das Überzeitliche, Allgemeinmenschliche, das Nicht-Verschie-

dene, Völkerverbindende hervorzuheben und das Verschiedene - hier das Nicht-Literarische - auszuklammern.

Die Betonung des Gleichen zieht sich von Anfang an auch durch die Diskussion um die Landeskunde. Im Nachwort zur dritten Auflage (1917) von MAX WALTERS Schrift Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts lesen wir: "Wenn unsere Schüler bemerken, wie ihre französischen und englischen Altersgenossen gleich ihnen empfinden und sich an denselben Dingen erfreuen, dann können bei ihnen Vorurteile und Mißverständnisse, die leider so oft im Leben hervortreten, nicht aufkommen, dann wird von Anfang an die Liebe zur fremden Sprache, zu ihrem Lande und zu ihrem Volke großgezogen".²¹ Während WALTER noch eine integrierte Vermittlung von Sprache, Literatur und Landeskunde vorschwebte und er sich zugleich bemühte, von der Motivation des Lernenden auszugehen, wird das "Gleichheitsprinzip" mit Verselbständigung der Teilgebiete "von der Sache her" begründet. So kommentiert BERND-PETER LANGE den bereits zitierten Hinweis R. M. MÜLLERS auf die inhaltliche Kongruenz des deutschen und des englischen Sprachbestandes (z. B.: breakfast, democracy!?) mit der Erklärung, diese Kongruenz sei "nicht zuletzt auf Übereinstimmungen zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen der Bundesrepublik und denen der angelsächsischen Länder zurückzuführen".²² Wenn unter der Gleichheitsprämisse eine "exemplarische, vor allem jedoch eine kritische Behandlung sozialer Prozesse der fremden Länder" gefordert wird, bleibt - ähnlich wie das "Literarische" beim Weltliteraturkonzept - das "Sozial-Kritische" als legitimierendes Moment für Landeskunde; ein spezifisch ein Fach Landeskunde rechtfertigendes Prinzip ist damit wohl kaum gewonnen.

Festzuhalten bleibt: ob deutsche Schüler lernen sollen, daß sie sich über dieselben Dinge freuen wie englische, oder ob sie lernen sollen, daß sie unter den gleichen gesellschaftlichen Bedingungen leiden wie englische Schüler - der Lernvorgang zielt auf und akzentuiert das Nicht-Verschiedene zweier Kulturen. Die zusätzliche Forderung, man solle sich auf "Inhalte" konzentrieren, "die einen Bezug zum Erlebnis und Erkenntnishorizont des deutschen Schülers ermöglichen", könnte, allzu eng verstanden, dazu verführen, aus dem fremd-kulturellen Kontext nur solche Partikel auszuwählen, die in die eigenen Kategorien leicht einrasten.

Das Bestreben, in das Sammelsurium von lehrbaren Dingen, das sich (z. B.) Anglistik nennt, mittels ausgebildeter Disziplinen wie Soziologie, Ökonomie,

Geographie usw. endlich Ordnung und Wissenschaftlichkeit zu bringen, ist mehr als berechtigt. Die nun schon selbst alternde Gegenreaktion gegen die lange dominierende Exklusivität des new criticism, gegen dilettierende background-Soziologie oder schwammige Geistesgeschichte in den Philologien ist nun selbst publizistisch und hochschulpersonell einigermaßen etabliert. Während allerdings die Sprachwissenschaft, indem sie sich absetzte und ver selbständigte, sich verwissenschaftlichen und als "moderne Linguistik" eine beträchtliche interdisziplinär wirkende Kraft ausüben konnte, hat sich die Landeskunde bisher nur negativ und punktuell, d. h. in jeweils soziologischen, ökonomischen, geographischen Einzelvorwürfen an die Philologien legitimieren können. Einen wesentlichen Grund dafür sehe ich, wie gesagt, in der Tendenz, die gegenstandsspezifischen Kontraste und Verschiedenheiten zu verdrängen oder zu minimalisieren, um sich leichter in schon vorhandenen, geschlosseneren Disziplinen ansiedeln zu können.

Die Tendenz zur Maximierung von Kontrastspannungen zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Bekanntem und Unbekanntem findet dagegen, nur scheinbar paradoxerweise, eine Entsprechung in Bestrebungen zur Unifizierung, zur theoretischen Bewältigung von Widersprüchen und Inkongruenzen. Motivierend für solche Bestrebungen ist das Gefühl, nicht nur einem - unvermeidlichen - Nebeneinander verschiedener Gegenstände und Sachverhalte, sondern auch einem Nebeneinander verschiedener Beschreibungen oder Kodierungen gleicher oder ähnlicher Gegenstände oder Sachverhalte ausgesetzt zu sein; aus einer Realität erwachsen durch ihre Kodierungen mehrere, sich fremd gegenüberstehende "Realitäten", die als eigenständige wahrgenommen werden. Priorität gebührt deshalb dem Herstellen von (verschütteten oder verschleierten) Zusammenhängen sowohl zwischen Wirklichkeitsbereichen, die bestimmte Fächer traditionell für sich reklamieren, als auch zwischen verschiedenen - wissenschaftlichen, literarischen, sprachlichen - Kodierungsformen. Das Argument, daß man sich hier auf etwas allzu Kompliziertes einlasse und allzu leicht den Anspruch wissenschaftlicher Stringenz verfehlen könne, wird von den Unifizierern wohl gesehen, aber hintenangestellt zugunsten des Zieles, die Fähigkeit zur Überwindung von (Schein-)Partikularität und damit von "Entfremdung" zu entwickeln. Die Bildung von Sachverhalten, die Strukturierung von Wahrgenommenem, das Denken auf und das Fusionieren von zwei oder mehr Ebenen (dem Arthur Koestler Humor und Kreativität zuschreibt)²⁹ - das sind die Tätigkeiten, die eng mit dem Bedürfnis zur Kontrastmaximierung/Unifizierung zusammenhängen.

Dieses Bedürfnis führt zum Aufspüren und Herausstreichen von Kontrasten und Differenzen noch im kleinen Detail, um sich schwelgerisch davon beunruhigen und nach einem Akt der Unifizierung zur Verarbeitung größerer und schwierigerer Kontraste überzugehen. Universalien wie die, daß die Menschen essen, schlafen, hassen, sprechen und arbeiten, interessieren nur insofern, als sie gleichsam die banale Tiefenstruktur darstellen für die distinktiven und konkreten Formen und Details der Oberflächenstruktur, die sich zueinander fremd verhalten und in denen bekanntlich der Teufel steckt.

Ein kulturkomparatistisch fundierter Fremdsprachenunterricht scheint hier eine natürliche Möglichkeit zu bieten, die Wahrnehmung und Verarbeitung des Fremden zu schulen, Zusammenhänge zwischen Universalien und deren Partikularitäten herstellen zu lernen und durch Kontrasterlebnisse die Identitätssuche des Lernenden zu stimulieren. Der Lernprozeß soll den affektiven ebenso wie den kognitiven Bereich erfassen: die Fremdsprache, ein zweiter Versprachlichungscode, wird verinnerlicht, Bilingualität wird zur Eigenschaft des Lernenden, das Erlebnis fremdsprachlicher Literatur und Kultur verstärkt die Kontrasterfahrung, die dann nach und nach rational erkannt, pointiert und verarbeitet werden soll. Ausgehend von Sprachtexten als wichtiger und faßbarer Kodierungsweise von Kulturen sollen die auftretenden Kulturdifferenzen auf ihren Ursprung befragt und erklärt werden. Das dazu erforderliche Erklärungswissen bzw. das Erklärungsinstrumentarium kann aus allen relevanten Disziplinen kommen und wird in einen Problemzusammenhang hineingezogen; Sach- und Problemzusammenhänge sollen nicht auf "die" Disziplinen aufgeteilt, sondern mit ihrer Hilfe beschrieben und bearbeitet werden.

Die geistige Tätigkeit, die in der kontrastmaximierenden Unifizierungsarbeit vorherrscht, läßt sich vielleicht am besten bildhaft mit "übersetzen" bezeichnen: ein Hin- und -Her zwischen verschiedenen Ufern, das diese in den Personen der Übersetzer und durch die Übersetzungsmittel verbindet und gleichzeitig in ihrer Verschiedenheit bestätigt. Diese Übersetzungstätigkeit erstreckt sich einerseits auf den Gegensatz Eigenkultur - Fremdkultur, andererseits auf das Verhältnis partikularisierter Gegenstandsbereiche wie Linguistik, Geschichte, Geographie, Politik, Ökonomie, Mathematik usw. untereinander; neben der Chance der Fusion birgt sie die Gefahr der Konfusion.

An dieser Stelle ist eine Bemerkung zu Argumenten etwa folgender Art angebracht: Wenn es so sehr auf Kontraste ankommt, wäre es da nicht sinnvoller, sich mit chinesischer Sprache und Kultur zu befassen als z. B. mit dem Englischen und mit Großbritannien? Sind die Unterschiede zwischen den einzelnen "westlichen Kulturen" nicht völlig unbedeutend?

Donald T. Campbell hat das Verhältnis zwischen Fremdheitsgrad und Vergleichbarkeit kultureller Systeme in seinem Aufsatz "On Cross-Cultural Studies of Perceptual Differences" epistemologisch analysiert.³⁴ Er weist auf die allgemeine wahrnehmungspsychologische Tatsache hin, daß Diskrepanzen nur gegen den Hintergrund eines beträchtlichen Kontextes an Übereinstimmungen bemerkt und interpretiert werden können.

"This supporting context of agreement includes that extensive basis of similar perceptions, similar classifications of substance into re-identifiable discrete objects, which has made the learning of the other's language possible. Lacking this, communication fails." Campbell erinnert daran, wie räumliches Sehen zustandekommt: Wenn sich in den beiden beim Stereoskop zugleich betrachteten Bildern die große Menge der Details gleicht, so bewirken die kleineren Abweichungen die drei-dimensionale Inferenz des Betrachters, der wähnt, jedes seiner Augen sehe, wie auch sonst, das "gleiche" Ding aus einem verschiedenen Winkel. Wenn alle Einzelheiten voneinander abwichen, käme kein räumliches Bild zustande. Aus dem Vergleich der eigenen und abgestuft fremder Wahrnehmungsweisen (europäische Südafrikaner, Buschmänner, Zulus etc.) ergab sich für Campbell der Schluß, daß radikale Verschiedenheit von Kulturen es äußerst erschwert, zu der wechselseitigen Kommunikation zu kommen, auf deren Basis bestimmte Detaildifferenzen überhaupt erst identifizierbar sind. So waren aus der Zulu-Gruppe 65 %, aus der Euro-Südafrikaner-Gruppe immerhin noch 10 % der Fälle "verloren", weil selbst einfache Tests und die dazugehörigen Fragen (z. B. bei der Horizontal-Vertikal-Illusion: Welche Linie ist länger?) nicht verstanden wurden. Wenn man mit Hilfe des Kulturkontrastes erreichen will, daß die eigene Kultur differenziert plastisch wird, empfiehlt sich eine Beschäftigung mit radikal abweichenden Kulturen - für den Anfang wenigstens - nicht; zu viele Diskrepanzen wären gar nicht identifizierbar, die Herstellung jener multi-kategorialen Kommunikation, die ein differenziertes Hin- und-wieder-Her zwischen den Kulturen ermöglicht, wäre zu schwierig und würde das Lernen von Selbstidentifizierung am Anderen eher verhindern. Das Englische hat den

Vorteil, daß es in Kulturen unterschiedlicher Andersartigkeit integriert worden ist und als Kommunikationsschiene zu weniger und mehr fremden Kulturen dienen kann.

2.3.4. Didaktische Konsequenzen

Ich habe versucht, Tendenzen der gegenwärtigen Diskussion um die Landeskunde darzustellen als Möglichkeiten, den ganzen, fremde Sprache, Literatur und Kultur umfassenden Gegenstandsbereich wissenschaftsdidaktisch zu bewältigen. Es lag mir besonders daran, diese Möglichkeiten in Korrelation zu setzen mit Persönlichkeitstypen bzw. sozialpsychologisch beschriebenen Bedürfnismustern bei Jugendlichen allgemein und bei Studienanfängern der fremdsprachlichen Philologien im besonderen.

Wenn man die anfangs referierten Feststellungen Stewart Andersons über die Motive, Erfahrungen und Erwartungen zukünftiger Anglisten vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen noch einmal durchgeht, so wird deutlich, welche der beiden fachwissenschaftsdidaktischen Tendenzen welchen Lernzielbedürfnissen entgegenkommen. Charakteristisch war der Wunsch, das Bedürfnis nach Kontakt mit Leuten mit Hilfe guter Fremdsprachenkenntnisse im Ausland zu befriedigen - also gerade dort, wo Kontakt reibungsvoller zustande kommt als normalerweise daheim. Gesucht wird denn auch nicht Kontakt an sich, sondern das Kontaktieren über Erschwernisse und Barrieren, die nicht nur sprachlicher, sondern umfassender soziokultureller Art sind. Das ist aufregend, häufig mit dem sogenannten Kulturschock verbunden, und impliziert die Anstrengung, sich selbst als eigenkulturell geprägtes Wesen fortwährend anderen vermitteln zu müssen, und zwar vorrangig über die Sprache.

Hintergrund solcher Bedürfnisse scheint ein Aufbegehren gegen die im Englischunterricht erfahrene Reproduktivität zu sein, das zugleich die vielleicht noch nebulöse Einsicht signalisiert, daß im Gegenstandsbereich des Faches Englisch "mehr drin ist" an kognitiver und affektiver Herausforderung und Dynamik als in der Schule zum Vorschein kam. "Als Lehrer pauke ich ja doch nur die Grammatik oder die Lehrbücher ein". - "Mir ist es wichtiger, daß ich eine umfassende Bildung bekomme, als daß ich dann nach dem Abi in den Beruf gehe - freiheitlich aufgeschlossener. Einfach für mich selbst, und natürlich dann im Umgang mit anderen, daß man bessere Gespräche

führen kann, bessere Vorschläge hat, mehr Engagement.²⁶ Äußerungen von Studienanfängern wie die beiden eben zitierten, erfassen ziemlich genau die Spannung zwischen noch anzutreffender enger Unterrichtswirklichkeit und einer umfassenderen, persönlicheren Vorstellung des Rahmens, in dem Fremdsprachenunterricht sinnvoll wäre.

Die - meist enttäuschte - Erwartung, schon vor dem Staatsexamen zugleich mit dem fachwissenschaftlichen Studium eine pädagogische Ausbildung zu bekommen, zeigt an, daß die Trennung von Fachwissen und Legitimierungs- bzw. Vermittlungszusammenhang als unnatürlich empfunden wird. Ein wesentliches Motiv, ein fremdsprachliches Studienfach zu wählen, war ja gerade der Wunsch, zu lernen, wie man zuerst sich und dann andere aus der Kurzgeschlossenheit mit und der Befangenheit in der eigenen Sprache und Kultur emanzipieren kann; der zukünftige Lehrer, Journalist, Lektor, Wissenschaftler interessiert sich von Anfang an nicht für die englische Sprache oder die französische Landeskunde an sich, sondern für deren Anwendbarkeit in Berufen, die alle etwas zu tun haben mit der Vermittlung von Fähigkeiten und Techniken zu Selbsterfahrung und -kritik, zu selbständiger Weiterbildung, innovativem Engagement und zur Bewältigung von Zusammenhang- und Sinnlosigkeit. Den aufgeführten Interessen und Bedürfnissen nach entspricht der von Anderson beschriebene "mittlere Anglistikstudent" weitgehend dem Typ des "divergers", wie er von LIAM HUDSON dem Typ des "convergers" gegenübergestellt wurde. HUDSON sieht in diesen Typen die Verkörperung von "Two Cultures", die aber nur teilweise identisch sind mit: hie Geisteswissenschaft, hie Naturwissenschaft.

Zu den Fächern, in denen "converger"-Typen sich besonders gern spezialisieren, gehört auch die klassische Philologie - also eine Disziplin, die sich selbst für besonders methodisch und allgemeinbildend hält. Die Fremdsprache Latein zieht also wesentlich andere Interessen auf sich als die Fremdsprache Englisch. Ich habe beide Sprachen studiert und kann zurückblickend meine Erfahrung folgendermaßen zusammenfassen: Im Lateinstudium habe ich traditionelles Handwerk gelernt: das Erkonstruieren von Sinn, das unerbittliche Nachschlagen von Information, die Distanz zum Forschungsgegenstand; ich habe aber auch eine sterile Instrumentalität und Legitimationsunwilligkeit erfahren, die mir die Wissenschaft noch toter erscheinen ließ als das Textkorpus, auf dem sie ruht. Im Anglistikstudium habe ich gewisse Sprach- und Literaturkenntnisse erworben und die Fertigkeit, Texte schematisch oder

auch impressionistisch zu analysieren; "diverger"-Bedürfnisse wurden zwar durch die fremdkulturellen Studiengegenstände dumpf am Leben gehalten, aber durch den Unterricht nicht bewußt gemacht oder gar genutzt. Während am Ende des Lateinstudiums die Sicherheit stand, etwas Ordentliches und Umgrenztes, wenngleich nicht sonderlich Relevantes, gelernt zu haben, entließ mich die Anglistik in eine Diffusität aus angehäuften Kenntnissen und unbefriedigten Erwartungen, die nach theoretischer Strukturierung geradezu schrie. Die Unterschiedlichkeit im wissenschaftsdidaktischen Effekt zweier um das gleiche Phänomen "fremde Sprache und Kultur" herum angelegten Disziplinen kann ich hier nur als Denkanregung konstatieren.

Meine persönliche Reminiszenz sollte an dieser Stelle auf die Rolle hinweisen, die der "diverger" als Lehrer, d. h. als Realitätsvermittler und -strukturierer, übernehmen kann, insbesondere der Lehrer, der Divergenz in so zentraler und nachhaltiger Weise im Unterricht thematisieren und aktivieren kann wie der Fremdsprachenlehrer. Meine eigene Frustration am Ende des Fremdsprachenstudiums ist, wie Andersons Studie zeigt, symptomatisch: das Bedürfnis nach einer "Wissenschaft als Erfahrung von meiner Lösung meines Problems" - des Problems, das mich zur Wahl eines Fremdsprachenstudiums motivierte - traf auf eine "Wissenschaft als Summe dessen, was andere herausgefunden haben und was man später vielleicht einmal anwenden kann".²⁶

Es wird deutlich, daß die wissenschaftsdidaktische Tendenz, die ich mit der Formel "Unifizierung mittels Kontrastmaximierung" gekennzeichnet habe, gerade darauf abzielt, das Mißverhältnis abzubauen zwischen Motivierungs-, Erfahrungs- und Erkenntnispotential des Gegenstandsbereiches Fremde Sprache und Kultur und den Bedürfnissen der Studienanfänger einerseits und der partikularisierenden, sich Sach- und Methodenzwängen verpflichtet fühlenden Wissens(schafts)vermittlung andererseits. Diese Tendenz gibt theoretisch und empirisch fundierte Kriterien ab für die Auswahl und didaktische Strukturierung von Lerninhalten im Hinblick auf ein allgemeines Lernziel, das sich aus und an der herausfordernden Realität Fremde Sprache und Kultur besonders deutlich beweist. Treffender als durch Selbstrelativierung oder Selbstverfremdung scheint mir dieses Lernziel bezeichnet durch "Übersetzen" im oben dargelegten Sinne einer Tätigkeit, die unterschiedliche Kodierungen des Gleichen oder Ähnlichen als solche erfahrbar und bewußt macht und verschie-

dene oder partikularisierte Sachverhalte, wo immer es möglich ist, aufeinander zu beziehen versucht.

3. Kulturelle und poetische Verfremdung

Im Rahmen der Diskussion verschiedener Auffassungen von Landeskunde habe ich auf die Verwandtschaft hingewiesen, die zwischen einem "gleichmacherischen", welt-gesellschaftlichen Konzept von Landeskunde und einem allgemein-ästhetischen, weltliterarischen Konzept von Literaturunterricht besteht. Meine Kritik an diesen Auffassungen war, daß sie Verschiedenheiten und damit Übersetzungs-, d. h. Interpretationspotential vorschnell verschütten. Im folgenden möchte ich, ausgehend von einem geistesgeschichtlichen Ansatz einerseits, von einem kommunikationspsychologischen Ansatz andererseits, einige Überlegungen zu Möglichkeiten des Literaturunterrichts im kulturkontrastiven Bezugsrahmen anstellen.

3.1. Ein geistesgeschichtlicher Ansatz

In seinem Essay "On the Teaching of Modern Literature"²⁷ gibt LIONEL TRILLING sich selbst Rechenschaft über seine Tätigkeit als Literaturlehrer, genauer, über die Kurse in moderner Literatur, die er jahrelang für undergraduates der Columbia University abgehalten hat. Der Essay hatte ursprünglich, d. h. bei seiner Veröffentlichung im Partisan Review im Jahre 1961, den Titel "On the Modern Element in Modern Literature"; die Ersetzung von "the Modern Element in ..." durch "the Teaching of ..." erfolgte anlässlich der Zweitveröffentlichung 1965. Ohne diese Umänderung interpretatorisch zu strapazieren, kann man sagen, daß Trilling, was die Literatur betrifft, einen gewissen Zusammenhang zu sehen glaubt zwischen Modernität und didaktischer Relevanz. Das tertium comparationis wird sofort deutlich, wenn

TRILLING als das Charakteristikum der modernen Literatur deren Feindseligkeit gegenüber der heutigen Zivilisation ("the bitter line of hostility to civilization") herausstellt. Er gebraucht den Begriff im Sinne von (herrschende) Kultur oder "western culture".

TRILLING konfrontierte seine Studenten mit einer Reihe von kulturellen Meisterwerken, die außer dem Attribut "great" zweierlei gemeinsam haben: sie behandeln verschiedene Aspekte des Bösen oder des Antisozialen, und sie entstammen allesamt nicht der amerikanischen Kultur. Der Lehrgang führt von FRAZERS The golden Bough über NIETZSCHES Geburt der Tragödie, CONRADs Heart of Darkness, THOMAS MANNs Tod in Venedig, NIETZSCHES Zur Genealogie der Moral, FREUDs Unbehagen in der Kultur, DIDEROTs Le Neveu de Rameau, DOSTOJEWSKYs Aufzeichnungen aus dem Kellerloch bis zu TOLSTOIs Tod des Iwan Iljitsch.

Die erste Gemeinsamkeit dieser Texte war TRILLING voll bewusst, denn sie entsprach ganz dem Hauptziel der "moralischen Erziehung", das er sich für den Literaturunterricht vorgenommen hatte; er wollte das Anti-Soziale sozialisieren, das Antizivilisatorische zivilisieren, das Subversive konvertieren. Und auch die Methode der geplanten Konfrontation mit wissenschaftlich oder literarisch schon halb gebändigter Un-Kultur schien ihm einzuschlagen, denn die meisten seiner Studenten ließen sich bereitwillig auf diesen Sozialisationsprozeß ein. Aber was war das Ergebnis, das TRILLING aus den abgelieferten Papers herauslas und das er als im großen und ganzen als gelungene Sozialisation des Bösen interpretiert? Er faßt es selbst folgendermaßen zusammen: "... like so many readers, entertained by moral horror stories, I asked them to look into the Abyss, and the Abyss has greeted them with the grave courtesy of all objects of serious study, saying: 'Interesting, am I not? And exciting, if you consider how deep I am and what dread beasts lie at my bottom. Have it well in mind that a knowledge of me contributes materially to your being whole, or wellrounded, men'."

Bei dieser lässigen Art von Bewältigung des Anti-Sozialen beschleicht TRILLING doch ein gewisses Unbehagen, von dem er sich im Abgesang seines Essays wortreich aber, wie mir scheint, vergeblich zu befreien versucht. Dieses Unbehagen dürfte zusammenhängen mit der Tatsache, daß TRILLING sich der zweiten Gemeinsamkeit der ausgewählten Texte, ihres fremdkulturellen, nichtamerikanischen Ursprungs-Kontextes, nicht genügend bewußt ist - eine direkte Folge seines globalen Kultur- bzw. Literaturbegriffes,

seiner einseitigen Akzentuierung und seines Insistierens auf den großen, überzeitlichen Themen der Menschheit. Er sieht vor lauter Wald die Bäume nicht mehr. Seine an sich richtige Einsicht, man müsse didaktisch an den persönlichen Problemen seiner amerikanischen Studenten ansetzen, verliert ihren Sinn und ihre didaktische Wirksamkeit, wenn diese Probleme auf einer Ebene behandelt werden, wo sie als Unterprobleme kosmischer Fragen wie der nach Erlösung oder Verdammnis erscheinen. Da muß der Faden zwischen dem Konkreten und Abstrakten reißen. Und nicht nur mißlingt dann die Sozialisation des Anti-Sozialen auf der realen gesellschaftlichen Ebene, sondern auch die Herstellung einer Verknüpfung zwischen dem, was TRILLING vage literarischen Stil, ästhetische Kategorien, oder wohl auch Sprachkunst nennt, und dem, was er als das persönliche Sein seiner Studenten bezeichnet. Er lehrt Literatur deshalb, weil er hofft, ihre dichterische Kraft und ihr gesellschaftliches Prestige könnten ihm einen Teil des lehrenden Wirkens, nämlich das Eindringlich- und Wichtigmachen von Ideen und Wahrheiten, abnehmen. "For many students no ideas that they will encounter in any college discipline will equal in force and sanction the ideas conveyed to them by modern literature."

Das spezifisch Literarische eines Textes liegt für den TRILLING früherer Jahre noch darin, daß der Text sich selbst lehre, indem er das Ich über seine eigene Kultur hinaustrage und es aus der Abhängigkeit von deren Idolen befreie. Wenn Trilling sich in seinem 1965 in Oxford gehaltenen Vortrag von diesem traditionellen literaturdidaktischen Theorem endgültig zu lösen anschickt, so mag dies an der heilsamen Erkenntnis liegen, daß er der Literatur zuviel zugetraut hatte, nämlich, daß sie kraft ihrer künstlerischen Größe Lebenshilfe leiste, sofern man sie und den willigen Leser zusammenzwicke mit Riesenbegriffsklammern wie Gut und Böse, Freiheit, Demokratie, Glück, Gerechtigkeit usw.

TRILLING scheint vor der im Unterricht akuten Vermittlungsproblematik zu resignieren. Mir scheint, daß er diese vorschnelle Resignation eben jenem globalen Kultur- und Literaturverständnis zu verdanken hat, dessen Implikationen ich darzulegen versucht habe.

3.2. Ein kommunikationspsychologischer Ansatz

Der mühselige, von TRILLING nur pauschal erfaßten Vermittlungsproblematik nimmt sich HANS KÜGLER in seinem Buch Literatur und Kommunikation an.²⁸ Er unterscheidet drei Interpretationsverfahren oder Modi literarischer Kommunikation: 1. das lesende Erschließen eines Textes auf hermeneutischer Basis, im Dreischritt Einfühlung - Nachverstehen - Erkennen; 2. das lesende Erschließen auf dialektischer Basis, im Dreischritt Norm - poetische Normabweichung (Verfremdung) - Einsicht in die Notwendigkeit der poetischen Redeweise; 3. das lesende Erschließen auf strukturaler Basis, im Dreischritt Zerlegung des Textes - Erkennen der bedeutungsvermittelnden Signale - Arrangement/erzeugter Text.

KÜGLER gibt für jedes dieser Verfahren eine eingehende Beschreibung der einzelnen Interpretationsschritte und demonstriert sie an Textbeispielen. Sein besonderes Augenmerk gilt dabei den kognitiven und affektiven Implikationen der drei Kommunikationsmodi und dem Zusammenhang zwischen letzteren und den unterschiedlichen Graden, in denen Sprachstrukturen Bedeutung verweigern, verzögern, oder abwandeln, also sprachliche Normerwartungen nicht erfüllen. KÜGLER hat, wenn er von Texten spricht, muttersprachliche Texte im Sinn; es ist zu fragen, ob und wie sich seine drei Kommunikationsmodi verändern, wenn es um das lesende Erschließen fremdsprachlicher Texte im Unterricht geht.

Im hermeneutischen Kommunikationsmodus spielt die Rückbindung des Lesers an die gefühlsmäßig verankerte erste Erschließungsphase der Einfühlung eine entscheidende Rolle, vor allem, wie KÜGLER meint, in der Primar- und noch weithin in der Sekundarstufe. "Das lesende Erschließen auf hermeneutischer Basis erlaubt dem Lehrer, die auf dieser Altersstufe gängigen Primäraussagen der Schüler zu Texten langsam und methodisch zu differenzieren, insofern gerade die erste Phase der direkten Begegnung (Nach-Gefühl) der entwicklungs-psychologisch bedingten Tendenz zur Identifikation mit und Spontanreaktion vor Texten entgegenkommt." Wegen der nur "punktuellen Kommunikation" zwischen Text und Schüler, die immer von den "dominierenden Signalen" des Textes gesteuert werde, könne der Lehrer besonders auffällige Textelemente aus dem Textgewebe herauslösen und durch diese Isolierung der Reflexion der Schüler anbieten.²⁹

Die Reaktion einer Berliner Schülerin der 11. Klasse auf EICHENDORFFs Taugenichts illustriert, wie solche "dominierenden Signale" konkret aussehen: "Also, wenn ick Taugenichts wäre, würde mir det schon jefallen, würde det schon meiner Erwartung entsprechen, der tut doch da einfach nüscht. Wenn ick so durch die Welt kommen würde, so mit Nichtstun, wäre ick schon längst weg." Hier wird deutlich, daß das "dominierende Signal" nur dann "steuern" kann, wenn es auf einen dominierenden Wunsch des Rezipienten trifft. KÜGLERs eigenes Beispiel ist ein Gedicht GEORG TRAKLs, "Rondel":

Verflossen ist das Gold der Tage,
Des Abends braun und blaue Farben:
Des Hirten sanfte Flöten sterben
Des Abends blau und braune Farben
Verflossen ist das Gold der Tage.

Die Schüler reagierten darauf mit Aussagen wie "das Gedicht klingt dunkel", "man kann sich nicht viel vorstellen", "alles dreht sich im Kreise" und zeigten so an, daß sie zwar auf gewisse Signaldominanten ansprachen, aber im Grunde nicht betroffen waren, weil die Textdominanten ihre Bedürfnisdominanten verfehlten.³⁰ So verliert KÜGLER einen Aspekt des hermeneutischen Kommunikationsmodus etwas aus dem Auge, der dem der Offenheit des Textes für identifikatorische Kommunikation komplementär ist: die Eindeutigkeit und Ausschließlichkeit bestimmter Identifikationswünsche der Rezipienten. HARTMUT EGGERT u. a., aus deren Berliner Untersuchung zur Literaturrezeption³¹ ich vorher zitierte, weisen auf die Schwierigkeiten hin, die sich aus der eigenbedürfnisbedingten außerordentlichen Stabilität des Primärverständnisses eines Textes ergeben: Die Texte werden bezogen auf Probleme, die für die Schüler mehr - minder relevant sind. "Die herausgelassenen Problemlösungen stabilisieren oder labilisieren die eigenen Lösungsversuche, und so können Texte als Angriff, als Bestätigung, als Hilfe empfunden oder als belanglos abgewiesen werden." KÜGLERs Beispiel ist insofern seiner eigenen Theorie nicht dienlich, weil es die immer wieder festzustellende Tendenz zur identifikatorischen Vereindeutigung nicht deutlich genug aufzeigt. Die ziemlich distanzierte Reaktion der Schüler auf das TRAKL-Gedicht weist eher auf den zweiten Modus literarischer Kommunikation hin, den KÜGLER den dialektischen nennt.

Im Rekurs auf BRECHT's Beschreibung des literarischen Verfremdungs-(V-)Effektes hebt KÜGLER die "Kategorie des Widerspruchs" hervor: "Die-

ser Widerspruch wird vom Autor selbst bewußt 'organisiert', ist also in die Lexie des Textes so eingebaut, daß der Rezipient das im Kommunikationsprozeß Vermittelte sowohl auf der semantischen Ebene ('den dargestellten Vorgängen') als auch auf der formalen ('der Darstellung') kritisieren kann, ja muß.³² Die dadurch ermöglichte Differenzierung des Verstehens "schafft durch den in den literarischen Kommunikationsprozeß selbst integrierten Widerspruch der Schüler eine rationale und zugleich tief wirkende Textbindung. Diese Textbindung erlaubt es den Schülern die Notwendigkeit der verfremdenden künstlerischen Darstellungstechniken zu begreifen und ihre Normabweichungen als unerläßliche Zeichensprache von hoher Signifikanz zu verstehen. Das notwendige Dekodieren eines zunächst fremden, in der Alltagssprache abweichenden Zeichengefüges bedeutet für sie das Erlernen elementarer künstlerischer Transformationstechniken ..."³³ Auch hier läßt KÜGLER bewußt die variable "Rezipientendisposition" (Bedürfnisse, Außenbedingungen) außer acht und denkt ganz vom Text her: in diesem Falle von einem poetisch verfremdeten, künstlich/künstlerisch geschlossenen Text, der als solcher eine andere Weise der Rezeption erfordert als ein konventionellerer, offener Text, der Einfühlung leicht macht oder provoziert. Anders gesagt: Die Rezeptionsphase der Einfühlung verliert an interpretatorischer Relevanz und geht weitgehend ein in die Phase des Reflexion produzierenden Widerspruchs.

3.3. Muttersprachliche - fremdsprachliche Literatur: eine "Phasenverschiebung"

Man stelle sich nun vor, es handle sich bei dem Text um einen fremdsprachlichen Text, und bei dem Rezipienten um eine Person, deren Muttersprache Deutsch ist und die in einer deutschen Schule Englisch gelernt hat. In welcher Weise ändert sich der Rezeptionsvorgang?

EGGERT u. a. beobachteten, daß häufig Ermattung, Nachlassen der Konzentration, Verringerung der Bereitschaft, sich mit dem Text zu befassen, eintraten, wenn das Entstehungsdatum den Text älter auswies als angenommen. Das Wissen um die historische Distanz erwies sich als Störfaktor im Bemühen der Schüler, ihr here-and-now-Bewußtsein in den Text einzubringen und ihn so zu aktualisieren. Als analoge Störerscheinung erwies sich im Falle des EICHENDORFFschen Taugenichts die - freilich nicht als solche gemein-

te - Verfremdung einzelner Stellen durch fremdsprachliches Vokabular: "Mir hat et entjegen, wat ick gedacht hatte, janz jut jefallen, ick bin da flüssig durchjekommen, und det einzige, wat mich jestört, waren die französischen Ausdrücke, die der Müllerbursche da hatte; also - da könnt' ick mir vorstellen, det der Eichendorff sich nich janz in den Müllerburschen rein versetzt hat."³⁶ Ein weiterer Störfaktor waren die in den Text eingestreuten Gedichte.

Fremdsprachlichkeit ist neben Historizität eine Texteigenschaft, die die spontane Einfühlung in den Text bzw. dessen Aktualisierung erschwert, indem sie ihn für den deutschsprachigen Rezipienten "geschlossener" macht. Bei einem fremdsprachlichen Text ist eine "Kategorie des Widerspruchs" von vornherein eingebaut, die weder poetischer noch historischer Natur ist, für die aber das gleiche gilt, was Kügler im Hinblick auf das lesende Erschließen auf dialektischer Basis sagt, nämlich, "daß der Rezipient das im Kommunikationsprozeß Vermittelte sowohl auf der semantischen Ebene ('den dargestellten Vorgängen') als auch auf der formalen ('der Darstellung') kritisieren kann, ja muß". Der Widerspruch auf der semantischen Ebene liegt in diesem Fall wesentlich im Kontrast zwischen eigener und fremder Kultur begründet, der Widerspruch auf der formalen Ebene wesentlich im Kontrast der Grammatiken und Stilistiken. KÜGLERs genetisch zweiter, den ersten, "naiveren", übertreffender Modus literarischer Kommunikation wird am fremdsprachlichen Text zum ersten.

Diese "Phasenverschiebung" möchte ich andeutungsweise an einem Beispiel zu illustrieren versuchen. Konfrontiere ich einen deutschen Oberstufenschüler mit den Worten "Alles rennet, rettet, flüchtet", wird seine Reaktion möglicherweise folgendermaßen aussehen: Er wird sich "irgendwie" an Situationen erinnern, auf die dieses geflügelte Wort gepaßt hätte, und etwas von Turbulenz-Erfahrung wird in ihm wach werden. Er wird die syntaktische und lautliche Gestalt des Satzes mit ihrem asyndetisch-hastigen Nebeneinander der Verben und ihrer dramatisierenden Verschränkung von r-Alliteration und -et-Endgleichklang als vorstellungsstimulierend empfinden. Sollte er SCHILLERs "Lied von der Glocke" kennen und leiden mögen, würde der Zusammenhang, in dem der Vers dort steht, sein Vorstellungsbild weiter auffüllen und verlebendigen; das Bewußtsein, einem Klassiker-Zitat gegenüberzustehen, wird seine Rezeption ebenfalls beeinflussen.

Wenn der gleiche Oberstufenschüler dagegen die Worte "Begin the Big Grin" liest oder hört, wird er sich wohl kaum an eine Anwendungssituation oder an eine kulturhistorische Erfahrung mit diesem Text erinnern, sondern zunächst einmal die Verquertheit der Lautgestalt und die Seltsamkeit einer Aufforderung zum Grinsen bemerken und dann vielleicht anfangen, über den Sinn beider Merkwürdigkeiten nachzudenken. Normalerweise wird er den Text in einem Kontext begegnen, der klar macht, daß es sich um Werbung für eine Zahnbürstenmarke handelt. Werbung kennt er natürlich, und er mag sagen: Hier sollen mal wieder Leute, in diesem Fall Engländer, mit Sprachtricks und schönem Schein dem Konsumterror fügsam gemacht werden, es ist doch zum Kotzen. Was der Text eigentlich mit den Engländern, die ihn in einem Massenblatt lesen, genau macht oder machen will, kann unser Oberstufenschüler durch eine noch so heftige Diskussion z. B. mit Mitschülern, die Werbung für gut und nützlich halten, nicht herausbekommen. Befürworter wie Gegner "der" Werbung sind aber hier gleichermaßen und zusätzlich mit einer weiteren Kategorie des Widerspruchs konfrontiert, eben der Fremdheit des kulturellen Kontextes, in dem dieser bestimmte Werbetext sich konstituiert hat. Gegen diesen Widerspruch werden sie, mehr oder weniger bewußt, dauernd anreden.

Ein Engländer ist auf eine existentiellere Weise in diesem ganz speziellen Werbetext "drin". Sein Widerspruch geht aus einer tieferen Betroffenheit hervor: Der Text appelliert an ein soziales Einstellungssyndrom sehr britischer Art, das z. B. in der Maxime "Keep smiling" knapp zum Ausdruck kommt. Der Engländer hat erfahren, daß der humorvolle Trotz dieser Maxime gerade in der gegenwärtigen Situation Großbritanniens in Gefahr ist, in Resignation umzuschlagen und deshalb das Angebot eines Weges zum "big grin", zur übertriebenen, starren Form des "smile" auf empfängliche Gemüter trifft. Die Anspielung auf das Evergreen "Begin the Beguine" erweckt zudem tröstende Vorstellungen von oder Erinnerungen an eine heilere Welt solidarischerer Massenkultur, in der "keep smiling" als Lebensphilosophie noch wirksam ist.

Das Wort- und Lautspiel des Textes wirkt auf einen Briten, der in dieser Hinsicht in einer ungebrochenen volkstümlichen Tradition steht, äußerst animierend und erheiternd. Unser deutscher Oberschüler steht gewissermaßen "draußen", vor dem Text, selbst wenn er alle Wörter nachgeschlagen und eine "gute" deutsche Übersetzung gemacht hat. Er steht in einem Widerspruch

zum Text, der in dessen semantisch-kontextuellen wie formal-stilistischen Ebenen von vornherein eingebaut ist. Er muß den Text "kritisieren", d. h., ihm mit Fragen und Informationen solange zusetzen, bis er die darin eingebauten sprachlich-kulturellen "Normabweichungen als unerläßliche Zeichensprache von hoher Signifikanz" versteht.³⁵ Erst dann hat er die Möglichkeit, sich in den englischen Text einigermaßen "einzufühlen" - sicherlich auf eine konstruiertere, künstlichere Weise als etwa beim Schiller-Zitat.

Das notwendige Dekodieren eines zunächst fremden, von der eigenen Muttersprache abweichenden Zeichengefüges bedeutet - um KÜGLER abzuwandeln - das Erlernen elementarer sprachlich-kultureller Transformationstechniken, mit deren Hilfe alltägliches, genormtes oder normbildendes Verhalten kritisch erfaßt und eine untersuchende Haltung angewöhnt werden kann.

Fremdsprachlichkeit wird in der Regel den hermeneutischen Anfangsschritt der Interpretation wesentlich verkürzen oder vergrößern; für den native speaker dominante Textsignale werden möglicherweise nicht erkannt (Humor, Ironie, soziale Sprachebene), falsch verstanden (democracy, breakfast) oder nur vergrößert oder selektiv wahrgenommen. Ein fremdsprachlicher Text, sei er auch noch so konventionell oder alltäglich, provoziert deshalb den gleichen Modus "literarischer" Kommunikation wie ein poetisch verfremdeter muttersprachlicher Text.

Vorbedingung für das Zustandekommen eines sich im Wechsel von Spruch und Widerspruch vollziehenden Erschließungsvorgangs ist, wie KÜGLER richtig betont, 1. daß der starke Reiz, der von verfremdeten Texten auf Schüler ausgeht, nicht umschlägt in sein Gegenteil, wenn der Grad der Verschlüsselung und die damit verbundene Häufung der Konnotationen zunimmt, so daß der Text selbst barrierebildend wirkt; und 2., daß gemäß den BRECHTschen Theorem der Verfremdung die Lösung aus den im Text selbst gesetzten Bedingungen hervorgeht. Sind diese Vorbedingungen nicht erfüllt, d. h. verweigert, verzögert, oder verkompliziert eine Sprachstruktur im hohen Maße Bedeutung oder tieferen Sinn, empfiehlt KÜGLER das von ROLAND BARTHES explizierte Verfahren strukturalistischer Analyse zum methodischen Vordringen von der Oberflächen- zur Tiefenstruktur, d. h. zu den Regeln oder "Gesetzen", nach denen sich ein Text konstituiert hat. Eggert u. a. berichten von ihren didaktischen Erfahrungen mit einem solchen Text, mit BRECHTs Keuner-Geschichte "Wenn die Haifische Menschen wären". Die Interpretationsversuche der Schüler scheiterten nach einigem "dialektischem" Hin- und Her von Spruch

und Widerspruch an der Tatsache, die die zentrale Metapher der Parabel die Übersetzung in den Klartext (bzw. die Alltagssprache, die die Schüler zur Herstellung des Klartextes gebrauchen) verweigerte. Ein "eigentümliches Klima der Unlust" herrschte während des Unterrichts in der 11. Klasse "aus eher proletarischem Milieu", die noch bei der Durchnahme von EICHENDORFFs Taugenichts sich verhältnismäßig interessiert gezeigt hatte. KÜGLER sieht im lesenden Erschließen auf strukturaler Basis einen Weg, hier weiterzukommen und eine objektivere Ebene der Interpretation zu erreichen als durch hermeneutische oder dialektische Verfahren - Verfahren, deren Einfühlungs- bzw. Widerspruchsphasen noch so stark emotional gefärbt seien, daß die Schüler den Text allzu leicht vereindeutigten, d. h. die spezifische Struktur der Vermittlung (z. B. Präsentationsformen, vorgegebener Informationsrahmen) nicht reflektierten und die semantische Mehrschichtigkeit verdrängten.

ROLAND BARTHES beschreibt seine Methode folgendermaßen: "Das Ziel jeder strukturalistischen Tätigkeit, sei sie nun reflexiv oder poetisch, besteht darin, ein 'Objekt' derart zu rekonstituieren, daß in dieser Rekonstitution zutage tritt, nach welchen Regeln es funktioniert (welches seine 'Funktionen' sind). Die Struktur ist in Wahrheit nur Simulacrum des Objekts, aber ein gezieltes, 'interessiertes' Simulacrum, da das imitierte Objekt etwas zum Vorschein bringt, das im natürlichen Objekt unsichtbar oder, wenn man lieber will, unverständlich blieb. Der strukturale Mensch nimmt das Gegebene, zerlegt es, setzt es wieder zusammen; das ist scheinbar wenig ... Und doch ist dieses Wenige, von einem anderen Standpunkt aus gesehen, entscheidend; denn zwischen den beiden Objekten oder zwischen den beiden Momenten strukturalistischer Tätigkeit bildet sich etwas Neues, und dieses Neue ist nichts Geringeres als das allgemein Intelligible: das Simulacrum, das ist der dem Objekt hinzugefügte Intellekt, und dieser Zusatz hat insofern einen anthropologischen Wert, als er der Mensch selbst ist, seine Geschichte, seine Situation, seine Freiheit, und der Widerstand, den die Natur seinem Geist entgegensetzt."³⁶ KÜGLER operationalisiert das Theorem BARTHES' für den Unterricht, indem er die einzelnen Schritte der analytischen Zerlegung und der synthetischen Rekonstitution genau beschreibt. Ziel der verschiedenen Operationen ist es, die Kompetenz der Kombination zu entwickeln, d. h.: 1. "Beziehungen von Zeichen untereinander aufgrund verschiedener Kriterien (z. B. Affinität oder Opposition) herzustellen", und 2., "die hergestellten Zeichenbeziehungen als Abhängigkeitsverhältnisse der Zeichen von einander im vorgegebenen Kontext

zu erkennen, so daß von deren Stellenwert auf die Funktion, von der Funktion auf eine Nachricht geschlossen werden kann". Als elementarste Kombination stellt Kügler die Verknüpfung dreier Zeichen heraus, die sowohl auf der formalen wie der semantischen Ebene stattfindet. Die drei Zeichen sind:

1. die Signaldominante, d. h. das sprachliche Zeichen, das die Wahrnehmung des Rezipienten zuerst anstößt und in eine bestimmte Richtung drängt;
2. die Kontrastdominante, d. h. das Zeichen, das von der Intentionalität (Richtung) der Signaldominante unmittelbar betroffen (abhängig) ist, indem es sich dieser unterordnet oder ihr widersetzt;
3. das bedeutungsvermittelnde Zeichen, das die Spannung zwischen Signal- und Kontrastdominante auflöst, indem es das Verhältnis beider erklärt oder in die Richtung einer vom Rezipienten zu leistenden Erklärung steuert.³⁷

Ich habe KÜGLER (bzw. BARTHES) deshalb so ausführlich referiert, weil sein didaktisches Modell der strukturalen Erschließung stark bedeutungsverweigernder, schwierig zu knackender Texte sich leicht übertragen läßt auf die Erschließung fremdsprachlicher Texte. Allein aufgrund seiner Fremdsprachlichkeit fordert z. B. ein englischer Text viel früher, d. h. nach stark verkürzter hermeneutischer oder dialektischer Erschließung, zum strukturalen Erschließen im BARTHES'schen Sinne heraus. In der Rezeption eines fremdsprachlichen Textes, stelle er sich dem native speaker auch noch so eindeutig dar, spielt die durchgehende "subjektive" Kontrastdominanz Muttersprache eine entscheidende Rolle und drängt auf eine dauernde bedeutungsvermittelnde Arbeit vor allem auf der semantischen bzw. soziokulturellen Ebene. Diese Arbeit hat das Ziel, die Spannung zwischen Signaldominante (fremdkulturelle Bedeutung) und Kontrastdominante (eigenkulturelle Bedeutung) erklärend aufzulösen oder die Richtung möglicher Erklärungen sichtbar zu machen. Die Zeichen, um die es dabei geht, sind weniger sprachlicher als vielmehr soziokultureller Natur, beschreibbar als Verhaltenspartikel, "emic units" im Sinne KENNETH L. PIKES oder als "Primary Message Systems" im Sinne EDWARD T. HALLS.

Am Beispiel des schon angeführten Werbespruchs "Begin the Big Grin" habe ich andeutungsweise zweierlei zu zeigen versucht: 1., daß ein fremdsprachlicher Text unmittelbarer zur dialektischen Erschließung drängt als ein muttersprachlicher, und 2., daß die solchermaßen geleistete Erschließungsar-

beit selbst bei einem fremdsprachlichen Text mit ausgesprochener "Mitteilungsstruktur", der dem native speaker im wesentlichen hermeneutisch-dialektisch erschließbar ist, den deutschen Rezipienten zur strukturalen Interpretation im oben umrissenen, kulturdifferentiellen Sinne weiterdrängt. Erst am Ende eines solchen Interpretationsprozesses kann dann eine Art geläuteter, erarbeiteter "Einfühlung" stehen.

Ein weniger "mitteilsamer", poetisch mehr verschlüsselter und schichtenreicher fremdsprachlicher Text (wie z. B. die Dramen Pinters) erfordert also zwei an Sprache festgemachter Prozesse strukturaler Erschließung: einerseits den kulturdifferentiellen, andererseits den im engeren Sinne literarischen. Diese Doppeltheit des Erschließungsprozesses tritt bei fremdsprachlichen Texten weit deutlicher zutage als bei muttersprachlichen und birgt wegen ihrer Deutlichkeit besondere Gefahren, aber auch Chancen. Auf beides habe ich in anderem Zusammenhang schon aufmerksam gemacht: auf die Tendenzen zur Partikularisierung einerseits und zur Integration und Unifizierung andererseits.

Die Deutlichkeit des Unterschiedes beider Erschließungsebenen hat einerseits dazu geführt, literatur-/sprachwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Erschließungsprozesse getrennt voneinander, allenfalls parallel zueinander, kaum aber miteinander vermittelt durchzuführen. Im Rahmen üblicher literaturwissenschaftlicher Curricula degenerierte der sozialwissenschaftliche Erschließungsanspruch - sofern überhaupt vorhanden - zum Wurmfortsatz Landeskunde. Andererseits ist in letzter Zeit die Erkenntnis der didaktischen Chancen gewachsen, die sich für die Bewußtmachung und Verarbeitung von Vermittlungsproblemen aus den besonderen Rezeptionsbedingungen ergeben, die fremdsprachliche Literatur für den deutschen Interpreten mit sich bringt - also für jemand, der weniger in den soziokulturellen Kontext der Literatur verstrickt ist als ein native speaker und deshalb die Doppeltheit der Erschließungsebenen schärfer wahrnehmen kann. Anders gesagt: Es ist didaktisch und wissenschaftsmethodisch bedeutsam, daß durch das Zusammenwirken soziokultureller und poetischer Brechung von Realität der Zusammenhang zwischen sozialer und künstlerischer Wirklichkeit problematisiert und interpretatorisch angebar gemacht werden kann.

3.4. Beide Ansätze im Vergleich

So verschieden die literaturdidaktischen Konzepte LIONEL TRILLINGS und HANS KÜGLERS auch sein mögen - wenn man beide Konzepte mit dem kritischen Faktor fremde Sprache/Kultur stört, tritt eine gemeinsame Schwäche hervor: Beide Autoren sehen sich primär als Anwalt der Sache, die sie vertreten; es wird der Anspruch der "great books" bzw. "des" literarischen Textes verfochten gegenüber denjenigen, die weder "great" noch literarisch, sondern normal und prosaisch sind. Zwischen den globalen geistesgeschichtlichen Themen TRILLINGS und den Alltagsproblemen seiner Studenten klappt ein ähnliches Vakuum wie zwischen KÜGLERS allgemeinen strukturalistischen Verfahrensweisungen und dem Sinngebungsbedürfnis seiner Schüler. Die Rezipienten, so scheint es, spielen bei beiden Konzepten nicht richtig mit.

TRILLING hofft darauf, daß die Größe der Literatur sich letztlich von selbst vermitteln werde; KÜGLER darauf, daß "die das Verstehen stimulierende Unverständlichkeit" des vorgegebenen Objekts (= Textes) den Rekonstitutionsprozeß in Gang bringe durch die Erweckung der ausdrücklichen Absicht des Rezipienten zu erkennen, "nach welchen Regeln es funktioniert". Beide setzen, so meine ich, zuviel voraus: TRILLING, daß seine Studenten gelernt haben, die "großen" Menschheitsthemen für sich selbst bedeutsam zu machen, sie von ihrer hohen Ebene der literarischen oder philosophischen Verallgemeinerung in eine ganz bestimmte, auch psychologisch, historisch, soziologisch beschreibbare Alltagsrealität zu übersetzen, sie in konkretere Unter- oder Teilthemen feinzustrukturieren und so auf einen "kleinen", räumlich, zeitlich, biologisch definierten Menschheitsteil beziehbar zu machen. KÜGLER, daß seine Schüler am literarischen Text demonstrierte allgemeine Strukturierungsverfahren auch auf den gesellschaftlichen Kontext, auf mögliche Text-Verwendungssituationen in einer bestimmten Gesellschaft, übertragen können, daß sie die Korrespondenzen, Parallelen und Analogien entdecken, die dem Text einen individuellen oder gesellschaftlichen Widerhall oder Sinn geben.³⁹

Die beiden Ansätze ergänzen sich insofern, als der eine vom Thematischen, der andere vom Formalen her argumentiert und es in beiden um Texte, Erfahrungen mit Texten, und Texten innerhalb von Kontexten geht. Einer Integration steht entgegen, daß beide auf einer zu abstrakten, allumfassenden

Ebene sich bewegen, ohne den Weg zu dieser bzw. von dieser Ebene herunter zu beschreiben und didaktisch zu operationalisieren, d. h. auch übbar zu machen.

Meine These ist, daß sich die Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten und Kontexten besonders gut dazu eignet, die Integration beider Ansätze zu leisten, wenn dabei die Doppeltheit der Erschließungsebenen konsequent thematisiert wird. Das kann auf einfache Weise schon im fremdsprachlichen Schulunterricht geschehen, wenn struktureles Erschließen und kulturdifferentielle Analyse sich im Lehrenden miteinander verbinden. Der Fremdspracherwerb würde durch Phasen solcher Texterschließung, die in der Regel in deutscher Sprache erfolgen wird, ebenso wenig gestört wie durch den Deutsch- oder Politikunterricht - im Gegenteil: Es könnte ein Motivationszuwachs erreicht werden, der sich nur günstig auf den "reinen" Fremdspracherwerb auswirken dürfte. Eine kontinuierliche Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur kann weiterhin jener Barrierenbildung durch hochgradige Poetizität vorbeugen, in der Kügler zu Recht eine Ursache der Unlust zur Literatur sieht. Küglers eigener Strukturalisierungsformalismus wirkt ebenso als eine solche Barriere zwischen Text und Rezipient wie TRILLINGS alle Konkretheit auflösende literarästhetischen oder geistesgeschichtliche Abstraktheit, aber auch wie der textimmanente metaphorische Charakter z. B. von Brechts Haifisch-Parabel. Die kontinuierliche Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur, genauer: das dabei sich ganz von selbst als notwendig ergebende "breaking down" sprachlich-literarischer und soziokultureller Globalbegriffe in der Spannung zwischen eigener und fremder Kultur gewöhnt daran, auch Verfremdung, Verschlüsselungen und Konnotationshäufungen poetischer Natur ohne Scheu anzugehen und "etwas mit ihnen anzufangen".

4. Zusammenfassung und Thesen

Zu Beginn dieses Versuchs habe ich einige mir wichtig erscheinende Funktionen fremdkulturellen Kontakts beschrieben, Funktionen, die zusammenhängen mit bestimmten Bedürfnissen, Erwartungen und Einstellungen. Die Begriffe "Fremdheit" und "Kultur" stecken ein weites Vorstellungs- und Erfahrungsfeld ab, dessen Beschaffenheiten sich am Gegenstandsbereich Fremdsprachen/fremde Gesellschaften besonders konkret und exemplarisch herausarbeiten lassen. Bildungstradition und der meist zum Lehrerberuf führende Wunsch, über fremdkulturellen Kontakt sich selbst und andere zu bilden, machen diesen Gegenstandsbereich erzieherisch bedeutsam. Ich habe dafür plädiert, die Beschäftigung mit fremder Sprache und Kultur kulturkontrastiv, d. h. kulturelle Differenzen betonend, anzulegen und sie didaktisch so zu gestalten, daß sie eine Übersetzungsaktivität komplexer Art wird. Ihr Sinn läge in der Erzeugung von Kompetenz, sich selbst als Glied kultureller Kontexte zu definieren.

Für eine eigene Art von Fremdheit, nämlich die durch Poetizität erzeugte Realitätsverfremdung, gilt Analoges: "literarische Kultur" ist weitgehend fremde Kultur. Literarische Rezeptionsprozesse laufen ebenfalls auf eine Übersetzung heraus, in diesem Fall auf die Übersetzung eines poetischen Textes in einen situationsadäquaten Klartext für den Rezipienten. In der Erschließung fremdsprachlicher Kontexte verbinden sich zwei Arten der Übersetzung, wobei die Wechselbeziehung zwischen sprachlich-literarischen und soziokulturellen Kategorien besonders deutlich wird. (Ein weiterer Übersetzungsmodus tritt hinzu, wenn es um die Erschließung historischer Texte geht.)

Ich habe versucht, verschiedene Möglichkeiten darzustellen, kulturelle und literarische Verfremdung didaktisch zu bewältigen. Strategien, die zur Verdrängung von Divergenzen, Fremdheiten, Konfrontationen, d. h. entweder zum unvermittelten Nebeneinander von monodisziplinären Wissenspaketen (Landeskunde) oder zu nichts vermittelnden Globalkategorien ("das" Literarische, "das" Antisoziale) führen, scheinen mir ziemlich fruchtlos. Strategien, die auf gegenstands- oder problemorientierte Integration des von den

Disziplinen erarbeiteten Wissens und damit auf Verfügbarmachung entfremdet nebeneinander erscheinender Realitätspartikel aus sind, scheinen mir mehr zu versprechen.

Weiterhin habe ich versucht, die Arten der Verarbeitung von Fremdem anhand verschiedener Parameter zu typisieren, um für unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf fremdkulturellen Kontakt zu sensibilisieren. Besonders wichtig erschien mir das Offenheit - Geschlossenheit-Spektrum im Hinblick auf Wahrnehmungsstrukturen, Altersgruppen, Sozialisationsbedingungen und Schichtzugehörigkeit. Fremdkultureller Kontrast schien mir ein wirkungsvolles Mittel, Abschließungs- und Partikularisierungstendenzen gegenzusteuern und Einstellungsänderungen gegenüber den "Anderen" zu erreichen. ANDERSONS Feststellungen im Englischen Seminar der Freien Universität Berlin zeigen, was in dieser Hinsicht nicht erreicht wird, wenn akademische Lehrer und Studenten dem Gegenstandsbereich ihrer Studien entfremdet oder unkritisch gegenüberstehen: Drei Viertel der Staatsexamensabsolventen eines Jahrgangs hatten keinen sinnerzeugenden theoretischen Zugriff auf ihr Fach Anglistik. Folgende Fragen hielten sie für völlig unzureichend behandelt: Was ist Literatur und warum studiert man sie? Wie ist wissenschaftliche Arbeit definiert? Welche Beziehung besteht zwischen Methoden und Ergebnissen? Warum studiert man eine Sprache? Folgende Eigenschaften und Fähigkeiten wurden an den Lehrern vermißt: pädagogische Fähigkeiten, Intelligenz, Kenntnis linguistischer Methoden, gesellschaftliches Bewußtsein, Toleranz, Humor, Mut zur Diskussion mit andersdenkenden Gruppen, persönliche Weiterbildung, menschliche Wärme, sachliches und persönliches Interesse am Fach.³⁶

Dem diese Fragen und Wünsche provozierenden akademischen Bestehen auf unbefragter Geschlossenheit und Einheitlichkeit des Faches sollte selbst auf die Gefahr der Konfusion hin entgegengewirkt werden. Diese Gefahr kann sich vor allem dann aus der Komplexität des Vermittlungsprozesses bei der Erschließung fremdsprachlicher Texte ergeben, wenn dieser Prozeß unreflektiert und unstrukturiert bleibt wie z. B. beim panliterarischen Vorgehen "vergleichender" Literaturwissenschaftler oder beim pansoziologischen Basis-Überbau-Schematismus vulgärmarxistischer Prägung. Traditionelle Philologien haben ebenso wie die jüngeren "Bindestrich-" oder "Integrationswissenschaften" genügend an Methodik und Wissen erbracht, um ein kulturdifferentiell akzentuiertes Studium von Sprachen und Kulturen zu ermöglichen, das der Vermittlungsproblematik angemessen Rechnung trägt. Ein solches Studium soll am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld möglich sein.

Ich möchte abschließend den wesentlichen Inhalt meiner Überlegungen in einigen Thesen konzentriert darstellen:

1. Das Bedürfnis, sich mit Fremdem zu beschäftigen, dient der Findung von Identität; die Stärke und die Ausprägung dieses Bedürfnisses sind sozialisations- und altersbedingt.
2. Das Fremde manifestiert sich in verschiedenen Formen und Graden der Abweichung vom Gewohnten oder Selbstverständlichen; die Abweichung läßt sich bestimmen durch Korrelation von Kriterien wie Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Verhaltensnormen, ökonomische Bedingungen, Wahrnehmungs- und Denkstrukturen, Sprache.
3. Korrelationsmuster bilden sich in historischen Prozessen heraus und bestimmen weitgehend menschliches Verhalten; solche Muster werden als Kulturen bezeichnet (persönliche Kultur, bürgerliche Kultur, Arbeiterkultur, Hippie-Kultur, städtische Kultur, bayrische Kultur, deutsche Kultur, französische Kultur, westliche Kultur, menschliche Kultur).
4. Kulturen können mehr oder weniger komplex sein, sich überlagern, sich miteinander verknüpfen oder verschmelzen. Sie können mehr oder weniger fest strukturiert sein; ihre Konsistenz ist abhängig von ihrer Komplexität, der Dominanz bestimmter Merkmale, und von ihrem Alter.
5. Als besonders resistente Dominanzen gelten biologische, sozio-ökonomische und (national-)sprachliche Faktoren; sie bestimmen wesentlich die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen.
6. Die Entwicklung einer komplexen (und damit potentiell offeneren) Identität ist abhängig von der Weite des Raumes möglicher Erfahrung, von der Zahl, Art und Intensität der möglichen Erfahrungen und von der Stärke und Richtung des Bedürfnisses nach Erfahrung von Fremdem.
7. Möglichkeiten intensiver, d. h. identifikatorischer Erfahrung von Nicht-Ich bieten vor allem die Dimensionen der Geschichte, der Kunst, der "anderen" Kultur/Sprache.
8. Die Dimensionen unterscheiden sich durch das Ausmaß, in dem identifikatorische Erfahrung bzw. Leben mit/in ihnen möglich ist: Leben mit/in der Vergangenheit, mit/in künstlerischer Fiktion, mit/in der anderen (Sprach-)Kultur. Von hoher Komplexität wäre z. B. Erfahrung mit fremdsprachiger Literatur der Vergangenheit während eines Aufenthaltes im Bereich einer fremden Nationalkultur.

Ich möchte abschließend den wesentlichen Inhalt meiner Überlegungen in einigen Thesen konzentriert darstellen:

1. Das Bedürfnis, sich mit Fremdem zu beschäftigen, dient der Findung von Identität; die Stärke und die Ausprägung dieses Bedürfnisses sind sozialisations- und altersbedingt.
2. Das Fremde manifestiert sich in verschiedenen Formen und Graden der Abweichung vom Gewohnten oder Selbstverständlichen; die Abweichung läßt sich bestimmen durch Korrelation von Kriterien wie Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Verhaltensnormen, ökonomische Bedingungen, Wahrnehmungs- und Denkstrukturen, Sprache.
3. Korrelationsmuster bilden sich in historischen Prozessen heraus und bestimmen weitgehend menschliches Verhalten; solche Muster werden als Kulturen bezeichnet (persönliche Kultur, bürgerliche Kultur, Arbeiterkultur, Hippie-Kultur, städtische Kultur, bayrische Kultur, deutsche Kultur, französische Kultur, westliche Kultur, menschliche Kultur).
4. Kulturen können mehr oder weniger komplex sein, sich überlagern, sich miteinander verknüpfen oder verschmelzen. Sie können mehr oder weniger fest strukturiert sein; ihre Konsistenz ist abhängig von ihrer Komplexität, der Dominanz bestimmter Merkmale, und von ihrem Alter.
5. Als besonders resistente Dominanzen gelten biologische, sozio-ökonomische und (national-)sprachliche Faktoren; sie bestimmen wesentlich die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen.
6. Die Entwicklung einer komplexen (und damit potentiell offeneren) Identität ist abhängig von der Weite des Raumes möglicher Erfahrung, von der Zahl, Art und Intensität der möglichen Erfahrungen und von der Stärke und Richtung des Bedürfnisses nach Erfahrung von Fremdem.
7. Möglichkeiten intensiver, d. h. identifikatorischer Erfahrung von Nicht-Ich bieten vor allem die Dimensionen der Geschichte, der Kunst, der "anderen" Kultur/Sprache.
8. Die Dimensionen unterscheiden sich durch das Ausmaß, in dem identifikatorische Erfahrung bzw. Leben mit/in ihnen möglich ist: Leben mit/in der Vergangenheit, mit/in künstlerischer Fiktion, mit/in der anderen (Sprach-) Kultur. Von hoher Komplexität wäre z. B. Erfahrung mit fremdsprachiger Literatur der Vergangenheit während eines Aufenthaltes im Bereich einer fremden Nationalkultur.

chen oder Schichten der Kultur(en) vermitteln und diese Vermittlungsaktivität mittheoretisieren muß; deshalb ist der letztere im allgemeinen auch didaktisch interessierter als der erstere.

14. Der größte Teil unserer Wirklichkeitserfahrung ist vermittelt: die ungefächerte Realität wird auf unterschiedlichste Weise gefächert z. B. durch Literatur, durch eigene Wahrnehmungsgewohnheiten, durch Wissenschaft; eines der am wenigsten bewußten Fächerungssysteme ist die Sprache. Gleiches oder Verwandtes tritt in sehr unterschiedlicher sprachlicher oder bildlicher Kodierung auf, und hinter den verschiedenen, ein Eigenleben entfaltenden Kodierungsformen können Sachverhalte leicht verschwinden ("Entfremdung").
15. Die Problematik der Vermittlung zwischen "entfremdet" nebeneinander wahrgenommenen Elementen einer Realität steht im Mittelpunkt der wissenschaftsdidaktischen Diskussion; extreme Lösungsmittel sind erlebnishaft Identifikationsversuche mit der jeweils als wesentlich angenommenen "Welt" (Welt der Kunst, Welt des Arbeiters) oder die Übernahme simplifizierter und/oder nicht falsifizierbarer Welterklärungsschemata (Mythen, Vulgärmarxismus).
16. Erst die Kontrastierung verschiedener Wirklichkeitskodierungen, z. B. einer gewohnten mit einer fremden, ermöglicht Erkenntnis der Relativität des Gewohnten, der inhaltlichen Dimension formaler Gestaltung oder einer gemeinsamen Tiefenstruktur bei oberflächlich disparater Erscheinungsweise.
17. Aufgabe eines mit sprachlichen Kodierungsweisen sich befassenden Unterrichts ist es, die Vermittlung zwischen verschiedenen Kodierungsweisen und damit einen Abbau von Entfremdung zu leisten. Besonders wichtig, schwierig und komplex sind die Vermittlung zwischen literarischen, alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Kodierungsweisen (= Texten) und die Vermittlung zwischen kulturellen Kodierungsweisen (Muttersprache - Fremdsprache, Eigenkultur - Fremdkultur).
18. "Übersetzung" von einer Kodierungsform in eine andere kann gelernt und geübt werden. Nimmt man z. B. an, daß wissenschaftliche und literarische (muttersprachliche - fremdsprachliche, zeitgenössische - historische) Texte Aspekte ein- und desselben Realitätszusammenhanges beschreiben, so muß es möglich sein, solche Beschreibungen auf-

einander zu umzukodieren. Solche Umkodierungsarbeit erst macht bewußt, was weswegen Kunst, Wissenschaft (Sprache, Kultur, Geschichte) genannt werden kann.

19. Die Verarbeitung des Kontrastes zwischen Muttersprache und Fremdsprache geschieht implizit bei der Erlernung und Verinnerlichung der Fremdsprache, explizit bei der Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten und fremden Kulturen. Kontrast kann hier besonders intensiv erfahren werden: Bilingualität wird zur Eigenschaft des Lernenden, das Erlebnis fremdsprachlicher Literatur und Kultur wirkt prägend; das breite affektiv-kognitive Spektrum der Auseinandersetzung mit Fremdem kommt dem Bedürfnis nach Identitäts- und Sinnfindung besonders entgegen; der Prozeß der Kontrastverarbeitung kann zur Statik und Abschließung tendierende Wahrnehmungsweisen als solche bewußt und aufbrechbar machen; zur Anarchie und Diffusion tendierende Wahrnehmungsweisen strukturieren und festigen; die Hin- und Herbewegung im Raum der kulturellen Differenz kann eine distanzierte Analyse und Beurteilung eigener wie fremder Gesellschaft und der darin produzierten Wirklichkeitsvermittlung durch Texte und andere Medien fördern.

Anmerkungen

- ¹ Richard Gerber: "Verbrechensdichtung und Kriminalroman", in: Jochen Vogt (Hrsg.): Der Kriminalroman, 2 Bde., München 1971, II, 404 - 420
- ² Jürgen Kolbe (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik, 2. verb. Aufl., München 1963; Ewald Standop (Hrsg.): Anglistische Studienreform. Bad Homburg 1970
- ³ Stewart Anderson: Zur Sozialstruktur des Englischen Seminars der Freien Universität Berlin. Berlin 1971 (Publikation des Präsidialamts der FU)
- ⁴ Ebda., S. 34 f.
- ⁵ Liam Hudson: Contrary Imaginations. London 1968 (Penguin); ders.: Frames of Mind. London 1970 (Penguin)
- ⁶ Hudson: Frames, S. 11
- ⁷ Herbert C. Kelman (Hrsg.): International Behavior. New York, 1965, darin: William A. Scott: "Psychological and Social Correlates of International Images" (S. 71-103); Ithiel de Sola Pool: "Effects of Cross-National Contact on National and International Images" (S. 106 - 129)
- ⁸ Die Neueren Sprachen, Jg. 1972, H. 4, S. 207 - 211
- ⁹ Helmut Heuer: Brennpunkte im Englischunterricht, Ratingen 1970, bes. S. 74 ff.
- ¹⁰ Anderson: Sozialstruktur, S. 180
- ¹¹ Ebda., S. 142
- ¹² Theodor Finkenstaedt: "Bemerkungen zu den Zielen des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Oberstufe", in: Anglistische Studienreform, S. 22-45 (Zitat: S. 27).
- ¹³ Harald Weinrich: "9 Jahre Englisch - 11 Tage Russisch". FAZ, 5. Febr. 1972
- ¹⁴ Walter Hübner: "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht" in: Karl-Heinz Flehsig (Hrsg.): Neusprachlicher Unterricht, 2 Bde, Weinheim 1965 und 1970, Bd. I, S. 207 - 217 (Zitat: S. 214)
- ¹⁵ Edward T. Hall: The Silent Language, Garden City 1959, S. 50
- ¹⁶ Ebda., S. 53
- ¹⁷ John Ferguson, Arthur Marwick: Humanities and the Study of Civilisation. Bletchley/Bucks, 1970, S. 29 (Open University Humanities Foundation Course, Unit 1). Vgl. B. A. Degree Handbook 1973. The Open University, Bletchley/Bucks., S. 75 - 86
- ¹⁸ Götz Wienold: Semiotik der Literatur, Frankfurt 1972
- ¹⁹ Vgl. z. B. Edzard Obendiek: "Lernziele des Sprachunterrichts", in: Beiträge zum Lernzielproblem. Ratingen 1972 (Schriftenreihe des Kultusministers: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, H. 16)

- ²⁰ Wolfgang Iser: "Postscriptum zu einem Studienmodell", in: Standop (Hrsg.): Anglistische Studienreform, S. 102 - 107
- ²¹ Max Walter: "Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts", in: Flechsig (Hrsg.): Neusprachlicher Unterricht, Bd. 1, S. 190 f.
- ²² Bernd Peter Lange: "Landeskundliche Texte in Lehrbüchern für den Englischunterricht", in: DNS, Jg. 1973, H. 4, S. 189 - 198
- ²³ Arthur Koestler: The Act of Creation, London 1966 (Pan Books)
- ²⁴ Donald T. Campbell: "On Cross-Cultural Studies of Perceptual Differences", in: W. W. Lambert, R. Weisbrod: Comparative Perspectives on Social Psychology, Boston 1971
- ²⁵ Anderson, Sozialstruktur, S. 41, 39
- ²⁶ Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973, S. 26
- ²⁷ In: Lionel Trilling: Beyond Culture, London 1967 (Penguin), S. 19 - 44
- ²⁸ Hans Kügler: Literatur und Kommunikation, Stuttgart 1971
- ²⁹ Ebda., S. 140
- ³⁰ Ebda., S. 143
- ³¹ Hartmut Eggert, Hans-Christoph Berg, Michael Rutschky: "Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik", Vortrag auf dem Germanistentag 1973 in Trier (Vervielfältigtes Manuskript).
- ³² Kügler: Literatur, S. 147
- ³³ Ebda., S. 152 f.
- ³⁴ Eggert u. a.: Literaturrezeption, S. 7
- ³⁵ Kügler: Literatur, S. 152 f.
- ³⁶ Zitiert aus: Kügler: Literatur, S. 180
- ³⁷ Kügler: Literatur, S. 186 f.
- ³⁸ Ebda., S. 182
- ³⁹ Anderson: Sozialstruktur, S. 142 f.