Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 11

Artikel: Kommunikationsbefähigung und Wunschproduktion : die zweite Stufe der Neuorientierung des Deutschunterrichts

Autor: Fritsch, Gerolf

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531907

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 24.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Kommunikationsbefähigung und Wunschproduktion

Die zweite Stufe der Neuorientierung des Deutschunterrichts

Gerolf Fritsch

Wenn wir erkannt haben, dass «Einsicht in den Bau unserer Sprache (...) nur im Zusammenhang mit der aktuellen Verwendung der Sprache (...) (vermittelt werden soll), nicht losgelöst an einzelnen Beispielsätzen im formalen Sprachtraining» [1], so besteht darin ein «Fortschritt» des Deutschunterrichts [2]; ein weiterer Fortschritt bestünde in der Erkenntnis, dass die Forderung nach einer pragmatisch ausweisbaren Sprachdidaktik wiederum in – allerdings neu orientierten – Trainingssituationen erstarren könnte, wenn sie nicht mit ästhetischen Aspekten (sagen wir vorerst einmal, was unten weiter zu klären sein wird, mit solchen der Fiktionalität) verbunden wird.
Das Thema sei zunächst in einige Fragen aufgefächert:

- «Der Mensch handelt, wenn er spricht», heisst es [3]; handelt er wirklich?
- Ersetzt ein Kommunikationstraining bald das traditionelle Grammatiktraining?
- Kommt in der Propagierung der Sprachhandlungsfähigkeit unter Umständen die Aufarbeitung der sozialkulturellen Bedeutungen zu kurz?
- Führt die Pragmatik zur Vernachlässigung der Fiktionalität?
- Bedingt die Zuwendung zur Trivialliteratur eine Abwendung von der hohen Literatur?
- Genügt als Opposition zur Sprache der Norm in den Normen der Sprache die Forderung, Sprache «auch (als) ein vielseitiges Medium des Spiels und der Unterhaltung» zu betrachten und einzuüben, «aus reiner Freude am Gestalten mit Sprache», um «sich im Spiel mit ihr (zu) verlieren?» [4]

Kommunikative Kompetenz = Sprachhandlungsfähigkeit?

Gegen die Übersetzung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz mit Sprachhandlungsfähigkeit wäre vielleicht nichts einzuwenden, wenn die mögliche suggestive (und konnotative) Bedeutungsanleitung ohne weiteres zu erkennen wäre, welche die Übersetzung enthält. Der Begriff der Sprachhandlungsfähigkeit legt den Schluss nahe, dass, wer sie besitzt, entsprechend handeln könne. Das ist jedoch ein Trugschluss. Die Bedingungen menschlichen Handelns sind nicht allein mit der Sprachkompetenz oder der kommunikativen Kompetenz gesetzt, sondern von vielerlei ausserpersönlichen (sozialkulturellen) Faktoren abhängig, deren Vernachlässigung schon der linguistischen Pragmatik (sprachlichen Handlungswissenschaft) gegenüber auf eine einseitige Verengung hinausläuft.

Sprechen hat nur wirklichen Handlungsbezug, wenn sich der Sprechakt in einer Situation vollzieht, die Handlungsfolgen ermöglicht und nicht etwa abriegelt oder abklemmt. Diese Einschränkung ergibt sich aus den Rollenzuweisungen, die in sozialen Zusammenhängen vorgenommen werden, und der damit verknüpften unterschiedlichen Stellung (Status) der Sprecher. Am Beispiel illustriert: Der Wunsch einer Klasse, eine schriftliche Arbeit zu verschieben, von ein paar Schülern beredt, mit «Eloquenz», mit grosser verbaler Kompetenz vorgetragen, bleibt meist folgenlos, wenn der Lehrer nicht gewillt ist, auf den Wunsch der Klasse einzugehen. Seine (hierarchische) Autorität riegelt Handlungsfolgen ab. Die Annahme, dass Sprachhandeln *unmittelbar* (soziales) Handeln bewirke, ist demnach irreführend; sie setzt eine Symmetrie sozialer Beziehungen voraus, die in der Wirklichkeit in der Regel nicht besteht.

Kommunikative Kompetenz und Kommunikationstraining

Kommunikative Kompetenz, mit der wir Mündigkeit verbinden, muss deswegen mehr bedeuten als Sprachhandlungsfähigkeit im umrissenen fragwürdigen Sinn; sie muss die

Bedingungen mitenthalten, welche die Erkenntnis von den sozialen Grenzen der Handlungswirksamkeit unserer Sprechakte ermöglichen, bzw. umgekehrt ausgedrückt: Kommunikationsbefähigung muss das Wissen von den Umständen einschliessen, unter denen Sprechakte sich als erfolgreich in handlungsweisendem (präskriptivem) Sinn vollziehen lassen. In unserem Beispiel gesagt: Die Klasse, die wünscht, ein Lehrer, der erfahrungsgemäss eben nicht «mit sich reden» lässt, möge die angesetzte schriftliche Arbeit verschieben, wird mit ihrem Wunsche vielleicht durchdringen, wenn sie darauf verweisen kann, dass am selben Tage bereits der Direktor der Schule als Fachlehrer ebenfalls eine Arbeit anberaumt hat, derselbe, von dem man weiss, dass er zwei Arbeiten hintereinander am selben Tag nicht gerne sieht.

Die Bedingungen menschlichen Handelns sind nicht allein mit der Sprachkompetenz oder der kommunikativen Kompetenz gesetzt, sondern von vielerlei ausserpersönlichen Faktoren abhängig.

Es soll hier also keineswegs bestritten werden – und es wäre von der Sache her auch gar nicht zu bestreiten –, dass das didaktische Denken in Kommunikationsbegriffen einen Fortschritt im Muttersprachenunterricht einleiten könne; es sei nur betont herausgestellt, dass insofern Erwartungseinschränkungen angebracht sind, als Sprachkompetenz, kommunikative Kompetenz und soziale Kompetenz nicht identisch sind, wenn auch zweifellos die erste einen zentralen Bestandteil der beiden letztgenannten bildet und wenn auch alle drei in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis stehen. Wenn wir die Unterschiede zwischen den drei Befähigungen einebnen, laufen wir Gefahr, die Handlungswirksamkeit beredten Sprechens (und Schreibens) zu überschätzen und Kommunikationsdidaktik in ein Kommunikationstraining abgleiten zu lassen, das nur die Drillmuster der alten Schulgrammatikstunde ersetzt. Wir haben dann zwar eine höhere Stufe sprachlicher «Flexibilität» erreicht, aber Sprachhandeln mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit auf ein isoliertes Handeln *in* Sprache, in einem verbalen Kreislauf, eingeschränkt, statt es als ein Handeln *mit* Sprache in Kenntnis und unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Umfeldes kritisch bewusst zu machen und einzuüben.

Sprachhandeln und das Handeln der Sprache

Aber selbst wenn wir vom gesellschaftlich bezugslosen Handeln *in* Sprache, einem mehr oder weniger leeren Rhetoriktraining, absehen, müssen wir gegen ein Handeln *mit* Sprache Bedenken anmelden, das das Handeln *der* Sprache theoretisch und praktisch, in Überlegung und Ausführung, unberücksichtigt lässt. Gemeint ist das Handeln der Sprache an uns als Mittel unserer Vergesellschaftung (Sozialisation und Enkulturation). Das ist zugleich ein kultur- und ein individualgeschichtlicher Prozess, also ein historischer im doppelten Sinn. Bevor wir noch selbst mit Sprache handeln können, sprachhandlungsfähig sind, ist Sprache immer schon in langfristigen geschichtlichen Entwicklungen vorgegeben und auferlegt uns über die frühesten Bezugspersonen ihre überlieferten und ihre gegenwärtigen Bedeutungen. Dieser Einschreibvorgang (J. Lacan) macht uns, unseren sich entwickelnden psychosozialen Organismus, zum lebenden Bedeutungsträger, und Mündigkeit als Stufe der erreichten sozialen Kompetenz setzt voraus, diesen Zusammenhang im Prozess des Mündig*werdens* aufzuarbeiten bzw. aufarbeiten zu lernen. Mithin sollte eine das Mündigwerden unterstützende Sprach- und Kommunikationsdidaktik in der Lage sein, die gerade gegebenen sozialkulturellen Bedeutungs-Verhältnisse auf die Tiefenstrukturen der Vergangenheit und des Künftig-Möglichen hin zu öffnen; d. h. eine Didaktik der Sprachhandlungsfähigkeit dürfte sich nicht einfach kommunikationstheoretisch nach technologischen Modellen der Gleichzeitigkeit (Sender-Empfänger-Relation, Feedback-Zyklen) verstehen, sondern hätte sich in kritischer Aufarbeitung der herrschenden (der uns als Bedeutungsträger von früh an beherrschenden) Bedeutungen geschicht-

lich zu konzipieren, mit dem Blick auf Bedeutungswandlungen, sozialkulturell bedingte Bedeutungs-Sprünge und (handlungsmässig gesehen) Sinn-Sprünge.[5]

Pragmatik, Trivialität und Spiel

Diese Überlegungen sind ganz konkret zu verstehen. Eine solche Sprachhandlungsdidaktik findet nämlich ihr zugleich historisches und gegenwärtiges Bezugsfeld in der Literatur. Demnach wäre bei weiteren «Neuorientierungen» im Deutschunterricht davon auszugehen, dass Sprachdidaktik immer auch Literaturdidaktik sein sollte, sofern sie wirklich über die Vermittlung kommunikativer Kompetenz auf die soziale des Mündigwerdens ziele. Diese Prämisse macht ein paar Erläuterungen und Abgrenzungen nötig, die vorläufig in der Frage zusammengefasst seien, ob die Bevorzugung der Pragmatik (der Wissenschaft des sprachlichen Handelns) in didaktischer Theorie und Unterrichtspraxis etwa zur Vernachlässigung der fiktionalen Literatur (Dichtung), ja vielleicht überhaupt der Fiktionalität in den menschlichen Verhältnissen führe, der Vernachlässigung also der Vorstellung, der Vorstellungsfähigkeit, der kritischen Wahrnehmung und des Wunschpotentials. Das Problem soll hier kurz an den beiden Themen der trivialen Literatur und des sogenannten Spiels mit Sprache erläutert werden.

Sprechen hat nur wirklichen Handlungsbezug, wenn sich der Sprechakt in einer Situation vollzieht, die Handlungsfolgen ermöglicht und nicht etwa abriegelt oder abklemmt.

Seit den ungefähr vor einem Jahrzehnt einsetzenden Neuerungen in der Deutschdidaktik hat der triviale Text zunehmend das Augenmerk von Lehrern und Didaktikern auf sich gezogen. Der Unterrichtswert der Textsorten vom Comic bis zum Trivialroman wurde erkannt und behandelt. Mit beträchtlichem wissenschaftlichem Aufwand hat Christian Enzensberger Überlegungen formuliert, die den Schluss erlauben, der triviale Text könne schlechthin die Literatursorte der breiten Bevölkerungsmehrheit in unseren Industriestaaten sein, wäre deshalb entsprechend ernst zu nehmen und auf seine besonderen rezeptionsästhetischen Qualitäten zu befragen, nicht als Ersatz einer vorgeblich hohen Literatur, sondern als eigenständige fiktionale Gattung.[6] So richtig das auch einerseits sein mag, so möchten wir doch andrerseits den rezeptionsästhetischen Wert der hohen Literatur, der Dichtung von Rang, nicht durch die pauschale Rückführung auf ein bildungsbürgerliches Vorurteil eingeschränkt wissen, etwa gar gemäss der Formel, dass Goethe eine Leiche sei und die Lektüre der Klassiker antiquiert.[7] In solchen Ansichten bekundet sich doch wohl nur ein eigenes zweifaches Vorurteil oder auch Missverständnis, ein sozialkulturelles (im engeren Sinn ein politisches) und ein ästhetisches; das erste ergibt sich aus der Meinung, Kulturentwicklung sei ohne Eliten möglich bzw. kulturelle Eliten seien per definitionem antidemokratisch und deswegen mit Misstrauen zu betrachten; das zweite gründet vermutlich in unzureichenden ästhetischen Unterscheidungsmerkmalen. Das erste kann hier nicht diskutiert werden, zum zweiten sei folgendes bemerkt: Ein Vergleich eingehender Untersuchungen der «ästhetischen Botschaft» (U. Eco) von Rang in Kunst und Literatur mit solchen trivialer Texte ergibt eine auffällige Übereinstimmung hinsichtlich der Qualitäten der einen und der Mängel der anderen Gattung. Der Kürze wegen in strukturalistische Begriffe gefasst, lässt sich sagen, dass dem Reichtum, der Mehrwertigkeit (Polyvalenz) der künstlerischen Aussage die Bedeutungsarmut (Monosemantik) des trivialen Textes gegenübersteht. Dieser weist demnach grössere Ähnlichkeit mit der (pragmatisch ausgerichteten) Werbesprache und Werbegraphik und deren Verführungsbotschaft als mit der künstlerischen auf. Anders ausgedrückt: Wie der Begriff der Trivialität es offenlegt, bietet Triviallite-

Wie der Begriff der Trivialität es offenlegt, bietet Trivialliteratur «das, was auf der Strasse zu finden ist».

ratur «das, was auf der Strasse zu finden ist»[8], verlängert also nur das Angebot des uns heute ohnedies in allen Alltagslagen schon bedrängenden Konsummarktes. Gegen diesen sind also über die Trivialliteratur kaum direkte Alternativen aufzubauen. Wenn sich trotzdem deren Behandlung im Unterricht empfiehlt, dann unter der Bedingung der Einsicht in eben den genannten Zusammenhang. Triviale Texte können uns und unseren Schülern zeigen, auf welche Art und Weise, über welche «Kanäle» die sprachliche Vermittlung und literarische Verlängerung der an uns erwünschten Bedürfnisse (statt des Ausdrucks unserer eigenen) erfolgt, sowohl der libidinösen wie der aggressiven; darüber, was uns hier an Ersatzbefriedigungen der zugleich einfältigsten und fragwürdigsten Spielart geboten wird, können allein schon manche Comics exemplarisch Auskunft geben.

Die Alternative, der Gegenzug zum Zwang, zu den «Zwängen», kann nicht im Sich-Verlieren liegen, so wenig dieses als Befreiung anzusprechen ist.

Wenn nun noch vom «Spielen mit Sprache» die Rede sein soll, so kann auch das hier nur kurz geschehen, ohne weitere sprachphilosophische Ableitungen, etwa mit Bezug auf die Untersuchungen Ludwig Wittgensteins. Es genügt vielleicht an dieser Stelle auch, darauf hinzuweisen, dass in der Unterrrichtssituation das Spielen mit Sprache etwas anderes meint und ist als die Ausarbeitung eines fiktionalen Textes, als die Gestaltung von Poesie, als Dichtung. Mit dem Bewusstsein dieser Unterscheidung sind Sprachspiele für Schüler (für Kinder und Jugendliche) sicher insofern wichtig, als sie die konkrete Erfahrung vom Bedeutungsgefüge der Sätze und Wörter und dessen möglicher Verschiebung und Auflösung vermitteln, zweckfreie Verfahren, die durch Zufall und Willkür Ernst und Spass zustandekommen lassen (für die z. B. die Transformationsgrammatik passende Anhaltspunkte bietet, ebenso wie manche Texte des Dadaismus oder der sogenannten konkreten Poesie). Wie gegenüber der Behandlung der Trivialliteratur ist aber auch dem Spielen mit Sprache gegenüber ein Vorbehalt zu formulieren, und zwar hinsichtlich der Anschauung, dass «man (. . .) sich im Spiel mit (Sprache) verlieren, darin aufgehen, sich von den Zwängen der Arbeit und des Leistens befreien» könne[9]. Dieses Alternativmodell ist von einem ähnlich trügerischen und irreführenden Charakter wie jenes, das das Glück des trivialen Produkts mit dem verwechselt, welches die Dichtung, das Kunstwerk spendet. Die Alternative, der Gegenzug zum Zwang, zu den «Zwängen», kann nicht im Sich-Verlieren liegen, so wenig dieses als Befreiung anzusprechen ist. Kinder schon Sprachspiele als Zuflucht vor Leistung und Arbeitsdruck erleben lassen, heisst folglich eher den «Zwängen» in die Hand arbeiten, als die Chancen der Freiheit zu vergrössern. Nicht nur das Spielen mit Sprache, sondern das Handeln mit Sprache insgesamt dürfte mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit über solche didaktischen Mechanismen auf eine triviale Pragmatik zusammenschrumpfen, die in den Mustern des Alltags gefangenbleibt.

Handlungsfähigkeit und Poesie

Die Überschrift fügt scheinbar Unzusammengehöriges, ja Auseinanderstrebendes zusammen. Es soll jedoch knapp angedeutet werden, dass bzw. wie Poesie und die Auseinandersetzung mit ihr die Handlungsfähigkeit zu stärken und den Freiheitsspielraum *wirklich* zu erweitern imstande ist. Wir gehen das Thema über den oben bereits angeführten Arbeits- und Leistungsbegriff an und sagen gleich vorweg, dass wir keineswegs einen Angriff auf die kulturerhaltenden Tätigkeiten vorhaben; der Verfasser ist vielmehr der Meinung, dass die Fragwürdigkeit der beiden Begriffe in ihrem gegenwärtigen verkürzten und verengten Gebrauch und Bedeutungszuschnitt liege, und zwar in der *gesamten* heutigen Industriegesellschaft, welche weltweit Arbeit und Leistung in Begriff und Praxis nach den Bedürfnissen eines einseitigen, technologisch-wirtschaftlichen Fortschrittsglaubens auslegt und organisiert. Aus diesem Grunde können Leistungs- und Arbeitszwänge, die gar nicht wegzudiskutieren sind, eben nicht einfach

durch die Flucht in «Spiel und Unterhaltung» aufgewogen oder aufgehoben werden, ebensowenig wie durch die Flucht in den Konsum; sie sind nur aufzubrechen durch eine Erweiterung der Begriffsinhalte von Arbeit und Leistung selbst. Eben in dieser Hinsicht besitzt die Kunst, besitzen Dichtung und Poesie ihre – jedenfalls im Unterricht nur schwer zu ersetzende – Funktion. Schon eine etymologische Ableitung des Wortes Poesie kann zeigen, welche Verengung dem Begriff menschlicher Tätigkeit widerfährt, wenn wir ihn einseitig rationalistisch und rationell mit Bezug auf die in der industriellen Gesellschaft verbreiteten quantifizierbaren Tätigkeiten und Tätigkeitskontrollen festlegen. Bekanntlich bedeutet das griechische Verb «poiein» machen, verfertigen, schöpferisch tätig sein, das Substantiv «poiesis» das Machen, das Verfertigen, die schöpferische Leistung; Poet, in mittelhochdeutscher Zeit aus lateinisch «poeta» entlehnt, bedeutet schöpferischer Mensch; im Geniebegriff des 18. Jahrhunderts wird dieser Inhalt weiterentwickelt. Die zivilisationsgeschichtlich zu verstehende, an den Mustern technischen Machens und industrieller Arbeitsteilung orientierte Sprachregelung hat das weite Feld ernstzunehmender menschlicher Betätigungen um wesentliche Teile verkürzt und Beschäftigungen wie die des Künstlers oder Dichters in den Bereich des arbeitslosen und leistungsfernen Spiels, in den Bereich des (nur noch) schönen Scheins ausserhalb der tatsächlichen (von Taten und Sachen geprägten) gesellschaftlichen Wirklichkeit verwiesen.

Die Auseinandersetzung mit Dichtkunst, mit fiktionaler Literatur von Rang vermag nun die Anschauung einer weiteren Vernunfttätigkeit nicht nur in das Bewusstsein dessen wieder einzubringen, der sich mit ihr beschäftigt, sondern darüber hinaus oder besser darunter hinweg auch in die Tiefenschichten der Persönlichkeit, der Selbst-Entwicklung. Wer Dichtung hört, wer Dichtung liest, wer sie verstehen lernt, wird bekannt mit einer der ältesten menschlichen Geistestätigkeiten, lange schon – wie wir aus rezenten Frühkulturen erschliessen können – vor dem Zeitraum ausgeübt, in dem die Gattung ihre Lebensgrundlagen durch eigene wirtschaftliche Produktion zu sichern anfing, lange also vor der jungsteinzeitlichen Revolution. Wenn in der griechisch-römischen Antike der grosse Dichter mindestens ebenbürtig neben dem grossen Täter stand, dann hat das nicht zuletzt seinen Grund in der damals noch sicheren Kenntnis jenes Tiefenhorizonts.

Wir möchten also den didaktischen Wert der Dichtung weniger in einem vergleichsweise übertragenen Sinn in der Möglichkeit des sogenannten Probehandelns sehen, als vielmehr in der direkten Bekanntschaft und Erfahrung mit einer – um das unmoderne Wort beizubehalten – Geistestätigkeit, die den heute gängigen Arbeitsbegriff aufsprengt und die inhaltlich als Wunschproduktion bezeichnet werden kann. Wunschproduktion, das heisst: Im künstlerischen Gestaltungsakt verwendet der Autor zwar die normale Sprache, aber in Art und Weisen der Zusammensetzung, welche die sozialkulturell geregelten (normalen) Bedeutungsmuster verändern und so bedeutungsmässig neue und mehrwertige Aussagen erzeugen. In diesen kommt über einen komplizierten innerpsychischen Umschichtungsvorgang, der hier nicht näher beschrieben werden kann[10], zum Ausdruck und Vorschein, was in der pragmatischen Sprache gerade nicht zum Ausdruck kommen kann, weil das Regelungssystem der normativen praktischen Kommunikationssituationen es unterdrückt: Es – die Wünsche, die Bedürfnisse, die der Zivilisationsalltag nicht durchlässt, die kein angebotener und kein gebotener, kein vorgeschriebener Konsum ersetzen kann, von denen jedoch die kreative Dynamik des kulturellen Lebens abhängt und die zugleich die des Autors und die unseren sind, insofern das Kunstwerk auf uns einwirkt.

Durch das Kunstwerk, durch die Dichtung lernt also der Rezipient (im angenommenen Fall der Schüler verschiedener Stufen) einen erweiterten Begriff menschlicher Vernunft- und Geistestätigkeit kennen, der den heute fast ausschliessliche Gültigkeit beanspruchenden technischen Arbeits- und Leistungsbegriff überschreitet und der von sehr ernsthafter Art ist, ernsthaft, weil er

sich auf das nicht normierbare Potential der schöpferischen Möglichkeiten, der menschlichen Kreativität bezieht. Der Begriffszusammenhang der Wunschproduktion, den die Literaturtheorie als Erklärungsmodell für den künstlerischen Herstellungs- und Aufnahmevorgang (den Produktions- und Rezeptionsprozess) eingeführt hat, besagt, dass das Kunstwerk zugleich weniger und mehr ist als die pragmatische Situation und der pragmatische Text; weniger, weil es (jedenfalls in der Regel) keinen unmittelbaren gesellschaftlichen Handlungszusammenhang bildet; mehr, weil es von vornherein in einem solchen nicht aufgeht, sondern, indem es durch die gewohnten Sprech- und Sehweisen hindurch dank seiner besonderen Struktur zum Vorschein kommt, über jeden aktuellen Handlungszusammenhang als Vor-Schein des Möglichen, neuer, anderer Bedeutungs- und Sinnmöglichkeiten hinausgeht.

Zusammenfassung

Unsere Überlegungen führen uns zu folgenden Schlüssen:

- Das Erlernen der Normen der Sprache, in denen die Sprache der Norm handlungsanweisend wirkt, genügt nicht als fortschrittliches didaktisches Konzept.
- Wenn Pragmatik auch unter Aufrechterhaltung von Leistungs- und Arbeitszwängen wie von Konsumzwängen möglich ist, dann ist auch sie, sofern sie sich als fortschrittlich erweisen soll, ergänzungsbedürftig.
- Die Sprache der Norm in den Normen der Sprache durchbricht der dichterische Text. Er vermag in die Pragmatik die Fiktionalität der Wünsche einzubringen, ohne die das Leben zur Anpassung an die zivilisatorischen Gegebenheiten verflacht. Der dichterische Text erweist den Selbst-Bedürfnissen gegenüber, denen er Ausdruck verleiht, die vorgeschriebenen Konsumbedürfnisse als Trug. Er entwirft neuen Sinn, der in den Handlungszusammenhang gesellschaftlicher Bedeutungen umgewandelt werden kann.
- Der dichterische Text erweitert den pragmatischen Kommunikationsspielraum um die Dimension des Möglichen zu einem umfassenden sozialen Aktionsraum.
- Kommunikative Kompetenz (welche die sprachliche einschliesst) und Fiktionalität zusammen ergeben den Begriff der geschichtlich wirksamen sozialkulturellen Kompetenz im Sinn voller sozialer Handlungsfähigkeit.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Pragmatik und Fiktionalität zusammenzudenken, findet eine wissenschaftstheoretische Unterstützung in der z. B. von Hans Glinz seit längerem geforderten Verbindung sprach- und literaturwissenschaftlicher Forschungsweisen. Das SCHWEIZER SPRACHBUCH zeigt in zahlreichen Kapiteln beispielhaft die didaktische Umsetzung solcher Einsichten und Postulate[11]; eine Umsetzung, die allerdings zu ihrer Realisierung in der Lernwirklichkeit entsprechend geübter Lehrer bedarf. Die Erfahrungsberichte, die manche Methodiker über ihren Umgang mit Poesie in Unterrichtslektionen anbieten, lassen oft kaum einen Unterschied zur Behandlung pragmatischer Texte erkennen.

Anmerkungen

[1] Beck, Erwin: Neuorientierung im Deutschunterricht. In: schweizer schule, 6/1980, S. 177. – Vgl. hierzu Verf.: Zur «alten» und «neuen» Grammatik in der deutschen Schweiz. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 26-31/1977. Dieser Beitrag wurde im Oktober 1976 für eine kantonale Lehrerzeitung verfasst und von der Redaktion damals mit der Begründung abgelehnt, die neuen Gesichtspunkte könnten eine Desorientierung der Lehrerschaft bewirken.

[2] Helmers, Hermann: Fortschritt des Literaturunterrichts, Stuttgart 1974.

[3] Beck, a. a. O., S. 176.

[4] ebd., S. 177.

[5] Hierzu auch Verf.: Glanz und Elend des Kommunikationsbegriffs. In: Der Deutschunterricht 3/1979.

[6] Enzensberger, Christian: Literatur und Interesse. Eine politische Aesthetik. Frankfurt 1979.

[7] Grünwaldt, Hans Joachim: Sind Klassiker etwa nicht antiquiert? In: Diskussion Deutsch, 1/1970, S. 16 ff.

[8] Kröners Sachwörterbuch der Literatur, Stichwort Trivialliteratur.

[9] Beck, a. a. O., S. 177.

[10] Hierzu Kreis, Rudolf: Aesthetische Kommunikation als Wunschproduktion. Bonn 1978.

[11] Schweizer Sprachbuch, Sabe-Verlag, Zürich.