

Weinrich, Harald

Von der Langeweile des Sprachunterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 169-185



Quellenangabe/ Reference:

Weinrich, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 2, S. 169-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141498 - DOI: 10.25656/01:14149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141498>

<https://doi.org/10.25656/01:14149>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 2 – April 1981

I. Essay

HARALD WEINRICH Von der Langeweile des Sprachunterrichts 169

II. Thema: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren

HARTMUT TITZE Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine
Zyklustheorie 187

PETER LUNDGREEN Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der
akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er
Jahre in Preußen 225

DETLEF K. MÜLLER Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens
während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 245

BERND ZYMEK Der verdeckte Strukturwandel im höheren Knabenschul-
wesen Preußens zwischen 1920 und 1940 271

AXEL NATH Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhisto-
rische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren
Lehramts in Preußen 1932–1942 281

III. Literaturbericht

WOLF-DIETER SCHOLZ/
ANDRÄ WOLTER Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Problem
der empirischen Sozialforschung. Methodisches Artefakt
oder soziale Wirklichkeit? 307

IV. Besprechungen

RUDOLF LENNERT Herman Nohl: Das historische Bewußtsein 327

LUDWIG HUBER Hansgert Peisert/Gerhild Framhein: Das Hochschul-
system in der Bundesrepublik Deutschland 331

Pädagogische Neuerscheinungen 337

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

HARALD WEINRICH

Von der Langeweile des Sprachunterrichts*

Nachdem der Titel dieser Antrittsvorlesung bekannt gegeben war, erhielt ich von einigen Personen einen kleinen Vorkommentar, der auf die Ermahnung hinauslief, eine Vorlesung unter diesem Titel dürfe selber unter keinen Umständen langweilig werden. Warum eigentlich nicht, habe ich mich gefragt: Darf denn auch eine Vorlesung über Geschichte keinesfalls geschichtlich, eine Vorlesung über Komik keinesfalls selber komisch sein? Habe ich nicht das Recht, das Phänomen, von dem ich handeln will, gleichzeitig durch die Form meiner Darstellung zu belegen? Wie dem auch sei, ich merke, daß ich mir da einen schwierigen Erwartungshorizont aufgebaut habe, dem ich auch sicherlich nicht werde Genüge leisten können, der mir aber dennoch nicht ganz unwillkommen ist, da er die unterschwellige, oft jedoch auch unverhohlenen geäußerte Meinung bestätigt, Sprachunterricht – einschließlich einer Vorlesung über Sprachunterricht – könne leicht, ja müsse vielleicht sogar mit Notwendigkeit eine ziemlich langweilige Angelegenheit sein, so daß es einer besonderen Anstrengung bedarf, um dieser Langeweile zu entgehen. So scheinen es auch die Redaktoren des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache empfunden zu haben, als sie für das Wort Langeweile den folgenden bemerkenswerten Beispielsatz prägten: „Das mangelnde Interesse der Schüler muß der Langeweile im Unterricht zugeschrieben werden“.

Wenn ich hier nun einhalte und frage, ob es wirklich nach der Formulierung des zitierten Beispielsatzes „der Langeweile“ oder nicht vielmehr nach einem alternativen Sprachgebrauch der deutschen Sprache „der Langeweile“ heißen muß, begeben mich sogleich in die Gefahr, die Richtigkeit des Beispielsatzes zu bestätigen. So will ich statt dessen lieber – unter Übersprungung einschlägiger Umfrageergebnisse, in denen ebenfalls das Prädikat „langweilig“ in Charakterisierungen des gegenwärtigen Sprachunterrichts, zumal des Grammatikunterrichts erscheint¹ – ein älteres Zeugnis aus GOETHE'S *Dichtung und Wahrheit* heranziehen. GOETHE berichtet dort, wie er seine Sprachen gelernt hat. Er läßt im Rückblick keinen Zweifel daran, daß ihm die „Pedanterie und Trübsinnigkeit der an öffentlichen Schulen angestellten Lehrer“ zuwider war, und er ist seinem Vater dankbar dafür, daß er ihm diese Art Sprachunterricht ersparte und es so einzurichten wußte, daß der junge GOETHE seine Fremdsprachen – Lateinisch, Französisch, Englisch und Italienisch – „nur aus dem Gebrauch, ohne Regel und Begriff“ lernte, und zwar, wie es scheint, mit ebenso

* Münchener Antrittsvorlesung, gehalten am 30. 5. 1979. Der Vortragsstil der Textsorte ist nicht verändert worden.

1 Vgl. ZIMMERMANN 1977, bes. S. 80, mit Hinweisen auf Erhebungen von H. HEUER und H.-E. PIEPHO und weiterführenden Literaturangaben; ferner: ZEMB 1978; HESTER 1970, S. VII f.; ROULET 1976. Vgl. auch ERNST BLOCH (1973, S. 23): „Das Leid in der Schule kann widerlicher sein als später irgendein anderes, das des Gefangenen ausgenommen. Daher der dem Gefangenen verwandte Wunsch auszubrechen; da das Draußen noch undeutlich ist, wird es wunderlich.“

viel Vergnügen wie Erfolg (*Dichtung und Wahrheit* I, 1; Hamburger Ausgabe, Bd. IX, S. 32).

„Pedanterie und Trübsinnigkeit“, das liest sich fast wie eine Definition der Langeweile. Pedanterie, dieses Schreckenswort einer mißratenen Pädagogik, steht hier für eine kleinliche, unproportionierte und weltfremde Zuwendung zu einem subalternen Gegenstand; Trübsinnigkeit, das ist – zumal in GOETHE'S Sprache (s. SCHÖNE 1979) – die absolute Verneinung des Lustprinzips und Inbegriff der Lebensfeindlichkeit. Die Wissenschaften sodann, angefangen mit KANT'S Bemerkungen zu der „langen Weile und dem Kurzweil“ in seiner *Anthropologie*², haben eine Reihe weiterer Definitionen der Langeweile hervorgebracht, von denen ich hier nur eine ausführlicher nennen will, die aus der Schule der Psychoanalyse stammt. Der FREUD-Schüler OTTO FENICHEL (1934) definiert nämlich die Langeweile in unverkennbar FREUD'Scher Manier als „chronische Libidostauung, die sich als Spannung bemerkbar macht, während das Triebziel verdrängt ist“. In einer anderen Formulierung desselben Autors heißt es: „Die Triebspannung ist da, das Triebziel fehlt. Die Langeweile muß ein Zustand der Triebspannung bei verdrängten Zielen sein.“ WILHELM KELLER (1964), der die Langeweile ebenso wie die Kurzweil unter dem Oberbegriff der „erlebten“ Zeit subsumiert, charakterisiert in diesem Zusammenhang die Langeweile als eine ereignislose, handlungsarme Zeit, die nur von einem „Inhaltssehnen“ angefüllt ist. Er warnt jedoch gleichzeitig vor der Versuchung, die Handlungs- und Ereignisfülle einer Zeitspanne schematisch berechnen zu wollen.

Wenn wir diesen Begriff von Langeweile nun auf den Sprachunterricht anwenden wollen, so müssen wir von dem einfachen Sachverhalt ausgehen, daß man von der Sprache gewöhnlich einen transitiven Gebrauch macht. Ich verwende hier jetzt nicht den grammatischen Begriff von Transitivität, mit dem wir zwischen transitiven und intransitiven Verben unterscheiden, sondern einen umfassenderen zeichentheoretischen (semiotischen) Begriff von Transitivität. Er besagt, daß die Aufmerksamkeit der Sprechenden für gewöhnlich nicht an den von ihnen gebrauchten Sprachzeichen haftet, sondern diese („transitiv“) durchstößt und sich primär auf die Sachen und Handlungen richtet, die mit diesen Wörtern und Sätzen gemeint sind. Das ist der „normale“ Sprachgebrauch, den man auch objektsprachlich nennt.

Daneben gibt es aber einen metasprachlichen Gebrauch der Sprache. Er ist dann gegeben, wenn wir mit den Mitteln unserer Sprache über unsere Sprache reden, von ihr also einen reflexiven Gebrauch machen. Es ist bezeichnend, daß die Logiker die ersten waren, die auf die Metasprache als eine besondere Form der Sprachverwendung aufmerksam gemacht haben (vgl. WEINRICH 1966). Sie sind ja an dem Nachweis solcher Ausdrucksweisen interessiert, die aufgrund ihrer Form allein als richtig oder falsch qualifiziert werden können. Alle Inhalte, die mit diesen richtigen oder falschen Ausdrücken gemeint sein können, bleiben dabei konsequenterweise außer Betracht und werden in den Formeln zu den semantischen Minima der Inhaltsvariablen x , y oder z reduziert. Das ist, vom Standpunkt einer Psychologie der Langeweile betrachtet, eine höchst hygienische oder, wenn man so will, aseptische Methode: Ein „Inhaltssehnen“ im Sinne von WILHELM KELLER kann

2 I. KANT: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, II A. In: *Werke*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Bd. XII, S. 554–557.

aus diesen extrem reduzierten Inhaltsvariablen kaum hervorzunehmen, und so steht das *Collegium logicum* zwar in dem Ruf, recht mühsam und schwierig zu sein, doch finde ich keine Zeugnisse dafür, daß die Beschäftigung mit der Logik als langweilig verschrien ist.

Beim Sprachunterricht verhält es sich anders, zumal wenn wir zunächst die Form des Grammatikunterrichts ins Auge fassen, wie er zu der vielhundertjährigen Tradition der *ars grammatica* gehört. Dieser Sprachunterricht besteht aus den Elementen Begriff, Regel und Beispiel. Die Begriffe teilt er weitgehend mit der Logik. Von deren strengen Gesetzen fällt er jedoch durch die Regeln ab, deren Geltung meistens durch Ausnahmen geschwächt ist. Am weitesten aber entfernt er sich von der Logik durch seine Beispiele, in denen ja im Prinzip das ganze Lexikon erscheinen muß. Mit diesen Beispielen wird der Sprachunterricht zur Welt hin transparent. Wir können das auch so ausdrücken, daß der Sprachunterricht in der Anschaulichkeit seiner Beispiele, die er im Unterschied zur Logik nicht zu bloßen Inhaltsvariablen herabdrücken kann, dem semiotischen Problem der Transitivität begegnet und dabei in seine eigene Falle läuft. Denn nun droht die Gefahr, daß die Aufmerksamkeit der Sprachlernenden, die doch für die Sprache gewonnen und bei ihr eine Zeitlang festgehalten werden soll, allzu schnell von den Sachen gefangen genommen wird, die mit den Wörtern gemeint sind. Wenn diese Sachen dann aber, kaum daß sie in den Beispielsätzen und -sätzchen knapp gezeigt worden sind, wieder entzogen werden, dann drohen jene von WILHELM KELLER mit dem Ausdruck „Inhaltssehnen“ und von OTTO FENICHEL mit dem Ausdruck „Libidostauung“ bezeichneten Entzugserscheinungen, die man schließlich unter dem Ausdruck „Langeweile“ zusammenfassen kann.

Was kann man dagegen tun, und kann man überhaupt etwas dagegen tun? KANT ist in seiner *Anthropologischen Didaktik* (a. a. O., S. 443) fest davon überzeugt, daß man gegen die Langeweile sowohl etwas tun müsse als auch tun könne. Er empfiehlt, ihr mit einer Strategie des Zeitvertreibs (*tempus fallere*) zu begegnen: „durch schöne Künste das Gemüt spielend unterhalten“. Das ist nun allerdings ein nicht ganz unbedenkliches Rezept, zumal wenn man es der Pädagogik zugrunde legen will. Im 18. Jahrhundert hat es da schon eine erbitterte Kontroverse gegeben, in der beispielsweise der Baron von KNIGGE (1789) dem Philanthropen JOHANNES BERNHARD BASEDOW vorgehalten hat, Erziehung dürfe um ihres eigenen Ethos willen nicht zu bloßem Spiel und Zeitvertreib entarten – ein auch in unserem Jahrhundert beherzigenswerter Gedanke. Aber immerhin wollen wir uns von KANT anregen lassen, nun zunächst bei den schönen Künsten, insbesondere bei der Literatur, anzufragen, welche allgemeinen Remeduren gegen die Langeweile dort bekannt geworden sind.

Das älteste Rezept finde ich im ersten Buch Moses. Es läuft auf Liebe hinaus, und es heißt dort von der lange währenden, aber dennoch nicht langweiligen Werbung Jakobs um Rachel: „Also diente Jakob um Rachel sieben Jahre, und es schien ihm, als wären es ebenso viele Tage: so sehr liebte er sie“ (1. Moses 29, 18–20). Wenn diese Art Kurzweil durch Liebe auf die Sprache übertragen werden soll, können wir vielleicht das Buch *Die gerettete Zunge* aufschlagen, in dem ELIAS CANETTI seine Lebenserinnerungen aufgeschrieben hat (München 1977). CANETTI, der als Schriftsteller ein Klassiker der deutschen Sprache geworden ist, hat diese Sprache nicht etwa als seine Muttersprache, sondern als eine Fremdsprache gelernt, aber er hat sie in unvergleichlicher Weise verinnerlicht als die faszinierende Zaubersprache seiner Eltern, die sich aus dieser Sprache ein geheimes Liebesnest und eine phantasievolle Behausung ihrer Ehe gemacht hatten (ebd., S. 37f.).

Aber ich weiß wohl, daß unter den 19 Millionen Menschen, die in der Welt Deutsch als Fremdsprache lernen, nur wenige Personen sind, die Deutsch wie ELIAS CANETTI lernen und wie er zu deutschen Schriftstellern werden können. Wir wollen daher noch weiter in der Literatur Umschau halten und nach anderen Strategien gegen die Langeweile forschen, die vielleicht für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden können. Ich will mich aber kurz fassen und nur knapp daran erinnern, daß es, wie bei ERNST ROBERT CURTIUS (1978, S. 95) im einzelnen nachzulesen ist, seit alters zu den topischen Rechtfertigungsgründen des literarischen Schreibens gehört, der Langeweile (*taedium fastidium*) entgegenzuwirken. Insbesondere das novellistische Erzählen lebt von diesem Zweck. So gehört es auch, wie BOCCACCIO'S *Decamerone* erkennen läßt, zum klassischen Szenarium der Novellistik, daß ein Kreis von Personen durch einen widrigen Umstand, etwa die Pest von Florenz, aus ihrer alltäglichen Handlungswelt herausgerissen und an einen ruhigen Ort versetzt wird, wo diese Damen und Herren sich nun leicht langweilen könnten, wenn sie nicht darauf verfielen, eben dieser drohenden Langeweile mit der angenehmen Kurzweil des Erzählens zu begegnen (vgl. PABST 1953). Auch THOMAS MANN'S *Zauberberg* spielt in einer nicht ganz unähnlichen, weil ebenfalls der alltäglichen Geschäftigkeit enthobenen Eigenwelt, der die ödeste Langeweile drohte, käme nicht durch die Zauberei des quasi-poetischen Krankheitszustandes ein ganz anderer Zeitsinn zustande, unter dessen Herrschaft die Zeit selber aus dem Maß gerät und zu phantasieren anfängt: „kurzweilig und langweilig, wie Sie nun wollen“ (vgl. WEINRICH 1967). Von diesem subtilen narrativen Lehrstück über Langeweile und Kurzweil wollen wir schließlich noch einmal in der Zeit zurückschreiten und – unter schmerzlichem Verzicht auf PROUST'S Romanwerk und alle Formen des Spleen, Ennui und Weltschmerzes – nur noch einen kurzen Blick auf jenen Roman werfen, der die Langeweile in der reinsten Form zu seinem Gegenstand gemacht hat. Ich denke jetzt an den langweiligsten aller Romanhelden der Weltliteratur, Ilja Ilitsch Oblomov, in dem gleichnamigen Roman des russischen Romanciers GONTSCHAROW, der den größten Teil der Romanhandlung in vollkommener Trägheit auf seinem Bette liegend absolviert. Er tut gar nichts oder fast gar nichts und ist in seinem Tätigkeitsdrang schon voll ausgelastet durch die Vorstellung seiner Phantasie, er müsse irgendeiner Lydia wohl zehn beflissene Höflichkeitsbesuche machen. Bei diesem Gedanken sinkt er sogleich wieder gelangweilt auf sein Bett zurück. Für die Leser des Romans aber ist dieser geniale Langweiler wahrscheinlich ein höchst kurzweiliges Phänomen, und sogar die Literatursoziologen kommen noch auf ihre Kosten, weil sie in Ilja Ilitsch Oblomov die Funktionslosigkeit des russischen Adels in der Spätzeit der zaristischen Gesellschaft wiedererkennen können (vgl. REHM 1963; ROTHE 1979; zum Motiv der Langeweile in der Literatur vgl. VÖLKER 1975; BUSCH 1979).

Wir wollen aus diesen kurzen Betrachtungen zur Literaturgeschichte der Langeweile resümierend den folgenden Schluß ziehen: Die Literatur empfiehlt als Heilmittel gegen die Langeweile vorzugsweise – Literatur (vgl. BLAICHER 1977). So sollte man nun auch erwarten, daß der Sprachunterricht, wenn er aus den skizzierten Gründen permanent von der Langeweile bedroht ist, sich mit der Literatur verbünden würde, um auf diese Weise ein geeignetes Gegenmittel gegen diese Gefährdung ständig bei sich zu haben. So ist es auch tatsächlich lange der Fall gewesen, und schon in der spätantiken und mittelalterlichen *ars grammatica* gehört die Lehre der Grammatik mit der Lektüre und Erklärung der Dichter untrennbar zusammen. So hat es dann später die philologische Tradition bestätigt, bis sich diese Verbindung in der neueren Zeit gelockert oder ganz gelöst hat. In der neuesten

Zeit tut sich der Sprachunterricht hier und dort sogar allerhand darauf zugute, daß er nunmehr der Literatur und allen schönen Künsten weit entwachsen ist und endlich auf seinen eigenen Wissenschaftsbeinen steht.

Dies ist jedoch eine Entwicklung, die nicht erst die letzten Jahre kennzeichnet, sondern sehr viel früher eingesetzt hat. Ich kann nun hier nicht im einzelnen die Wege einer Reformpädagogik nachzeichnen, deren Bewegungsrichtung insgesamt durch die Formel „von den Wörtern zu den Sachen“ beschrieben werden kann. Ich will mich daher auf einige Hinweise beschränken, die erkennen lassen, daß diese Entwicklung mit allerhand Verheißungen einer Kurzweil ganz anderer Art zusammengeht. Ich will daher rasch noch einmal in die Zeit GOETHES zurückkehren, die ja auch die Zeit PESTALOZZIS war. Denn in dieser Zeit setzte eine pädagogische Reform ein, die sich unter anderem das Ziel steckte, dem Unterricht, zumal dem Sprachunterricht, das Odium der Langeweile zu nehmen³. GOETHE selber, der in *Wilhelm Meisters Wanderjahren* die bekannte Utopie der Pädagogischen Provinz entwirft, denkt sich dort eine besondere Kurzweil aus, die darin besteht, den Sprachunterricht mit der Reitkunst und mit allerhand anderem ebenso nützlichen wie heiteren „Gestümmel“ zu verbinden, so daß man unter diesen „reitenden Grammatikern“ nicht einmal die Pedanten herausfinden kann, die es doch nach GOETHES Meinung auch unter ihnen geben muß (II, 8; Hamburger Ausgabe, Bd. VIII, S. 244 ff.).

Wir Linguisten sind alle in neuerer Zeit – unter wechselnden Bezeichnungen – reitende Grammatiker geworden und reiten allerhand Steckenpferde, von denen der eine dieses, der andere jenes für ganz geeignet hält, der immer drohenden Langeweile des Sprachunterrichts im Galopp zu entfliehen. Ich will in einer kurzen Übersicht nur die letzten Renner nennen, auf die wir in der Linguistik und Fremdsprachendidaktik in jüngster Zeit besonders verfallen sind (vgl. auch ZIMMERMANN 1977, Kap. 1).

Wir haben beispielsweise, um in den fünfziger und beginnenden sechziger Jahren anzusetzen, die audio-linguale und audio-visuelle Methode erfunden. Das war – und GOETHE hätte dem zustimmen müssen – ein Versuch, den Unterricht in der Fremdsprache nicht über Regeln und Übersetzungen aus der Muttersprache abzuleiten, sondern ihn von Anfang an hörend und sprechend, ja auch sehend in der Fremdsprache abzuhalten, so daß die Lernenden sogleich in eine Situation versetzt werden, als seien sie in einem fernen Land ungeschützt der fremden Sprache ausgesetzt. Die Fortschritte der elektronischen Unterrichts-Technologie, insbesondere die Erfindung des Sprachlabors, erlaubten sodann, mit wissenschaftlicher Deckung durch den taxonomischen Strukturalismus und den Behaviorismus die Regeln der Grammatik in Drillübungen zu materialisieren. Die dabei aufs neue drohende Langeweile wurde – so hoffte man – durch den Reiz der raffinierten Technologie abgefangen. Den Kopfhörer übergestülpt und an den Schaltknöpfen aufwendiger Geräte sitzend, mußten sich die Sprachschüler doch wohl, wenn schon nicht als reitende Grammatiker, so doch als Mitinhaber und Mitbeherrscher unserer technischen Zivilisation fühlen und nun bitte keine Langeweile mehr zeigen – was sie aber leider dennoch taten.

Die Sprachlehrer sind dann um die Mitte der sechziger Jahre, gestützt diesmal auf die Wiederbelebung der rationalen und Erfindung der generativen Grammatik, fast ebenso

³ Der *Grüne Heinrich* beschreibt folgendermaßen eine PESTALOZZI-Schule: „Auch die Einrichtung der Schule hatte viel Kurzweiliges“ (G. KELLER: *Der Grüne Heinrich*, Kap. 9).

entschlossen aus dem Sprachlabor wieder ausgezogen, wie sie zehn Jahre früher hineinmarschiert waren. Die unnatürlichen Drillübungen wurden nun wieder durch kognitive Regeln, ja möglichst Gesetze zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenz ersetzt, und vor allem die Terminologie wurde von Grund auf umgeschrieben. Die älteren Lehrer stöhnten, die jungen triumphierten, und in Cambridge, Massachusetts, hatte man endlich auch wieder ein richtiges Schulhaupt. – Das währte rund zehn Jahre. Dann verflog dieser rationale Rausch, und für die Didaktik stand fest: Die generative Grammatik – welche Verdienste auch immer sie sonst haben mag – ist auf den Sprachunterricht nicht anwendbar. Das aber warf insgesamt einen Schatten auf die „Systemlinguistik“, wie man bald immer häufiger und mit pejorativer Bedeutungsnuance sagen hörte.

Inzwischen hatte auch die Studentenrevolte stattgefunden, und manche Linguisten wollten für einige Zeit gar nichts mehr mit dem Reden und Schreiben, sondern nur noch mit dem Handeln zu tun haben. Diese Jahre veränderten tatsächlich, wie man weiß, die politische und wissenschaftliche Landschaft in der Bundesrepublik, allerdings auch wieder nicht so eingreifend, wie manche Veränderer gewollt und gehofft hatten. Und so mußten nach einiger Zeit alle wieder an die Schreibmaschinen oder die Tonbandgeräte zurückkehren. Nicht jedoch ohne nostalgische Erinnerung an die große entweder erlebte oder verpaßte Zeit des Handelns kehrten sie an die wissenschaftliche Arbeit zurück, und es entstand – mit Blick zunächst auf Frankfurt, dann auf Starnberg – die Handlungs- und Pragmalinguistik. Sie nahm Elemente der Textlinguistik und Soziolinguistik auf und konnte sich auch, gestützt auf den vermittelnden Begriff des „kommunikativen Handelns“ (HABERMAS), Kommunikations-Linguistik nennen. CHOMSKYS Begriff der sprachlichen Kompetenz wurde nun alsbald durch den der kommunikativen Kompetenz ersetzt, und damit ist zugleich das oberste Lehr- und Lernziel der Pragmadidaktik bezeichnet, die als die zur Zeit in der Sprachdidaktik mächtig vordringende – um nicht zu sagen: herrschende – Lehre angesehen werden kann. Die Pragmadidaktik will die Sprachen – und zwar sowohl die Erstsprache als auch die verschiedenen Fremdsprachen – als kommunikative Erscheinungsformen des Handelns lehren. Sie beläßt daher die sprachlichen Erscheinungen, die Gegenstand der Sprachlehre werden sollen, in ihren natürlichen Texten und Situationen, mit einem gern zitierten Wort von WITTGENSTEIN: in ihren Sprachspielen, oder mit einem weniger gern zitierten Wort der Theologen: an ihrem Sitz im Leben, und sie versucht überhaupt, die grammatische Progression des Sprachunterrichts durch eine Progression von situationsspezifischen Sprechakten zu ersetzen. Die Kapitel der neuesten Sprachlehrwerke sind folglich nicht mehr überschrieben: Das Substantiv – Der Artikel – Das Adjektiv – Die Präpositionen usw., sondern etwa: Um Auskunft bitten – Einen Rat erteilen – Versprechungen machen – Gegen erlittenes Unrecht protestieren usw. Die Frage nach Richtig oder Falsch wird dabei stark zurückgedrängt, und die allerкühnsten Normenstürmer wollen sie sogar, gestützt auf einige allerdings viel vorsichtigere Überlegungen in AUSTINS schönem Buch *How to do things with words* (1972) ganz durch die Begriffe des kommunikativen Erfolgs oder Mißerfolgs ersetzen.

Man versteht, daß die Pragmadidaktik einiges Pathos darauf verwendet, sich sowohl von der alten Regelgrammatik als auch von der audio-lingualen Methode als auch schließlich von jeder Art Systemlinguistik abzusetzen, und man begegnet bereits einigen Eiferern, die dies so gründlich besorgen, daß AUSTINS berühmte Frage „How to do things with words?“ hier und dort wieder auf die Trivialität reduziert wird: „How to do things?“ Da

haben wir sie wieder vor uns, die Sachen, die wir nach dem Willen mancher Pragmadidaktiker gar nicht schnell genug erreichen können, um handelnd von der Sprache den gleichen Gebrauch zu machen, den die Menschen natürlicherweise von ihr machen. Am liebsten würden diese Didaktiker wohl aus lauter Ungeduld, das Medium Sprache immediat zu durchheilen, die Kapitel der Grammatik ganz in Handlungssituationen auflösen, wie sie das Leben bereithält. In der letzten Konsequenz ihrer Zielprojektionen fällt jedenfalls für die Pragmadidaktik der gesteuerte Spracherwerb der Schule mit dem ungesteuerten Spracherwerb des Lebens zusammen, und das Problem der Langeweile ist somit auch perfekt gelöst (vgl. PIEPHO 1974, 1979; MÜLLER 1979).

Darf ich an dieser Stelle wohl anmerken, daß wir mit dieser hochmodernen Pragmadidaktik gar nicht so weit von GOETHES Pädagogischer Provinz entfernt sind? Denn jene „reitenden Grammatiker“, die ich eingangs zitiert habe, sollten die grammatische Kunst nach GOETHES Willen keineswegs mit dem bloßen Getümmel des Reitsports verbinden, sondern vielmehr zugleich mit dem Sprachlernen den ernsthaften Beruf des Pferdezüchters und Hüters der Herden ausüben, um auf diese Weise die leider so handlungsferne Grammatik fest im tätigen Leben zu verankern. Wenn das bei GOETHE utopisch war, wie realistisch ist dieses Ziel dann in der heutigen Didaktik zu nennen?

Denn wir können ja, außer in der pädagogischen Utopie, die Schulen nicht abschaffen. Wir können allenfalls versuchen, wie HARTMUT VON HENTIG (1973) in vorsichtigem Anschluß an IVAN ILLICHS verwegene Thesen empfohlen hat, die Schulen und die anderen Unterrichtsstätten im Rahmen des Möglichen zu „entschulen“. Aber täuschen wir uns nicht: Auch wenn man eines Tages in all unseren Schulen, was sicher zu wünschen ist, das höchst pragmatische Tischlern und Schlossern, das Weben, Drucken und Programmieren lernen kann, so bleiben diese Fertigkeiten doch notwendig ein Probehandeln, das vom Ernstfall des Handelns in der Welt notwendig weit entfernt ist, weil kein Schüler auf diesem Lernhandeln seine Existenz gründen muß. Um wieviel mehr gilt das vom Sprachunterricht, wenn man ihn im Sinne der Pragmadidaktik als kommunikatives Handeln verstehen will: Der Unterricht kann hier erst recht, wenn er nicht ständig sich und seine kleine Welt selber bespiegeln will, den Ernstfall verantwortlichen Redens und Schreibens, einschließlich aller kommunikativer Aufstände, nur proben. Ich bin also der Ansicht, daß die Pragmadidaktik, wenn sie das Vertrauen der Lernenden nicht verscherzen will, auf keinen Fall das Als-ob vertuschen darf, durch das sich das spielerische Probehandeln der Schule vom echten Handeln und seinem wirklichen Sitz im Leben unterscheidet. Denn der Ernstfall des Handelns ist nur dann gegeben, wenn die Konsequenzen des Handelns individuell zugerechnet werden. Das ist (wenn ich hier einmal von dem aufgepfropften Zurechnungssystem der Zensuren und Zeugnisse absehen darf) in der gesellschaftlichen Schutzzone Schule nicht der Fall.

Diese Überlegungen, die für die Anstrengungen der Pragmadidaktiker (unter Einschluß des Autors der *Wanderjahre*) zwar viel Sympathie, aber auch einige Skepsis aufbringen, waren mir vor rund zehn Jahren noch nicht so klar, als ich nämlich den Plan faßte, für den Westdeutschen Rundfunk einen Sprachkurs zu entwerfen, der das Ziel haben sollte, die deutsche Sprache unter pragmatischen Bedingungen lehrbar zu machen. Meine Absicht war, für bestimmte Phänomene der deutschen Grammatik überzeugende Korrelationen zu bestimmten Situationen zu finden, in denen die deutsche Sprache in charakteristischer Weise gebraucht wird. So kann man beispielsweise dem Konjunktiv in der deutschen Sprache die wichtige Funktion zuschreiben, im öffentlichen Kommunikationswesen zwischen eigenen und referierten Meinungen zu unterscheiden. Da es nun damals gerade die Zeit

der Bundestagswahl von 1969 war, in deren Folge die sozial-liberale Koalition an die Macht kam, schnitt ich in der Wahlnacht einige Äußerungen führender Politiker im Originalton mit. So hatte ich ein kleines Corpus von Äußerungen, die in ihrer sprachlichen Form durch den Indikativ gekennzeichnet waren. Am darauffolgenden Morgen schnitt ich desgleichen aus den Nachrichtensendungen verschiedener Sendeanstalten alle diejenigen Meldungen mit, in denen die Äußerungen der Politiker aus der Wahlnacht referiert wurden. Als referierte Meinungen waren sie durchgängig durch den Konjunktiv (und einige andere Referenzsignale) gekennzeichnet. Der Sprachkurs war nun so angelegt, daß er die Funktion des Konjunktivs von derjenigen Bedeutung her aufschlüsseln sollte, die er in den Nachrichten von jener denkwürdigen Wahlnacht gehabt hat.

So entstand eine Pilotsendung, auf die ich nicht wenig stolz war. Bevor aber nach diesem Muster die ganze Sendereihe gemacht wurde, gab ich die Pilotsendung in die Erprobung bei verschiedenen Adressatengruppen, von der Schule bis zur Bundeswehr. Zu meiner großen Verblüffung fiel die Sendung bei allen Probanden vollständig durch. Es zeigte sich nämlich, daß mit dem Material der Sendung bei allen Gruppen zwar sogleich eine höchst lebhafteste Diskussion über das Für und Wider der politischen Wende einsetzte, daß es aber aus eben diesem Grunde unmöglich war, das Interesse der präsumtiven Sprachschüler wieder zur Sprache und zum Konjunktiv zurückzulenken. Meiner pragmadidaktischen Verbindung der Wörter und der Sachen, extrem zugespitzt auf die Verbindung des Konjunktivs mit einer dramatischen Bundestagswahlnacht, war es also zwar zweifellos gelungen, jede Spur von Langeweile zu vertreiben, aber gleichzeitig war das solcherart erzeugte Interesse völlig außer Kontrolle geraten und zu den Sachen hin gleichsam durchgebrannt.

Der Fehlschlag dieser Pilotsendung war für mich ein didaktisches Schlüsselerlebnis. Nicht nur die geplante Sendereihe habe ich nicht produziert, sondern ich habe mich seitdem auch bei der weiteren Beobachtung der Pragmadidaktik mit wachsender Skepsis gefragt, welche gefährliche Allianz der Sprachunterricht eingeht, wenn er sich ohne Vorbehalt mit dem Sachunterricht verbündet. Ganz kann er ohnehin nicht zum Sachunterricht werden, und erst recht macht er sich überflüssig, wenn er auf jede Steuerung des Unterrichtsgeschehens verzichtet und alles der ungesteuerten Kommunikation überläßt. Man kann sich darauf verlassen, daß dann die Transitivität der Sprache voll ihr Recht fordert und die Sprache immer zugunsten irgendeiner interessanten Sache ins Unrecht setzt.

Ich habe nun soeben mehrfach das Wort Interesse verwendet, das natürlich als Gegenspieler der Langeweile hier nicht ungenannt bleiben darf. Es ist aber gar nicht so selbstverständlich, im Kontext der modernen Didaktik von Interesse zu reden. An der Stelle, wo man dieses Wort vielleicht erwartet, findet man in neueren Abhandlungen zur Sprachdidaktik meistens das Wort Motivation, das in der Motivations-Psychologie eine starke Stütze hat (GRAUMANN 1969; KEILER 1970; SOLMECKE 1976; zur Kritik an der Motivations-Pädagogik und zur Alternative einer Pädagogik des Interesses vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979). Ich habe mich mit diesem Begriff der Motivation nie recht anfreunden können. Er ist ja ein eigenartig unscharfer Begriff. Er läßt nämlich bezeichnenderweise in der Schwebe, ob es sich bei dem Ausdruck „die Motivation des Lernenden“ um einen subjektiven oder um einen objektiven Genitiv handelt, das heißt, ob der Lernende die Motivation von sich aus in den Unterricht einbringt oder ob er erst mühsam motiviert werden muß. Die letztgenannte scheint die erstgenannte Bedeutung stillschweigend zu verdrängen. Das scheint mir aber eine höchst unglückliche Zweideutigkeit und Bedeutungsverschiebung zu sein, und ich frage mich, ob es nicht zweckmäßig ist, in diesem Zusammenhang auf den älteren und viel reicheren Begriff des Interesses zurückzugehen. Das Interesse ist, wie man weiß, ein zentraler Begriff der Anthropologie, Didaktik und Ästhetik, besonders seit dem achtzehnten Jahrhundert. Nach KANT ist Interesse das, „womit Vernunft praktisch, d. i. eine den Willen bestimmende Ursache wird“ (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Bd. VII, S. 97). Interesse ist für KANT also eine handlungsleitende Triebkraft. Daraus ist dann über mancherlei

Zwischenstufen einerseits das bürgerlich-liberale Privatinteresse, andererseits das sozialistische Klasseninteresse geworden – Nützlichkeitswerte beide und beide auch von verschiedenen Seiten her dem Verdacht ausgesetzt, als „erkenntnisleitende Interessen“ alles Streben nach der Wahrheit von vornherein abzufälschen (vgl. HABERMAS 1973, S. 244 ff.).

Es ist umstritten, ob schon KANT, wie HABERMAS meint, oder vielleicht erst FICHTE neben den vielen Formen des vitalen Interesses auch ein reines Vernunftinteresse angenommen hat. Die Kunst hat KANT jedenfalls von diesem Interesse streng ferngehalten und sie an den Rezeptionsmodus des „uninteressierten Wohlgefallens“ gebunden, wofür er sich von ADORNO den Vorwurf des „kastrierten Hedonismus“ gefallen lassen muß, zugleich mit dessen Bekenntnis, ein interesseloses Wohlgefallen könne nur dann ästhetisch genannt werden, wenn es sich zugleich mit dem wildesten Interesse assoziiert (KANT: Kritik der ästhetischen Urteilskraft. In: Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Bd. X, S. 287; dazu ADORNO 1970, S. 220 ff.). Bei SCHILLER finden wir dann im Anschluß an KANT, gleichberechtigt neben dem Interesse des Verstandes, das Interesse der Einbildungskraft, und der Wert der „schönen Schreibart“, d. h. der Literatur, bemißt sich bei ihm nach dem Vermögen, zwischen dem Interesse der Einbildungskraft und dem Interesse des Verstandes spielerisch die Schwebelage zu halten. Darin liegt für SCHILLER das schöne Spiel der ästhetischen Freiheit begründet⁴.

Ich habe diese säkularen Überlegungen zum Begriff des Interesses hier deshalb ein wenig ausgebreitet, weil es meines Erachtens auch im Sprachunterricht darum geht, das Interesse in wohlüberlegter Weise zu steuern und es in eine Verfassung zu bringen, die durchaus als Schwebelage interpretierbar ist. Denn es ist im Sprachunterricht weder zulässig, die natürliche Transitivität der Sprache zu ignorieren, noch ist es statthaft, ihr hemmungslos nachzugeben. Das eine führt notwendig in die Langeweile, das andere in die Beliebigkeit. Wir werden uns also fragen müssen, unter welchen Bedingungen der Sprachunterricht das Interesse zwischen den Wörtern und den Sachen, den Sätzen und den Handlungen in die Schwebelage bringen und auf diese Weise in eine „spielende“ Bewegung versetzen kann.

Ich will als erstes auf ein Verfahren zu sprechen kommen, dessen Eigenheiten insbesondere im Umkreis der literarischen Rezeptionstheorie und Wirkungsästhetik beschrieben worden sind und auf das Spiel mit textueller *Unterdetermination* hinausläuft. Die Theoretiker haben dieser Unterdetermination viele Namen gegeben, etwa Unbestimmtheit (INGARDEN 1931), Leerstellen (ISER 1970) oder Löcher im Text (DÄLLENBACH 1978; vgl. auch MAURER 1977). Zur Beglaubigung dieses Verfahrens will ich aber auch ein Zeugnis GOETHES anführen, der im Unterschied zum Naturforscher vom Schriftsteller sagt: „Dieser wird Langeweile erregen, wenn er nichts zu denken übrigläßt“ (Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt. Hamburger Ausgabe, Bd. XIII, S. 18). Zu denken übriglassen, Unbestimmtheiten, Leerstellen, Löcher im Text lassen: Das ist nach den reich dokumentierten Beobachtungen dieser Rezeptionsforscher ein hermeneutisch gut einsehbares und historisch vielfältig belegtes Verfahren mit dem Ziel und Ende, das Interesse des Rezipienten anzuregen und eine imaginative Ergänzung des Textes zu provozieren.

⁴ F. SCHILLER: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (besonders Fünfzehnter Brief); ferner: Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen. (In: Werke in drei Bänden. München 1966, Bd. II, S. 479 ff. und S. 525.)

Die Nähe zur Didaktik liegt hier auf der Hand. Jeder Lehrer weiß ja, welche Erfolge die Kunst des Unterrichtens mit allerhand Formen der Lückentechnik (besonders der *cloze*-Technik) schon erzielen konnte (vgl. ENKVIST/KOHONEN 1978). Aber es sind eigentlich bisher, soweit ich sehen kann, ziemlich mechanisch hergestellte und hauptsächlich zu phraseologischer Ergänzung auffordernde Lücken im Text gewesen, mit denen die Sprachschüler zu arbeiten hatten. Hier wartet eine einstweilen nur in elementarer Form entwickelte Methode darauf, im Kontakt mit der Rezeptions-Ästhetik und Hermeneutik zu feinerer Wirkung differenziert und somit auch für den fortgeschritteneren Sprachunterricht verwendungsfähig zu werden.

Ich gebe, um dafür eine mögliche Richtung anzudeuten, ein Beispiel und referiere es nach einem mündlichen Erfahrungsbericht, den HANS-EBERHARD PIEPHO von einem Deutschunterricht an indonesische Sprachschüler gegeben hat. Er hat diesen Schülern, wie das ja oft geschieht, einen Text vorgelegt. Die erste Aufgabe jedoch bestand darin, daß jeder Kursteilnehmer nach seiner eigenen Wahl einen Satz dieses Textes zu streichen hatte. Es wird glaubhaft versichert, daß diese Aufgabe zu einer Explosion des Interesses geführt hat, wobei es gewiß einerseits um die mit dem Text bezeichnete Sache, eine Hotelszene, ging, andererseits aber auch um die sprachliche Form des Textes, der ja durch den verlangten Eingriff in seine glatte Gestalt in spielerischer Weise verfügbar geworden ist, da er nun „zu denken übrigläßt“.

Eine ähnliche Wirkung, wie sie durch Unterdetermination eines Textes erzielt werden kann, ist auch durch *Überdetermination* eines Textes erreichbar. Um deren Bedingungen genauer zu beschreiben, will ich auf einige sprach- und literaturhistorische Reflexionen zu sprechen kommen, die man insbesondere bei den russischen und tschechischen Formalisten findet. Diese Poetologen haben sich nämlich nicht geringe Mühe mit der Frage gegeben, was eigentlich genau einen poetischen Text von einem beliebigen Text der Umgangssprache unterscheidet. ROMAN JAKOBSONS Antwort ist am bekanntesten geworden. Sie stammt schon aus dem Jahre 1919 und lautet: „Poesie ist Sprache in ihrer ästhetischen Funktion“ (JAKOBSON 1919/1921, zit. nach dem Wiederabdruck in STEMPEL 1972, S. 31; vgl. auch STEMPEL 1972, S. IX ff.; zu JAKOBSON ferner COSERIU 1971; TODOROV 1977, bes. S. 340 ff.). Die ästhetische oder auch poetische oder künstlerische Funktion der Sprache ist nach JAKOBSON eine sich selbst als Zweck setzende, „autotelische“ Funktion, in der die alltägliche Transitivität der Sprache auf sich selber zurückgebogen ist. Anfänglich hat JAKOBSON in dieser Funktion, zu deren Beschreibung er sich übrigens von NOVALIS hat anregen lassen (der seinerseits wieder auf KANT und SCHILLER fußt), die erste und einzige Quelle der Poetizität gesehen; später hat er jedoch seine Auffassung dahingehend abgemildert, daß diese Funktion nur eine, freilich eine sehr wichtige Funktion der Sprache neben einigen anderen Funktionen ist. Insbesondere hat er neben der ästhetischen Funktion, mit der die Sprache auf sinnliche Weise zu sich selber zurückkehrt, noch die metasprachliche Funktion zugelassen, mit der die Sprache auf theoretische Weise sich selber zum Gegenstand macht. Die ästhetische Funktion ist dann gegeben, wenn ein mündlicher oder schriftlicher Text in bestimmter Weise strukturell überdeterminiert wird. Rhythmus und Reim sind die bekanntesten und historisch besonders beglaubigten Formen struktureller Überdetermination. Die Bedeutungsstrukturen eines Textes werden in einem Gedicht, dessen Verse nach Rhythmus und Reim geordnet sind, von bestimmten Klangstrukturen überlagert und erhalten auf diese Weise einen ästhetischen Mehrwert, den wir

Bedeutsamkeit nennen können. Es können jedoch außer Rhythmus und Reim auch vielfältige andere morphologische, syntaktische oder figurative Strukturen sein, die in Verwirklichung der ästhetischen Funktion der Sprache den transitiven Bedeutungen der Wörter und Sätzen zugelegt werden.

ROMAN JAKOBSON drückt diese Zusammenhänge in seiner Sprache folgendermaßen aus. Er sagt, daß die ästhetische Funktion der Sprache immer dann in Erscheinung tritt, wenn sprachliche Äquivalenzen von der paradigmatischen auf die syntagmatische Achse projiziert werden. Die paradigmatische Achse bezeichnet die im Gedächtnis gespeicherte Sprache mit ihren nach semantischen oder phonetischen Klassen geordneten Phänomenen. Die syntagmatische Achse ist der – mündliche oder schriftliche – Text in seinem Vollzug und seiner zeitlichen Erstreckung. Wird nun eine paradigmatisch-memorielle Klasse, beispielsweise die Klasse der Verbformen oder Präpositionen, der Vokale oder Diphthonge, so auf die syntagmatisch-textuelle Ebene projiziert, daß die strukturelle Verwandtschaft ihrer Elemente als Eigenschaft eines Textes sinnlich erfahrbar wird, so tritt damit die ästhetische Funktion der Sprache in Erscheinung. Das braucht aber nicht unbedingt in einem Gedicht zu geschehen; CAESARS *veni vidi vici* und die Formel *I like Ike* aus dem Wahlkampf für EISENHOWER verwirklichen die ästhetische Funktion auch ohne den Gattungsrahmen einer anerkannten literarischen Form (JAKOBSON 1978, bes. S. 358). Ganz ohne historische Voraussetzungen sind natürlich auch diese beiden Ausdrücke nicht zu verstehen; sie setzen ja viele Konventionen der Rhetorik voraus. Das gilt in erhöhtem Maß für alle Formen der Literatur, deren Poetizität allem Scharfsinn der Formalisten und Strukturalisten zum Trotz ohne ihre Geschichtlichkeit nicht adäquat bestimmt werden kann.

Wir wollen eine weitere Einschränkung nicht unterdrücken. Die textlinguistische Kritik (BEAUGRANDE 1978; KOCH 1978) hat nämlich mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß man ohne die Annahme von Regelmäßigkeiten, die sich als syntagmatische Ähnlichkeiten auf Grund von gemeinsamen paradigmatischen Klasseneigenschaften beschreiben lassen, überhaupt nicht verstehen kann, was einen Text eigentlich zum Text macht. JAKOBSON erklärt also, wenn man ihn ohne Einschränkung liest, nicht die Poetizität, sondern die Textualität eines Textes (vgl. auch WERTH 1976). Poetizität – das ist die hier notwendige Einschränkung – kommt erst dann zustande, wenn die referierte Projektion der Äquivalenzen durch eine historisch beglaubigte, kunstvolle Überdetermination des Textes zur *auffälligen* Erscheinung erhoben und auf diese Weise bedeutsam gemacht wird. Nur dann ist nämlich gewährleistet, daß die Aufmerksamkeit mit Interesse an dieser durch ihre künstlich-künstlerische Form ausgezeichneten Sprache haftet – ohne sich jedoch auf Dauer die Transitivität zu den Sachen verwehren zu lassen.

Ich glaube, es läßt sich nicht übersehen, daß der Sprachunterricht in eben dem Maß, wie er überhaupt gesteuert vorangeht, entweder der metasprachlichen oder der ästhetischen Funktion der Sprache begegnet. Er begegnet der metasprachlichen Funktion, wenn er ganz theoretisch konzipiert ist, was nur bei wenigen Adressaten möglich und empfehlenswert ist. Wenn der Sprachunterricht sich hingegen an solche Adressaten wendet, die an einen ständigen analytischen Umgang mit der Sprache nicht gewöhnt sind, so daß ihnen die Sprachstrukturen am besten in Texten, Sprechakten und Sprachspielen sinnfällig vorgestellt werden, dann läuft der Sprachunterricht mit Notwendigkeit der ästhetischen

Funktion der Sprache entgegen und erhält auf diese Weise selber eine ästhetische Dimension, die ich aber gerne auch quasi-ästhetisch nennen will, da ihr natürlich das Ingesamt der geschichtlichen Voraussetzungen abgeht, das wir für die Literatur sonst in Rechnung stellen müssen. Gemeinsam ist aber sicherlich dem ästhetischen Verfahren der Literatur und dem quasi-ästhetischen Verfahren des Sprachunterrichts eine nicht theoretische, sondern sinnliche Reflexivität, durch die Interesse für die Sprache erzeugt, Interesse für die Sache jedoch nicht ausgeschlossen wird.

Ich will mich an dieser Stelle mit zwei Beispielen verständlich machen, die sich besonders für solche Unterrichtsphasen eignen, in denen elementare Sprachstrukturen durch häufige Wiederholungen eingeübt werden müssen. Wenn diese nicht durch *pattern drill* mechanisch eingeschliffen werden sollen, dann empfiehlt es sich hier, für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts auf solche hochstrukturierten Textgebilde zurückzugreifen, wie sie in den Schulen der Konkreten Poesie geschrieben oder vielmehr „konstruiert“ worden sind. Hier sind bereits im Umkreis des GOETHE-Instituts in Sao Paulo einige recht überzeugende Versuche gemacht worden, und es liegen sogar schon Lesebücher mit konkreten Gedichten für Zwecke des Sprachunterrichts vor (RINKE 1976; ANDRIOLO 1977; SCHMIDT 1972; RÜCKERT/SCHULER 1974). In der Tat sind viele konkrete Gedichte, die ja die ästhetische Funktion im Sinne von ROMAN JAKOBSON zu ihrem einzigen poetischen Prinzip gemacht haben, für Annäherungen an die Sprachdidaktik besonders geeignet (vgl. auch HEISSEN-BÜTTEL 1972, S. 358). Manche konkrete Gedichte – ich lasse die Frage offen, ob es die besten sind – lesen sich nicht nur wie, sondern *sind* grammatische Paradigmen. So beispielsweise ein Gedicht von FRANZ MON (1967, S. 15), das lautet:

ein solcher mann
 eines solchen mannes
 einem solchen manne
 einen solchen mann

 solche männer
 solcher männer
 solchen männern
 solche männer

Was ist daran? Was unterscheidet dieses Gedicht von einem beliebigen grammatischen Paradigma zur Einübung der Kasus? Nichts als der kleine Reiz einer genau kalkulierten Wortwahl, in der sich die Motorik des Paradigmas mit einer wohldosierten Transitivität kunstvoll verbindet, so daß diese einfache poetische Form auf den Leser vielleicht nicht schwächer wirkt als ein langer Traktat über die abzuschaffende Herrschaft der Männer. Warum sollen wir also nicht mit unseren grammatischen Paradigmen (die vielleicht ganz anders aussehen) ähnliche „irritations-ästhetische“ Wirkungen suchen?

Ein weiteres Beispiel des gleichen Typus entnehme ich einem didaktischen Vorschlag zur Behandlung der Interjektionen im Sprachunterricht. Der Autor, ALFRED ANGERMEYER, lehrt die deutschen Interjektionen unter anderem mit dem folgenden poetischen Text, den RUDOLF OTTO WIEMER (1971) unter dem Titel „empfindungswörter“ geschrieben hat (s. ANGERMEYER 1979, S. 42):

aha die deutschen
 ei ei die deutschen
 hurra die deutschen

pfui die deutschen
 ach die deutschen
 nanu die deutschen
 oho die deutschen
 hm die deutschen
 nein die deutschen
 ja ja die deutschen

Auch dieses Gedicht, das übrigens von Sprachschülern leicht weitergeschrieben oder umgeschrieben werden kann, verteilt ein grammatisches Paradigma, eben das der Interjektionen, nicht wie ein Zufallsgenerator auf den Text, sondern stellt es den Lesern dicht und auffällig und natürlich nicht ohne irritative Absichten vor Augen, was sicherlich auch der deutschen Landeskunde zugute kommt.

Unterdetermination und Überdetermination, diese beiden Verfahren nicht-alltäglicher Textbildung, haben beide gemeinsam, daß sie dem Normalfall gewöhnlicher Determination zur einen oder zur anderen Seite hin aus dem Wege gehen und gerade nicht die platte Natürlichkeit des Sprachgebrauchs anstreben. Was die Literatur betrifft, so ist diese Form des kunstvoll-künstlichen Umgangs mit der Sprache ausdrücklich zum Kriterium für literarischen Sprachgebrauch erhoben worden. So hat VIKTOR ŠKLOVSKIJ bereits 1916 die Sprache der Dichtung eine künstliche Sprache genannt, die gegenüber der Alltagssprache die Qualität der Fremdheit hat. Sie ist, so schreibt ŠKLOVSKIJ, eine harte, schwierige, erschwerte, ja „verbogene“ Sprache. Der Adressat des literarischen Textes erlebt diese Verbogenheit als Widerstand bei der Rezeption des Textes. Die Rezeption wird künstlich verlangsamt. Bremsung und Verzögerung charakterisieren für ŠKLOVSKIJ das allgemeine Gesetz der Poesie und der Kunst. „Der verschlungene Weg, der Weg, auf dem der Fuß die Steine spürt, der zum Ausgangspunkt zurückführende Weg – das ist der Weg der Kunst“⁵.

Auch dieser Weg führt irgendwann zu den Sachen oder doch wenigstens an ihnen vorüber. Aber die Sachen, die die Welt bedeuten, erscheinen bei diesem künstlerischen Verfahren in dem besonderen Licht der Verfremdung (*ostranenie*). Erschwert und nur mit Verlangsamung der Wahrnehmung zugänglich gemacht, zeigen sie sich befreit vom Rost der Routine und Automatismus der Alltäglichkeit. Sie erlauben auf diese Weise der Wahrnehmung, „ihre höchstmögliche Kraft und Dauer zu erreichen“. Dem Dichter, so schreibt ŠKLOVSKIJ weiter mit Blick auf TOLSTOJ, gelingt es daher mit dem Verfahren der Verfremdung, die Gegenstände so zu beschreiben, als würden sie zum ersten Mal gesehen, und die Ereignisse so darzustellen, als fänden sie zum ersten Male statt (ŠKLOVSKIJ, ebd., S. 17 u. 31).

Nun läßt sich gewiß die Fremdheit, die durch die willentliche Verfremdung der Gegenstände in der Literatur kunstvoll erzeugt wird, nicht ohne weiteres mit der Fremdheit gleichsetzen, die durch die unwillentliche Fremdstellung der Gegenstände in der Fremdsprache naturwüchsig gegeben ist. Denn natürlich kann es nicht Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein, noch mehr Fremdheit zu erzeugen, als ihm ohnehin durch die Bedingungen der fremden Sprache und der fremden Kultur schon vorgegeben ist. Notwendige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist daher selbstverständlich, diese Fremdheiten abzubauen. In diesem Sinne laufen die Intentionen der Didaktik denen der Ästhetik zuwider.

⁵ ŠKLOVSKIJ 1969 a und b; zur Methodik der Verlangsamung im Sprachunterricht vgl. auch ZIMMERMANN 1969; 1977, S. 93 ff.

Das ändert aber nichts an der Tatsache, daß der Fremdsprachenunterricht, solange er noch auf dem Wege zu dem Ziel völliger Vertrautheit mit seinem Gegenstand ist, unter dem Gesetz der Fremdheit steht und den hermeneutischen Bedingungen des Umgangs mit Fremdheit unterworfen ist, wie sie von HEGEL, SCHLEIERMACHER, GADAMER (1975) für die philosophische Hermeneutik und von DIETRICH KRUSCHE (1973, 1979) für den Bereich Deutsch als Fremdsprache ausführlich behandelt worden sind (vgl. auch STIERLE 1978).

Aus diesen Überlegungen zur Hermeneutik der Fremdheit scheint mir mit Evidenz der Schluß ableitbar zu sein, daß in der Fremdstellung der Gegenstände, unabhängig davon, ob sie kunstvoll gesucht oder naturwüchsig gegeben sind, nicht nur Hindernisse, sondern auch Chancen der Wahrnehmung zu sehen sind. So hat es auch MAX FRISCH bestätigt, der in seiner Novelle *Montauk* davon berichtet, wie er mit einer geliebten Frau Englisch redet: „froh um die Fremdsprache, die ihm das Gefühl gibt, er sage alles zum ersten Mal“ (in: *Gesammelte Werke*. Frankfurt: Suhrkamp, Bd. II, S. 683). Das entspricht wörtlich den Bemerkungen von ŠKLOVSKIJ zur Leistung des verfremdenden Verfahrens in der Literatur.

Die Sprachdidaktiker, die ja mit der Ästhetik und Hermeneutik nur frostige diplomatische Beziehungen unterhalten, haben jedoch bisher in der Fremdheit ihres Gegenstandes hauptsächlich ein leidiges Informationsdefizit gesehen, so daß man diese natürliche Feindin des Sprachunterrichts am besten einem Dauerbeschuß mit Informationssalven aussetzt. Eine genaue Statistik des Außenhandels der Bundesrepublik Deutschland oder eine zuverlässige Dokumentation zum Verkehrsaufkommen bei der sommerlichen Reisewelle, solche harten Informationen schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts eingebettet: Das muß doch jedem Ausländer einen tüchtigen Informationsschub verschaffen! Und wenn man dann auf diese Weise Lektion um Lektion die Alltagswirklichkeit der Bundesrepublik durchgearbeitet hat, dann muß der Adressat doch am Ende ein „realistisches und differenziertes“, jeder Fremdheit entkleidetes Bild unseres Landes haben.

Ich fürchte, daß auf diese Weise genau das Gegenteil bewirkt wird. Ein Deutschlandbild, das aus bloßen Informationsquanten zusammengesetzt ist, wird jedem Fremden dieses Land erst recht fremd machen, im Grenzfall sogar einen Fremdheitsschock auslösen. Es kommt statt dessen darauf an, alle Sachinformationen, insbesondere solche landeskundlicher Art, die mit dem Sprachunterricht verbunden werden sollen, auf das sparsamste zu dosieren und so kunstvoll zu inszenieren, wie man es von den schönen Künsten *und nur von ihnen* lernen kann. Denn die Information muß auf jeder Stufe des Unterrichts der Imagination und dem Interesse als höherrangigen Prinzipien untergeordnet werden. Imagination und Interesse aber werden durch eine gewisse Dosis Fremdheit nicht etwa beeinträchtigt, sondern begünstigt. Denn Fremdheit, aber eine wohldosierte Fremdheit, eröffnet, wie wir gesehen haben, die Chance einer verlangsamten und eben durch die Verlangsamung vertieften und intensivierten Wahrnehmung. Zumal ein so komplexer und sich dem rationalen Zugriff entziehender Gegenstand wie Deutschland, wenn er im Sinne einer sicherlich wünschenswerten Landeskunde mit dem Sprachunterricht verbunden werden soll, ist wahrscheinlich überhaupt nur unter diesen hermeneutischen Bedingungen wahrnehmbar und mitteilbar.

Es scheint mir daher für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird. Da die Aufhebung aller Fremdheit im Modus

vollkommener Vertrautheit ohnehin erst am Ende, am idealen und vielleicht nie ganz erreichten Ende des Lernprozesses steht, scheint es mir ein Gebot realistischer Didaktik zu sein, auf dem langen Weg dahin mit der Fremdheit zu paktieren und aus ihr, solange sie besteht, alle Vorteile zu ziehen, die dieser interessante Zustand seinen Liebhabern freigebig gewährt. Um den Pakt mit der Fremdheit jedoch schließen zu können, ist es erforderlich, daß die zukünftigen Sprachlehrer nicht nur solide linguistische, sondern auch subtile literarische Kenntnisse erwerben, wozu nicht nur, was sich von selber versteht, Belesenheit gehört, sondern auch Einsicht in die Bedingungen literarischer Kommunikation, wie sie in der Hermeneutik, Rezeptionsästhetik sowie in den Schulen der formalen und strukturalen Literaturbetrachtung gewonnen worden ist. Und selbst wenn man im Sprachunterricht, was bei bestimmten Zielgruppen berechtigt ist, nur die Alltagssprache lehren will und dabei dennoch, wenn ich es noch einmal mit einem Wort GOETHEs sagen darf, „der unendlichen Langeweile des täglichen Lebens“ (Dichtung und Wahrheit II, 7; Hamburger Ausgabe, Bd. IX, S. 287) zu entgehen wünscht, so gehört zu diesem Geschäft als didaktisches Rüstzeug auch eine Ästhetik des Alltags (vgl. LEFEBVRE 1972, 1974/75). Ich bin also insgesamt der Ansicht, daß wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen mit Interesse sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt 1970.
- ANDRIOLO, E. A.: Die Behandlung eines modernen literarischen Textes als Einführung brasilianischer Studenten in das Studium der konkreten Poesie anhand des Gedichtes „Spielregeln auf höchster Ebene“ von HELMUT HEISSENBÜTTEL. In: dialog. Zeitschrift des Deutschlehrerseminars des GOETHE-Instituts. Sonderheft 1977, S. 6–38.
- ANGERMEYER, A.: Die Interjektion. In: Linguistik und Didaktik 37 (1979), S. 39–50.
- AUSTIN, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Übersetzt von E. v. SAVIGNY. Stuttgart 1972.
- BEAUGRANDE, R. DE: Factors in a Theory of Poetic Translating. (Approaches to Translation Studies, 5.) Assen 1978.
- BLAICHER, G.: Freie Zeit – Langeweile – Literatur. Studien zur therapeutischen Funktion der englischen Prosaliteratur im 18. Jahrhundert. Berlin 1977.
- BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt 1973.
- BUSCH, U.: Puschkin – Jewgenij Onegin. In: ZELINSKY, B. (Hrsg.): Der russische Roman. Düsseldorf 1979, S. 47–68.
- COSERIU, E.: Thesen zum Thema Sprache und Dichtung. In: STEMPER, W.-D. (Hrsg.): Beiträge zur Textlinguistik. München 1971, S. 183–188.
- CURTIS, E. R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern ⁹1978 (¹1948).
- DÄLLENBACH, L.: Mise en abyme et réception. Vortrag München 1978.
- ENKVIST, N. E./KOHONEN, V.: Cloze Testing – Some Theoretical and Practical Aspects. In: KOHONEN, V./ENKVIST, N. E. (Eds.): Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching. (Suomen Suovelletun Kielitieteen Yhdistyksen [AFinLA] Julkaisuja, 22.) Turku 1978. (Mit weiterführender Bibliographie.)
- FENICHEL, O.: Zur Psychologie der Langeweile. In: Imago 20 (1934), S. 270–281. (Wiederabgedruckt in: FENICHEL, O.: Aufsätze. Bd. I. Olten 1979, S. 297–308.)
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen ⁴1975.
- GRAUMANN, C. F.: Motivation. Frankfurt 1969.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1973.

- HEISSENBÜTTEL, H.: 13 Sätze über Poesie 1967. In: H. HEISSENBÜTTEL: *Zur Tradition der Moderne. Aufsätze und Anmerkungen 1964–1971*. Neuwied/Berlin 1972, S. 358–360.
- HENTIG, H. v.: *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart 1973.
- HESTER, R. (Ed.): *Teaching a Living Language*. New York 1970.
- INGARDEN, R.: *Das literarische Kunstwerk* (1931). Tübingen 1972.
- ISER, W.: *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz 1970.
- JAKOBSON, R.: Die neueste russische Poesie (1919/1921). In: STEMPER, W.-D. (Hrsg.): *Texte der russischen Formalisten*. Bd. II. München 1972, S. 19–135.
- JAKOBSON, R.: *Closing Statements: Linguistics and Poetics*. In: SEBEOK, A. (Ed.): *Style in Language*. Cambridge, Mass. 1978, S. 350–377.
- KEILER, P.: *Wollen und Wert. Versuch der systematischen Grundlegung einer psychologischen Motivationslehre*. Berlin 1970.
- KELLER, W.: *Zeit des Bewußtseins*. In: MEYER, R. W. (Hrsg.): *Das Zeitproblem im 20. Jahrhundert*. Bern 1964, S. 44–79.
- KNIGGE, A. FRH. VON: *Briefe über die neuere Erziehungsart*. In: *Jahrbuch für die Menschheit*. Hrsg. v. F. B. BENECKEN. Bd. 2. Hannover 1789, S. 229–240, 343–364, 385–395.
- KOCH, W. H.: *Poetizität zwischen Metaphysik und Metasprache*. In: *Poetica* 10 (1978), S. 285–341.
- KRUSCHE, D.: *Japan – konkrete Fremde. Eine Kritik der Modalität europäischer Erfahrung von Fremde*. München 1973.
- KRUSCHE, D.: *Die Kategorie der Fremde – Eine Problemskizze*. In: WIERLACHER, A. (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. I. München 1979, S. 46–56.
- LEFEBVRE, H.: *Das Alltagsleben in der modernen Welt*. Frankfurt 1972.
- LEFEBVRE, H.: *Kritik des Alltagslebens*. Hrsg. v. D. PROKOP. 3 Bde. München 1974/75.
- MAURER, K.: *Formen des Lesens*. In: *Poetica* 9 (1977), S. 472–498.
- MON, F.: *Lesebuch*. Neuwied 1967.
- MÜLLER, R. M.: *Pragmadidaktik – ein neuer Weg?* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 32 (1979), S. 22–28.
- PABST, W.: *Novellentheorie und Novellendichtung. Zur Geschichte ihrer Antinomie in den romanischen Literaturen*. Hamburg 1953.
- PIEPHO, H.-E.: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischen*. Dornburg-Frickhofen 1974.
- PIEPHO, H.-E.: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg 1979.
- REHM, W.: *Gontscharow und Jacobsen oder Langeweile und Schwermut*. Göttingen 1963.
- RINKE, E. R.: *Literarischer Text im Unterricht. Lehrmaterialien zu „Deutsch als Fremdsprache II“*. Stuttgart 1976.
- ROTHE, H.: *Iwan Gontscharow – Oblomov*. In: ZELINSKY, B. (Hrsg.): *Der russische Roman*. Düsseldorf 1979, S. 111–133.
- ROULET, E.: *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*. In: *Etudes de Linguistique appliquée* 21 (1976), S. 43–80.
- RÜCKERT, G./SCHULER, R.: *Konkrete Poesie im 5. bis 10. Schuljahr. Textheft und Begleitheft*. Dortmund 1974.
- SCHIEFELE, H./HAUSSER, K./SCHNEIDER, G.: *Interesse als Ziel und Weg der Erziehung – Überlegungen zu einem vernachlässigten Konzept*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 1–20.
- SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): *konkrete dichtung – texte und theorien*. München 1972.
- SCHÖNE, A.: *„Regenbogen auf schwarz-grauem Grunde“ – Goethes Dornburger Brief an Zelter zum Tod seines Großherzogs*. (Göttinger Universitätsreden, 65.) Göttingen 1979.
- ŠKLOVSKIJ, V.: *Die Kunst als Verfahren*. In: STRIEDTER, J. (Hrsg.): *Texte der russischen Formalisten*. Bd. I. München 1969, S. 3–35. (a)
- ŠKLOVSKIJ, V.: *Der Zusammenhang zwischen dem Verfahren der Sujetfügung und den allgemeinen Stilverfahren*. In: STRIEDTER, J. (Hrsg.): *Texte der russischen Formalisten*. Bd. I. München 1969, S. 36–121. (b)
- SOLMECKE, G. (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn 1976.
- STEMPEL, W.-D.: *Zur formalistischen Theorie der poetischen Sprache*. In: STEMPER, W.-D. (Hrsg.): *Texte der russischen Formalisten*. Bd. II. München 1972, S. IX–LIII.

- STIERLE, K.: Über die Notwendigkeit des Lesens in fremden Sprachen und die Didaktik seiner Vermittlung. In: *Verfall der Lesekultur?* Bonn o. J. [1978], S. 149–163.
- TODOROV, T.: *Théorie des symboles*. Paris 1977.
- VÖLKER, L.: *Langeweile. Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs*. München 1975.
- WEINRICH, H.: *Sprache in Texten*. Stuttgart 1966.
- WEINRICH, H.: *Tempus, Zeit und der Zauberberg*. In: *Vox Romanica* 26 (1967), S. 193–199.
- WERTH, P.: *Roman Jakobson's verbal analysis of poetry*. In: *Journal of Linguistics* 12 (1976), S. 21–73.
- WIEMER, R. O.: *Beispiele zur deutschen Grammatik*. Berlin 1971.
- ZEMB, J.-M.: *Natur, Kunst und Situation. Situativer Französischunterricht*. München 1978, S. 81–84.
- ZIMMERMANN, G.: *Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16 (1969), S. 245–260.
- ZIMMERMANN, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt 1977.