

Eine Didaktik der Literarizität jenseits der Theorie von Jakobson

Luis Alonso Flores Dueñas y Adriana Rosalina Galván Torres¹

Universidad de Guadalajara

Zusammenfassung

Die Didaktik der Literarizität ist ein didaktischer Vorschlag von Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b, 2013, im Druck), der kritisch die Thematisierung der Literatur als Mittel des Spracherwerbs im kommunikativen Ansatz und als Mittel zum Kulturerwerb ohne Berücksichtigung der Ästhetik literarischer Texte hinterfragt. Dabei wird die Vernachlässigung der Literarizität der Sprache kritisiert. Ausgehend von Jakobsons Theorie (1960) erklären die Autoren, wie sich die literarische Sprache durch die poetische Funktion auszeichnet und stellen Implikationen für ihre Didaktik dar, die der Ausdrucksseite der Sprache genug Rechnung trägt. In diesem Beitrag wird auf folgende Fragen eingegangen: Gibt es eine literarische Sprache? Wie sinnvoll ist es, andere literarische Theorien in die Didaktik der Literarizität einzubeziehen? Ziel der Arbeit ist es, dies zu reflektieren und am Beispiel von Carters Konzept der Literarizität (Burton & Carter, 2006; Carter, 1997) zu argumentieren, dass das Verständnis der Literarizität in dieser Didaktik zu eng gefasst ist.

Schlüsselwörter: Didaktik der Literarizität, poetische Funktion

Abstract

The Didactics of Literariness (Didaktik der Literarizität) is a didactic proposal by Dobstadt (2009) and Dobstadt and Riedner (2011a, 2011b, 2013, in print). It critically questions the inclusion of literature as a method to promote language acquisition in the communicative approach, and as a means to promote the contact with another culture without taking into account the aesthetics of literary texts, and in so doing the neglect of

¹ Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Guadalajara. Email: alonsolidile@hotmail.com / adrianagalvan@operamail.com

literariness is criticized. Following Jakobson's theory (1960) the authors explain how literary language is characterized by the poetic function and present implications for its teaching, which take into account the expressiveness of language. In this paper the questions "Is there a literary language?" and "How meaningful is it to include other literary theories in the Didactics of Literariness?" are addressed. The aim of this paper is to reflect on these questions and to take Carter's concept of literary language (Burton & Carter, 2006; Carter, 1997) as an example to argue that the understanding of the literariness in this proposal is too narrow.

Keywords: Didactic of Literariness, poetic function

0. Einleitung

In der Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache ist die Rolle der Literatur nicht unumstritten. Selbst wenn die Arbeit mit der Literatur nicht "zentral" ist, erweist sie sich als "Teil des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts" (Dobstadt & Riedner, 2013: 207). Seit Mitte der 70er Jahre lässt sich ein wiederkehrendes Interesse an literarischen Texten feststellen, welches "zum einem [auf] der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot, zum anderen [auf] einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können" (Ehlers, 2010, S. 1530) beruht.

Zwei Richtungen prägen heutzutage die Arbeit mit Literatur. Erstere ist das interkulturelle Paradigma. Dieses beschäftigt sich mit dem Potenzial literarischer Texte zur Initiierung eines „Dialogs zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernerinnen und Lerner und der Erfahrung der fremden Kultur, aus der der literarische Text entstammt“ (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 6). Das zweite Konzept ist der kommunikative Ansatz, der literarische Texte thematisiert, aber den Fokus auf Sprachproduktionszwecke legt, indem Literatur „als motivationsförderndes Zusatzmaterial [eingesetzt wird], das die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll“ (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 7). Zwar erschaffen diese Paradigmen einen Stellenwert für die Literatur im Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht, jedoch fehlt in diesen Konzepten eine adäquate

Berücksichtigung der literarischen Ästhetik, was Dobstadt und Riedner (2013) im Folgenden deutlich formulieren:

“Dass literarische Texte Sprache in ästhetischer Weise verwenden, wird von den Vertreter/inne/n dieser Didaktiken zwar nicht geleugnet, doch lokalisieren sie diese Ästhetik in der Regel nur in einer unspezifischen semantischen Offenheit der Texte, um diese dann so gut wie ausschließlich als Bedingung für angeregte bzw. anregende Lesergespräche, für produktionsorientierte Aufgaben und als Voraussetzung für kulturspezifische Lektüre zu nutzen.” (S. 207)

Die Didaktik der Literarizität ist ein didaktischer Vorschlag von Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b, 2013, im Druck), der die Thematisierung der Literatur als Mittel des Spracherwerbs im kommunikativen Ansatz und als Mittel zum Kulturerwerb im interkulturellen Paradigma kritisch hinterfragt, weil beide Paradigmen die Ästhetik literarischer Texte nur am Rande oder nicht berücksichtigen. Dabei wird die Vernachlässigung der Poetizität bzw. der Literarizität der Sprache kritisiert. Ausgehend von der literarischen Theorie von Jakobson (1960) erklären die Autoren, wie sich die literarische Sprache durch die poetische Funktion auszeichnet und stellen Implikationen für ihre Didaktik dar, die der Ausdrucksseite der Sprache ausreichend Rechnung trägt. In diesem Zusammenhang leisten die Autoren mit der Didaktik der Literarizität ein innovatives didaktisches Konzept, das die Ästhetik literarischer Texte in den Mittelpunkt des Umgangs mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht stellt.

Die Didaktik der Literarizität bringt eine neue Sichtweise auf die Rolle und das Potenzial der Literatur im Fremdsprachenunterricht mit sich und ermöglicht, die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit der Literatur in Betracht zu ziehen und zu thematisieren. Trotzdem fehlt in der Didaktik der Literarizität eine adäquate Auseinandersetzung mit literarischen Theorien, die die Literarizität anders betrachten bzw. konzipieren. Vor diesem Hintergrund wird der folgenden Frage nachgegangen, wie sinnvoll ist es, andere literarische Theorien in die Didaktik der Literarizität einzubeziehen?

Ziel der Arbeit ist es, verschiedene Sichtweisen bzw. literarische Theorien der Literarizität zur Diskussion zu stellen und am Beispiel von Carters Konzept der literarischen Sprache (Burton & Carter, 2006; Carter, 1997) herauszustellen, dass das Verständnis der Poetizität in

der Didaktik der Literarizität zu eng gefasst ist, da die Vielfalt literarischer Theorien, die sich mit der Literarizität befassen, nicht ausführlich betrachtet werden.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Der erste Teil widmet sich einer detaillierten Darstellung der Ziele und Vorschläge der Didaktik der Literarizität. Außerdem wird hier erläutert, wie und warum die Autoren dieser Didaktik auf Jakobsons Konzept der Poetizität zurückgreifen. Darauf aufbauend gibt der zweite Teil einen historischen Überblick über literarische Theorien, die auf die Fragen eingehen, ob es eine literarische Sprache gibt und welche Eigenschaften sie auszeichnen. In diesem Teil wird auch Carters Konzept der Literarizität als Diskurs (Burton & Carter, 2006; Carter, 1997) analysiert, welches viele der Fragen, die andere literarische Theorien offen lassen, erläutert. Im Fokus des dritten Teils steht eine Reflexion der Einbeziehung anderer literarischer Theorien in die Didaktik der Literarizität mit besonderer Betrachtung des Konzepts der Literatur als Diskurs. Zudem werden auch Fragen für künftige Reflexionen gestellt.

1. Die Didaktik der Literarizität

1.1 Tendenzen der Literaturdidaktik im heutigen Fremdsprachenunterricht

Wie oben erwähnt wird der Umgang mit der Literatur heutzutage vorwiegend vom interkulturellen Konzept und von einem Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts beeinflusst. Beide Konzepte werden von der Rezeptionsästhetik geprägt, die Dobstadt und Riedner (2011a) als eine literarische Theorie beschreiben, die *“den Blick dafür geschärft [hat], dass die Bedeutung literarischer Texte nicht unabhängig von der Lektüre existiert, sondern erst durch den Lesenden im Zusammenspiel mit dem Text hervorgebracht wird”* (S. 6-7). Das heißt: die Sinnbildung findet erst durch den Lesenden statt und der Sinn des Textes ist ohne ihn nicht zu schaffen.

Bei der interkulturellen Richtung, die in den literarischen Texten eine Möglichkeit zur Annäherung an die Fremdwelt sieht, ist *“die Aufgabe [der Literatur], eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln, die die Auseinandersetzung mit ihr fördern sollte”* (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 7). Literaturvermittlung als Kulturvermittlung wird in diesem Sinne als *“die Vermittlung von spezifischen Informationen über den zielkulturellen*

Kontext durch einen zielkulturellen literarischen Text" (Dobstadt & Riedner, 2012, S. 371-372) verstanden. Des Weiteren werden diese Informationen, die ein ‚Sachtext‘ normalerweise nicht vermitteln kann, durch literarische Texte zugänglich gemacht (ibid.)². Dobstadt und Riedner (2012) bezeichnen das Verständnis der Kultur dieses Konzepts als essentialistisch.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht demgegenüber wird der literarische Text als anregendes Zusatzmaterial konzipiert, das die Lernenden dazu ermuntern kann, über den Textinhalt zu sprechen oder zu schreiben (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 7). Dobstadt und Riedner (2011b, S. 104) identifizieren drei Punkte, die für einen solchen Umgang mit Literatur charakteristisch sind³. Zunächst ist eine vorausgesetzte konventionelle Textdeutung zu erkennen, wobei keine Differenzierung zwischen verschiedenen Sprachverwendungen gemacht wird. Auf diese Weise werden literarische Texte, typischerweise mit einer einzigen möglichen Interpretation gedeutet. Ein zweites Merkmal dieses Umgangs mit Literatur ist die dabei implizierte Arbeit mit der Sprache, welche den Wortschatz- und Grammatikerwerb fördern solle. Abschließend wird die Textdeutung durch eine deutliche Relation zwischen dem Signifikant und dem Signifikat definiert, "die entweder als Autorintention gefasst wird [...] oder von den Lernenden im Sinne der rezeptionsästhetischen Didaktik selbst zu bilden ist" (Dobstadt, 2011b, S. 104). Die Bedeutungsbildungsprozesse werden nicht fokussiert. Am Desinteresse an der Ausdrucksseite und an der Nicht-Beachtung des Bedeutungsbildungsprozesses (charakteristisch für eine kommunikative Didaktik) übt Dobstadt (2009) seine Kritik, "denn eine genauere Betrachtung zeigt, dass das sprachliche Material und dessen Arrangement eben doch bedeutungsrelevant sind" (Dobstadt, 2009, S. 4).

²Der Leser wird auf Dobstadt und Riedner (2012) hingewiesen, wo die Autoren am Beispiel einer Lektion aus der Fernstudieneinheit 3 *Landeskunde und Literaturdidaktik* (Bischof et al, 1999, S. 72-92) zeigen, wie Kultur mittels literarischer Texte vermittelt wird. In diesem Aufsatz wird das Gedicht *Naturschutzgebiet* von Sarah Kirsch (1982) durch ein nicht-essentialistisch kulturelles Konzept didaktisch analysiert.

³Siehe Dobstadt und Riedner (2011b). Hier beschreiben sie exemplarisch und kritisch die Didaktisierung eines literarischen Textes in einem kommunikativen Lehrwerk.

1.2 Arbeit mit der Ästhetik in der Literatur

Dass die "ästhetische[n] Aspekte der Sprachverwendung" im heutigen Fremdsprachenunterricht keine zentrale Rolle spielen, ist nicht nur in den interkulturellen und kommunikativen Paradigmen zu erkennen, sondern auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der stark die Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung sowie auch sprachliche Qualifikationsnachweise prägt (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 99). Der GER widmet der ästhetischen Dimension der Sprache die Unterkapitel "Spielerische Sprachverwendung" und "Ästhetische Sprachverwendung" (Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2000, S. 61-62), ohne zu verdeutlichen, was mit literarischen Texten gemacht werden kann oder worauf Dozenten und Lehrplanentwickler sich bei der Arbeit mit diesen Texten fokussieren können.

Angestrebt wird mit der Didaktik der Literarizität nicht nur ein Perspektivwechsel der Konzeption der Literatur im Fremdsprachenunterricht, vielmehr stellt sie ein "Unterrichtsprinzip" dar, das die Probleme und Schwächen der oben aufgeführten Konzepte umgehen sollte. Dobstadt und Riedner (2011b) verstehen sie "nicht nur als Vermittlung von Kenntnissen und Textdeutungen, sondern als ein Unterrichtsprinzip; ablesbar etwa daran, dass [die Autoren] Textdeutungen nicht als Ziele betrachten, die von den Lernenden erreicht werden können oder nicht, sondern als Mittel, um die Erfahrung mit der fremden Sprache zu vertiefen und zu bereichern" (S. 113). Sie kann im Grunde genommen als ein Plädoyer für eine "literarisch orientiert[e] sprachreflexiv[e] Auseinandersetzung" mit literarischen Texten (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 101) konzipiert werden. Der Fokus liegt dabei auf einer literarisch-ästhetischen Orientierung.

Wie die Autoren dieser Didaktik erklären, ist diese Didaktik noch in einer Entwicklungsphase⁴. Es bleiben viele Schwierigkeiten und Fragen offen, denn ein konkretes didaktisches Vorgehen gibt es noch nicht. Dobstadt und Riedner (2011b) nennen am Ende ihres Artikels Forschungsdesiderate, die nach den Kategorien der Textanalyse, einem Begriffsinventar, Möglichkeiten zur Involvierung der Lernenden beim Deutungsspiel, der Rolle

⁴Siehe Dobstadt/Riedner (im Druck). Hier erproben sie in einer Pilotstudie die Zielsetzungen der Didaktik der Literarizität, die Konkretisierung von Aufgabenstellungen und die Operationalisierung der Literarizität.

vorheriger Erfahrungen mit der Literatur, Arten von Lehrintervention, einer Konkretisierung auf verschiedenen Sprachniveaus und nach den Konsequenzen für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften fragen. Nichtsdestotrotz skizzieren die Autoren methodologische Überlegungen, die im Folgenden dargestellt werden.

Bei der Arbeit mit literarischen Texten schlägt die Didaktik der Literarizität eine Lenkung auf die Aufmerksamkeit der Formaspekte vor (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 113). Die Didaktik der Literarizität plädiert in diesem Zusammenhang für eine Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit der Sprache, der Form, der Äquivalenz, der Mehrdeutigkeit, etc. (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 9-13). Dabei kann die Fokussierung auf 'Stolpersteine', welche als Störungs- bzw. Irritationsmomente während des Lesens verstanden werden können, möglicherweise deutlich machen, dass die Uneindeutigkeit ein Merkmal literarischer Texte ist. Außerdem "*machen [Stolpersteine] Literatur zu einer spannenden, manchmal auch schwierigen Herausforderung*" (Dobstadt & Riedner, 2011a, S. 11).

Nach Dobstadt und Riedner (2011b, S. 110) sollte eine literarizitätsorientierte Spracharbeit drei Zielsetzungen haben. Erstens sollten Lerner/innen "*mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache*" vertraut gemacht werden (ibid.), was unter anderem die Bedeutungsrelevanz der Form, die Suspendierung der referenziellen Funktion, die Zitathaftigkeit bzw. Intertextualität und die Mehrdeutigkeit der sprachlichen Äußerungen umfasst. Dies impliziert auch, dass Lernende damit vertraut gemacht werden sollten, dass die Sprache als ein "*symbolische[r] Zusammenhang [...] [betrachtet werden kann], der unseren Blick auf ‚Wirklichkeit‘ perspektiviert und d.h. uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten (kulturellen) Deutungsmustern, d.h. mit Sinn ausstattet*" (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 111). Zweitens sollten Lernende dafür sensibilisiert werden, dass die literarische Sprachverwendung der alltäglichen und instrumentalen Sprachfunktion "*auf die Entschlüsselung von Bedeutung gerichtet in bestimmter Hinsicht opponiert*", denn die literarische Sprachfunktion "*[bleibt] im alltäglichen Sprechen in der Regel konstitutiv verdeckt*" (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 111). Zur dritten Zielsetzung weisen die Autoren auf eine "*erweiterte Spracherfahrung*" hin, die durch die Literatur erschaffen werden kann und sollte. Damit ist gemeint, dass literarische Texte durch ihre

Form der Sprachverwendung zum einen zeigen können, wie die *“ästhetische Dimension der Sprache”* in der Literatur genutzt wird und zum anderen ermöglichen, diese Dimension erkennbar zu machen. Das Potenzial dieser Art von Spracharbeit erläutern sie in vier Thesen (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 112):

- 1) Sie bietet die Möglichkeit zur Erweiterung des Sprachwissens und Sprachbewusstseins, dass Sinn nicht immer fest ist, sondern auch als Effekt konstruiert wird.
- 2) Lernende können sich mit ihr bewusst werden, dass die Sprache niemandem gehört oder völlig beherrscht wird. Des Weiteren wird der Umgang mit Kultur *“bewusste[r] und zugleich gelassene[r]”*, wobei Kultur *“als Teil und Ergebnis von sprachlich verfassten, ebenfalls mehrdeutigen und unabschließbaren Deutungsprozessen erkannt und anerkannt ist”*.
- 3) Sie ermöglicht die Verbesserung der Deutungskompetenz, *“z.B. in Bezug auf Verschleierungs- und Manipulationsrhetorik”*.
- 4) Sie fördert die Handlungskompetenzen, denn sie macht deutlich, dass *“sprachliches Handeln ein kreativer Prozess ist, der sich völligen Festschreibungen widersetzt”*.

1.3 Das Konzept der Literarizität

Die Literarizität bildet die Basis für die Spracharbeit in der Didaktik der Literarizität. Mit diesem Konzept ist *“nicht ein festes Ensemble von Eigenschaften, das lange Zeit genuin mit dem Begriff des literarischen Textes verbunden wurde”* zu verstehen (Dobstadt & Riedner, 2011b, S. 110). Stellt sich die Frage, was das Literarische der Literatur ist, knüpfen Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b, 2013, im Druck) an die literarische Theorie von Jakobson an. Unter Literarizität versteht Dobstadt (2009) dabei im Rückgriff auf Jakobson (1960) die Einstellung des Rezipienten bzw. Produzenten eines Textes auf die Nachricht als solche und die daraus resultierende Lockerung der vermeintlich engen Verbindung von Signifikant und Signifikat, die Derrida in der Formulierung der *“suspended relation to meaning and reference”* (zitiert nach Dobstadt, 2009, S. 24) gefasst hat. Im Folgenden wird

diese literarische Theorie übersichtlich dargestellt und in 2.1.2 wird eine Kritik an ihr geschildert.

In seinem einflussreichen Artikel „Closing Statement: Linguistics and Poetics“ stellt Jakobson (1960) ein in der Literaturwissenschaft einflussreiches Konzept des Literarischen⁵ dar. Jakobson postuliert, dass es keinen spezifischen Katalog von Eigenschaften oder Merkmale gibt, die der Literatur inhärent sind. Er analysiert auch, wodurch die Literatur sich auszeichnet, und betont die Selbstreferenzialität bzw. die poetische Funktion, die bei literarischen Werken dominiert. Die poetische Funktion ist „[t]he set (*Einstellung*) toward the [message] as such, focus on the message for its own sake“ (Jakobson, 1960, S. 356). Als Funktion reduziert sie sich nicht auf bestimmte Textsorten, jedoch dominiert sie literarische Texte. Sie fördert und vertieft die Dichotomie von Signifikant und Signifikat „by promoting the palpability of signs“ (ibid.). Das folgende Zitat von Jakobson (1960) hilft bei der Erklärung dieser Funktion:

A girl used to talk about 'the horrible Harry.' 'Why horrible?' 'Because I hate him.' 'But why not *dreadful, terrible, frightful, disgusting?*' 'I don't know why, but *horrible* fits him better.' (357)

Im diesem Zitat wird einerseits deutlich, dass die poetische Funktion nicht ausschließlich auf die Literatur beschränkt, andererseits hilft es das Prinzip der Äquivalenz zu erklären. Dieses Prinzip ist das linguistische Kriterium der poetischen Funktion, das zwei Komponenten bzw. „*modes of arrangement*“ hat, nämlich *Selektion* und *Kombination*. Bei „*the horrible Harry*“ muss der Sprecher ein Adjektiv auswählen, um etwas über Harry zu sagen. Die Basis der Selektion kann „*equivalence, similarity and dissimilarity, synonymy and antonymy*“ (Jakobson, 1960, S. 358) sein. Auf diese Weise werden die Worte „*horrible*“ und „*Harry*“ durch ihre Ähnlichkeit in einem unbewussten (phonetischen) Wortspiel eingesetzt. Um *Kombination* zu erklären, muss der Begriff *Sequenz* zunächst eingeführt werden. In Jakobson (1960) ist mit *Sequenz* eine regelmäßige Wiederholung von Einheiten gemeint, wie z. B. (aber nicht

⁵ Bezüglich der Frage, was aus einer Nachricht ein Kunstwerk macht, benutzt Jakobson (1960) vielmehr den Begriff der „poetischen Funktion“ und nicht „Literarizität“ oder „Poetizität“, die zwei Konzepte sind, über welche kein Konsens besteht. Siehe Winko (2009) für eine Auseinandersetzung mit den prototypischen Verwendungen dieser Konzepte in literarischen Theorien.

ausschließlich) der Vers in Gedichten. Die *Kombination* ist der Aufbau der Sequenz und im Vergleich zur Selektion ist ihre Basis die Kontiguität. Wie diese Konzepte im Prinzip der Äquivalenz zusammen gehören, erklärt Jakobson folgendermaßen: "*The poetic function projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination*"⁶ (Jakobson, 1960, S. 358).

Zentral in der Didaktik der Literarizität ist die im Fremdsprachenunterricht Beachtung der "*Ausdruckseite*" der Sprache und die Sensibilisierung für Bedeutungsbildungsprozesse. Deswegen ist Jakobsons Begriff der Funktion der Sprache bei der Verteidigung dieser Einsicht in dieser Didaktik von Relevanz. Zumal greifen Dobstadt und Riedner (im Druck) auf den Begriff der Literarizität zurück, weil Jakobson die Literatur nicht als Abweichungskonzept (d.h., dass die literarische Sprache über keinen festen Katalog von linguistischen Merkmalen verfügt) versteht, und weil er mit seiner Definition von Literarizität "*als ‚Einstellung auf die Sprache als solche‘ und damit als Effekt einer spezifischen Einstellung gegenüber dem Text begreift [...]*" (S. 3). Dobstadt und Riedner (im Druck) verstehen die vertiefte Dichotomie von Signifikant und Signifikat:

so, dass die poetische Einstellung die Erfahrung ermöglicht, dass die Sprache kein transparentes Medium ist, welches uns einen unverstellten Durchblick auf die 'Objekte' gewährt, sondern ein Zusammenhang von Zeichen, die sich nicht wie ein bloßes Medium dem auszudrückenden Sinn unterordnen, sondern ihm gegenüber Eigengewicht und Eigensinn zur Geltung bringen; und zwar aufgrund ihrer praktisch unbegrenzten Möglichkeiten zur Äquivalenzbildung. Genau in diesen Möglichkeiten liegt für Jakobson [(1960)] der Grund für die "throughgoing symbolic, multiplex, polysemantic essence" (S. 370) der Poesie. (S. 5)

Da (aus dieser Sicht) der Text auf andere Zeichen und nicht auf Objekte verweist, erweist sich "*seine Annahme, Äquivalenzen neutral beschreiben zu können*" (ibid.) als problematisch, denn es wird offensichtlich, dass indem man Äquivalenzen identifiziert, sie unvermeidlich interpretiert. Anschließend ist die Literarizität weiter zu bestimmen und empirisch zu erforschen, weil den Effekt, dass sie auslöst, bei Jakobson (1960) auf eine theoretische Ebene bleibt (Dobstadt & Riedner, im Druck).

⁶ Siehe Jakobson (1960). Hier illustriert er mit zahlreichen Beispielen das Prinzip der Äquivalenz bei Versen in verschiedenen Sprachen.

Die Konzeption der Literarizität führt zu Implikationen für den Umgang mit Literatur (s. Punkt 1.2). Diese Konsequenzen gehen direkt von der Reflexion aus, von dem, was die Literatur auszeichnet. Laut Dobstadt (2009) *“müssen oder können [literarische Texte] gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung; zugleich laden sie zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache ein”* (S. 23). Das Konzept der Literarizität von Jakobson rückt in den Mittelpunkt des Vorschlags von Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b, 2013, im Druck) und dies ist (u.E.) gerechtfertigt, weil Jakobsons Literarizität mit den Zielen der Didaktik der Literarizität passend ist. Trotzdem ist dieses Verständnis der Literatur insofern beschränkt, als andere literarische Theorien andere Perspektiven zur literarischen Sprache bieten. Die Didaktik der Literarizität hinterfragt kritisch die bisher vernachlässigte Berücksichtigung der poetischen Funktion, aber sie sollte darüber hinaus weitere Diskussionspunkte, die bei anderen literarischen Theorien analysiert werden, betrachten. Im Folgenden wird ein Überblick über literarische Theorien skizziert, die auf die Frage nach dem Literarischen in der Literatur eingehen. Darauf aufbauend wird ein Model in konkret diskutiert, womit dem Ziel dieser Arbeit annähert wird, nämlich zu reflektieren, inwieweit es sinnvoll ist, andere literarische Theorien in die Didaktik der Literarizität einzubeziehen.

2. Ein Überblick über literarische Theorien

Die Definitionen der Literatur sind gesellschaftlich und historisch variabel (Burton & Carter, 2006, S. 267). Diese Arbeit will übersichtlich zeigen, wie homogen diese Konzeptionen sind. Konkret stellt dieser Teil einen Überblick nach Carter (1997) und Burton und Carter (2006) der literarischen Theorien, die der Frage nachgehen, ob es eine literarische Sprache gibt. Dabei unterscheiden sie zwei Hauptgruppen von literarischen Theorien die auf diese Frage eingehen, nämlich die formalistischen Modelle (auch immanent oder inhärent bezeichnet) und die funktionalen Modelle (auch extrinsisch oder soziokulturell genannt).

2.1 Formalistischen Theorien

2.1.1 Literatur als Abweichungskonzept

Laut dieser Theorie ist die Literarizität als ein Katalog von literarischen Eigenschaften zu verstehen, die empirisch untersucht werden können. Diese Merkmale unterscheiden sich von denen in der Alltagssprache, indem sie in den Augen der Leser unvertraut erscheinen⁷. Dieser Verfremdungseffekt wirkt so auf die Leser, dass er "*makes strange, disturbs, upsets our routinised 'normal' view of things and thus generates new or renewed perceptions*" (Carter, 1997, S. 124). Die Phrase 'a grief ago' wäre poetisch auf der Basis der abweichenden semantischen Beziehung zwischen 'grief' und 'ago'. Da sie normalerweise nicht zusammen vorkommen, ist 'grief' als temporal wahrgenommen. Vertreter dieser Gruppe sind u.a. Shklovsky, Tynyanov, Eichenbaum und Jakobson, die sich auf die Konstituenten des literarischen Mediums fokussieren.

Fraglich in diesem Konzept ist, dass die Abweichungen schwer zu bestimmen sind. Vier Schwächen lassen sich erkennen. Erstens kann die Abweichung nur gemessen werden, wenn Eigenschaften explicit formuliert werden, aber ob die Standardsprache oder die Alltagssprache die zu vergleichende linguistische Varietät auszuwählen ist, kann nicht einfach beantwortet werden. Zweitens was als ein Verfremdungseffekt im Jahr 1950 gilt, kann im Jahr 2015 unterschiedlich sein. Drittens besteht die Tendenz ,abweichendere' Textsorten in der Literatur, wie z.B. Poesie im Vergleich zum Drama, näher in Betracht zu ziehen. Abschließend wird diese Distinktion nicht nachgewiesen, denn es kann gezeigt werden, dass Abweichung ständig in anderen Domänen der Sprache (z. B. Witze, Werbung und Schlagzeile) geschieht. Zu diesen Punkten behauptet Carter (1997): "*deviation theory needs greater theoretical and linguistic precision for the definition to hold and it needs to be considered and tested alongside complementary definitions*" (S. 125).

⁷ Burton & Carter (2006, S. 269) und Carter (1997, S. 124) benutzen den Begriff ,defamiliarization' im Sinne von diesem Verfremdungseffekt.

2.1.2 Selbstreferenzialität

Selbstreferenzialität bezieht sich auf den Begriff der Literarizität von Jakobson, der im Punkt 1.3 dieser Arbeit skizziert wurde. Die Kritik von Carter (1997, S. 270) setzt sich vor allem auf die Tatsache, dass die poetische Funktion gut für die Dichtung funktioniert. Wie die Einstellung auf die Sprache als solche in der Prosa oder in anderen literarischen Genres durch das Prinzip der Äquivalenz statt findet, wird nicht von Jakobson ausgiebig analysiert. Außerdem bietet Jakobson kein Kriterium an, um den Grad der literarischen Funktion zu spezifizieren. Zwar erläutert Jakobson, dass diese Funktion nicht nur für die Literatur charakteristisch ist, jedoch operationalisiert er nicht, wie oder wann ein Text als literarisch gilt. Wie Dobstadt und Riedner (im Druck) findet Burton und Carter (2006) problematisch, dass Jakobson weder den Leser noch die mit der Literatur erregenden Effekten in seiner Theorie berücksichtigt:

Like other formalist analysts, Jakobson also placed too great a stress upon the production of effects, neglecting in the process the recognition and reception effects. The reader or receiver (or listener) of the message and his or her sociocultural position tended to get left out. (S. 270)

2.1.3 Sprechakttheorien

Diese Theorien versuchen, die Rolle des Lesers zu beleuchten. Mit Sprechakt ist "*uses of language that, either directly or indirectly, commit the user or recipient to a particular ,action"*" (Burton & Carter, 2006, S. 270) gemeint. Diese Theorien wenden sich an die Sprechakttheorie von Austin (1962) und Searle (1969) und ein der wichtigsten Vertreter dieser Theorie in der Literatur ist Richard Ohmann. Eine grundlegende These von Ohmann ist, dass die Bedingungen, die normalerweise mit Sprechakten verbunden sind, wie z.B. in Beleidigungen, Fragen oder Versprechungen, keine Illokutionskraft im literarischen Kontext haben. Daraus resultiert, dass sie Quasisprechakte genannt werden. Die Abwesenheit der Illokution heißt jedoch nicht, dass der Leser in irgendeiner Weise nicht reagiert (Ohmann, 1971). Burton und Carter (2006) beschreiben das emotionale Potenzial Quasisprechakte folgendermaßen:

[L]iterary speech acts involve (on the part of the reader) a suspension of the normal pragmatic functions that words may have in order for the reader to regard them as

somehow representing or displaying the actions they would normally perform. In this sense, a literary speech act brings a world into being for its readers or listeners, but beyond that does nothing. (S. 270)

Wie in anderen formalistischen Theorien hat die Sprechakttheorie eine essentialistische Opposition zwischen literarischen und nicht literarischen Texten, die theoretisch sehr problematisch ist. Dies argumentiert Carter (1997) im folgenden Zitat: "*Hypothesising, telling white lies, pretending, playing devil's advocate, imagining, fantasising, relating jokes or anecdotes, even using illustrations to underscore a point in scholarly argument, are then, by Ohmann's definition literary*" (S. 127). In diesem Zusammenhang führt Ohmanns Theorie zu Widersprüchen.

2.2 Funktionale Theorien (Literatur als Diskurs)

Die formalistischen Theorien versuchen das Literarische zu bestimmen, indem sie literarische Merkmale identifizieren, die die literarische von der nicht-literarischen Sprache unterscheiden. Der Fokus liegt dabei auf einer Betrachtung der immanenten Eigenschaften der Literatur, d.h. der linguistischen Elemente, die den literarischen Texten inhärent sein sollen. In diesen Theorien "*there has been a focus on 'the language itself', rather than on the source of the definition or on the institutional or ideological context in which the definition is made*" (Burton & Carter, 2006, S. 271).

Literatur als Diskurs zu betrachten heißt, die Literarizität in Einbeziehung des institutionellen und ideologischen Kontexts zu definieren. Burton und Carter (2006, S. 271) beziehen sich auf Steen (2004) und Fowler (1997), um Literatur als Diskurs zu bestimmen. Steen (2004, S. 161) versteht unter Diskursanalyse die interdisziplinäre Arbeit zwischen der Linguistik, der Psychologie, der Soziologie, der Anthropologie, der Poetik, u.a. Die Diskursanalyse untersucht die Sprache mit besonderem Interesse an "*the encoding of a message, or as a reflection of, or stimulus for individual cognition and action, or as a reflection of or contribution to social interaction, or the expression of a symbol in a culture*" (Steen, 2004, S. 16). Fowler (1997) konzipiert Literatur als soziale Interaktion und postuliert, dass ein formaler Ansatz zur Untersuchung der Literatur die sozialen Aspekte berücksichtigt:

To treat literature as discourse is to see the text as mediating relationships between language-users: not only relations of speech, but also of consciousness, ideology, role and class. The text ceases to be an object and becomes an action of process (S. 77).

Literatur ist in diesem Sinne soziolinguistisch bedingt, weil ihr Werte und Funktionen von der Gesellschaft zugewiesen werden (Burton & Carter, 2006, S. 271). In diesem Zusammenhang können die Leser, wenn sie einen Text lesen, entscheiden oder nicht einen (literarischen) Text mit diesen sozialen Konventionen zu lesen. Burton und Carter (2006) zielen darauf ab *"to reorient definitions of literature with respect to the operations of readers"* (S. 271). Literatur kann nicht nur als Diskurs, sondern auch als ein Diskurs, der Merkmale mit anderen Diskursen teilt, betrachtet werden, weshalb *"literary discourse may be considered with respect to a typology of discourses; the more a discourse conforms to these conventions, the more literary it is considered to be."* (Burton & Carter, 2006, S. 272). Ausgehend von dieser Reflexion, schlägt Carter (1997) ein Kontinuum (*"a cline"*) vor, das charakteristisch für eine typologische Literarizität ist, das die folgenden Kriterien hat:

- 1) Abhängigkeit des Mediums (medium dependence). Dieses Kriterium besagt, dass je literarischer ein Text ist, desto unabhängiger er von anderen Medien ist: *"literary texts generate a world of internal reference and rely only upon their own capacity to project"* (Burton & Carter, 2006, S. 272).
- 2) Re-registration. Dieses Konzept bedeutet, dass jedes Wort, stilistisches Merkmal und Register im literarischen Kontext für literarische Zwecke (z. B. Ironie) genutzt werden kann: *"Registers such as legal language of instructions are recognised by the neat fit between language form and specific function; but any language at all can be deployed to literary effect by the process of re-registration."* (Carter, 1997, S. 129)
- 3) Semantische Dichtigkeit (semantic density). Dieses Kriterium heißt, dass die linguistischen Ebenen (syntaktisch, lexikalisch, phonologisch, semantisch, diskursiv) im literarischen Diskurs sehr aktiv interagieren: *"a text that is perceived as resulting from the additive interaction of several superimposed codes and levels is recognised as more literary than a text where there are fewer levels at"*

work or where they are present but do not interact so densely" (Carter, 1997, S. 133)

- 4) Polysemie (polisemy). Charakteristisch für literarische Texte ist, dass die Interpretation eines Textes nicht immer referenziell sein soll sondern eher mehrdeutig: *"lexical items do not stop automatically at their first interpretant; denotations are always potentially available for transformation into connotation, contents are never received for their own sake but rather as a sign vehicle for something else" (Carter, 1997, S. 134).*
- 5) Verschiebene Interaktion (displaced interaction). Mit diesem Kriterium wird darauf hingewiesen, dass die Bedeutung von Sprechakten, die in literarischen Texten impliziert werden, indirekt auftauchen ("emerge"). Was unter 'literarisch' konventionell verstanden wird, ist mit der Interaktion zwischen dem Autor und dem Leser tiefer verbunden (Carter, 1997, S. 135).
- 6) Discourse Patterning. Dieses Kriterium geht über die Satz-Ebene hinaus und bezieht sich auf literarische Techniken wie die Wiederholung des Tempus oder das syntaktische Muster (ibid.).

3. Eine Didaktik der Literarizität- mehr als nur Jakobson

Dieser Überblick über die Konzeption von Literarizität zeigt, dass einige Punkte in den Theorien zum Teil überlappen. Die Quasisprechakten von Ohmann (1971) stimmt zum Beispiel mit der Idee der verschiebenen Interaktion von Carter (1997) überein. Auf ähnliche Weise könnte man Punkte 3), 4) und 6) der Literarizität in Carter (1997) mit der poetischen Funktion von Jakobson vergleichen. Trotzdem wird es deutlich, dass kein Konsens zum Verständnis des Literarischen besteht. In Hinblick auf die in diesem Aufsatz gestellte Frage, ob es sinnvoll ist andere literarische Theorien in die Didaktik der Literarizität, wollen wir auf zwei Punkte eingehen.

Es ist wünschenswert und sinnvoll in der Auseinandersetzung mit der Literarizität andere literarischen Theorien zu berücksichtigen, denn die Theorie von Jakobson lässt Fragen zu literarischen Kriterien offen (s. Punkt 2.1.2). Die poetische Funktion führt die Idee

ein, dass die literarische Sprache über keinen Katalog von literarischen Merkmalen verfügt, vielmehr handelt es sich um eine Funktion die in literarischen Texten dominant ist, trotzdem erweist sich das Prinzip der Äquivalenz (das linguistische Kriterium dieser Funktion) als problematisch, weil es der Dichtung genug Rechnung trägt, aber es beschäftigt sich mit anderen literarischen Genres nicht genügend. In Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a, 2011b, 2013, im Druck) konzentriert sich die didaktische Analyse von literarischen Texten in Lehrwerken hauptsächlich auf Gedichte. Außerdem scheinen ihre didaktischen Vorschläge auch auf die Lyrik vorwiegend zu konzentrieren.

Kritisch anzumerken ist der in Burton und Carter (2006) und Carter (1997) erwähnte Punkt, dass die Literarizität nicht nur dem Text inhärent ist. Was wir unter Literatur verstehen, ist zum Teil von den konventionellen Werten der Gesellschaft bedingt. In diesem Zusammenhang kann die Literatur als Diskurs verstanden werden. Literarische Texte können mit den Kriterien von Carter (1997) in die Didaktik der Literarizität einbezogen werden, um ein besseres Verständnis zu gewinnen, dass die Gesellschaft auch bei der Bewertung von dem, was die Literatur ist, eine Rolle beim Lesen spielt. Außerdem beleuchten diese Kriterien, warum einige literarischen Genres literarischer als andere zu sein scheinen.

Literaturverzeichnis

- Austin, J. L.** (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burton, B. & Carter, R.** (2006). Literature and the Language of Literature. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2. Aufgabe). Oxford: Elsevier, S. 267-274.
- Carter, R.** (1997). *Investigating English Discourse. Language, Literacy and Literature*. London: Routledge.
- Dobstadt, M.** (2009). „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 46 (1) 21-30.
- Dobstadt, M. & Riedner, R.** (2011a). Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In M. Dobstadt & R. Riedner (Hrsg.), *Zeitschrift Fremdsprache Deutsch*, 44. München: Hueber, S. 5-14.

- _____ . (2011b). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In M. Ewert, R. Riedner & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, S. 99-115.
- _____ . (2012). Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz. In E. Hess-Lüttich, C. Albrecht & A. Bogner (Hrsg.), *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 371-388.
- _____ . (2013). Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 231-24.
- _____ . (i. Druck): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann, M. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, S.** (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1530-1544.
- Fowler, R.** (1997). Literature as discourse. In: K. M. Newton (Hrsg.), *Twentieth-Century Literary Theory: A Reader*. New York: St Martin's. S. 77–82.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit.** (2001). *Geimeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Jakobson, R.** (1960). Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Hrsg.), *Style in Language*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, S. 350-377.
- Ohmann, R.** (1971). Speech, action and style. In S. Chatman (Hrsg.), *Literary style: a symposium*. Oxford: Oxford University Press, S. 241-254.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Steen, G. (2004). Perspectives on discourse: the state of the art. *Language and Literature*, 13 (2), S. 161–179.