

Heiko Hausendorf

# Deutschstunde(n)

Erkundungen zur Lesbarkeit  
der Literatur





Kröner Taschenbuch Band 51802

**Heiko Hausendorf** ist seit 2007 Professor für Deutsche Sprachwissenschaft in Zürich. Forschungsschwerpunkte: Gesprächs- und Textlinguistik. Publikationen u.a.: *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift* (mit W. Kesselheim, H. Kato, M. Breitholz, 2017), *Textlinguistik fürs Examen* (mit W. Kesselheim, 2008).

Heiko Hausendorf  
**Deutschstunde(n)**

Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur

*Mit 29 Abbildungen*

ALFRED KRÖNER VERLAG STUTTGART

Heiko Hausendorf  
*Deutschstunde(n)*  
*Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*  
Mit 29 Abbildungen  
Stuttgart: Kröner 2020  
ISBN Druck: 978-3-520-51802-6  
ISBN E-Book: 978-3-520-51892-7

Umschlaggestaltung: unter Verwendung eines Fotos der Bibliothèque IHEID, Genève, Schweiz von Martin Adams.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2020 by Alfred Kröner Verlag, Stuttgart  
Datenkonvertierung E-Book: Alfred Kröner Verlag Stuttgart

# Inhalt

1. Deutschunterricht, Literatur und Linguistik . . . . .	7
Über dieses Buch . . . . .	9
2. Von außen gesehen: Unbehagen am Umgang mit Literatur im Deutschunterricht . . . . .	14
Against Interpretation . . . . .	48
Lesbarkeit als Fluchtpunkt . . . . .	70
3. Zur Lesbarkeit des Beschreibens . . . . .	83
Der Schreibtisch: Georges Perec, <i>Still life/Style leaf</i> . . . . .	83
Das Wohnzimmer: Henrik Ibsen, <i>Nora (Ein Puppenheim)</i> . . . . .	98
Die Bühne: Peter Handke, <i>Ritt über den Bodensee; Spiel vom Fragen</i> . . . . .	121
4. Zur Lesbarkeit der erzählten Welt . . . . .	145
Lesbarkeit aus zweiter Hand: Thomas Bernhard, <i>Die Billigesser</i> . . . . .	145
War es so? Botho Strauß, <i>Mikado</i> . . . . .	166
Was muss der Leser wissen? Jörg Steiner, <i>Olduvai</i> . . . . .	187
Anleitung zur Interpretation: Gabriele Wohmann, <i>Käme doch Schnee</i> . . . . .	213
Schriftlich erzähltes mündliches Erzählen: Guy de Maupassant, <i>Pariser Abenteuer</i> . . . . .	234
Die Erzählbarkeit der Tatsachen: Edgar Allen Poe, <i>Die Tatsachen im Fall Valdemar</i> . . . . .	266
5. Zur Lesbarkeit der Indiskretion: Goethe, <i>Die Leiden des jungen Werther</i> . . . . .	290
Fingierung schriftlicher Fernkommunikation: der Brief . . . . .	292
Intimkommunikation als Thema: Liebe . . . . .	321

<b>6. Zwischen Lesbarkeit und Hörbarkeit</b> .....	348
Wer oder was ist der Erbkönig?	
Johann Wolfgang Goethe, <i>Erbkönig</i> .....	348
Wie klingt das Zauberwort?	
Joseph von Eichendorff, <i>Wünschelrute</i> .....	384
Über die Nützlichkeit der Texte:	
Hans Magnus Enzensberger,	
<i>Ins Lesebuch der Oberstufe</i> .....	404
Poesie und Poetik eines Fliegenfundes:	
Ernst Jandl, <i>die morgenfeier, 8. Sept. 1977</i> .....	429
<b>7. Anstelle eines Schlusswortes:</b>	
<b>Grenzen textlinguistischer Analysen</b>	
<b>literarischer Texte</b> .....	457
<b>Dank</b> .....	463

# 1. Deutschunterricht, Literatur und Linguistik

Das vorliegende Buch ist für Leserinnen und Leser geschrieben, die Interesse daran haben, sich aus einer linguistischen Perspektive auf literarische Texte einzulassen. Damit ist gemeint, dass man sich der Literatur möglichst unbefangen von ihrer sprachlichen Oberfläche her nähert; im Zentrum des Interesses stehen dabei Beobachtungen, die im Prinzip jeder und jede machen kann, wenn er oder sie nur lange und genau genug hinschauen mag (›Denk nicht, sondern schau!‹). Geworben wird entsprechend für einen Umgang mit Literatur, der in möglichst strikter Weise *oberflächenorientiert* ist. Oberflächenorientiert ist freilich nicht mit ›werkimmanent‹ zu verwechseln, weil es *den Text selbst* als eine von seinen jeweiligen Lektüresituationen und -kontexten isolierte Größe weder im Alltag noch in der Wissenschaft gibt. Worauf es uns vielmehr ankommt: dass die Oberfläche der Texte, die weitgehend, aber wie wir sehen werden, nicht nur sprachlicher Natur ist, nicht durch etwas ersetzt wird, das hinter oder unter dieser Oberfläche verborgen liegt und zu dem die Oberfläche nur eine Art Zugang bietet. Es braucht für einen solchen Umgang mit Literatur kein spezielles Wissen über Autorinnen und Autoren und ihre Werke, über literarische Gattungen und Epochen. Insofern ist der in diesem Buch präsentierte Ansatz nicht nur oberflächenorientiert, sondern auch *niedrigschwellig*. Niedrigschwellig heißt allerdings nicht voraussetzungslos; was es braucht, ist Neugier auf Sprache, ihr Lexikon und ihre Grammatik, wie sie in der Linguistik institutionalisiert und gepflegt wird. Literarische sind vielleicht wie keine anderen Texte dazu geeignet, diese Neugier zu wecken – nicht zuletzt bei Schülerinnen und Schülern.

Damit ist nicht gemeint, dass literarische Texte für linguistische Fingerübungen instrumentalisiert werden sollen. Vielmehr wollen wir mithilfe eines sprachwissenschaftlich informierten und geschulten Blicks die Machart(en) (*the making of*) der Literatur entdecken, also einen Blick hinter die Kulissen werfen. In diesem

Sinne sind die vorzustellenden Analysen nicht nur oberflächenorientiert und niedrigschwellig, sondern auch *rekonstruktiv*; es geht nicht darum, den (zahlreich!) bestehenden Untersuchungen zu ausgewählten Werken der Literatur weitere Deutungen hinzuzufügen, sondern nachzuzeichnen (zu ›rekonstruieren‹), was die Texte selbst dafür tun, dass sie auf eine bestimmte Weise gelesen und gedeutet wurden und werden. Darin besteht ihre ›Lesbarkeit‹. Diese ist nicht ein für alle Mal gegeben, sondern kommt in jeder Lektüre neu zustande. Daran beteiligt sind offenkundig die Lesenden selbst. Das weiß jede/r, die oder der einen Text mal so und mal so gelesen und verstanden hat. Was nicht jede/r weiß: dass und wie die Texte selbst an der Hervorbringung ihrer Lesbarkeit beteiligt sind und dass es eine ganze Welt von *Lesbarkeitshinweisen* gibt, mit denen Texte ihre Lektüre wenn nicht determinieren, so aber sehr wohl steuern und ausrichten. Am wirksamsten sind diese Hinweise, wenn sie bei der Lektüre wie selbstverständlich aufgenommen und umgesetzt werden – so dass ein Leser und eine Leserin gar nicht auf die Idee kommen würden, dass sie gerade bestimmten Hinweisen für ihre Lektüre gefolgt, um nicht zu sagen: auf den Leim gegangen sind. Autorinnen und Autoren, die sich nicht nur gelegentlich dazu veranlasst sehen, aus pragmatischen Gründen etwas für sich und andere aufzuschreiben, sondern deren Leben gewissermaßen darin besteht (und deren Existenz manchmal davon abhängt), etwas aufs Papier zu bringen, was andere lesen sollen und wollen, sind naturgemäß sehr geübt und findig darin, durch Texte und mit Texten Lesbarkeitshinweise zu setzen und auf eine geradezu kunstvolle Weise auszugestalten. Das ist vielleicht der Grund dafür, dass speziell die Literatur so geeignet ist, das Interesse an und für Sprache und Sprachliches aller Art zu wecken. Diesem Gedanken sind die in diesem Buch versammelten Studien gewidmet. Es sind ›Erkundungen‹ (mehr als ›Untersuchungen‹ in einem strikten Sinne), weil sie sich in einem für einen Textlinguisten unwegsamen Gelände bewegen und weil sie ausprobieren wollen, wie weit man auf diesem Gelände ohne eine literaturwissenschaftliche Expertise im Einzelfall kommen kann.

## Über dieses Buch

Die einzelnen Studien gehen auf Vorlesungen zurück, die ich im Herbstsemester 2015 unter dem Titel »Deutschstunde(n). Linguistische Analysen literarischer Texte« an der Universität Zürich gehalten habe. Für den Druck habe ich die Vorlesungsmanuskripte überarbeitet, ohne aber den Stil des Ganzen grundlegend zu modifizieren. So ist der Duktus des mündlichen Vortrags weitgehend erhalten geblieben – womit Freiheiten des Ausdrucks, Stils und der Gedankenführung einhergehen, die nicht nur mit Darstellung, sondern auch mit Unterhaltung zu tun haben. So konnte ich mich z.B. nicht dazu entschließen, die oftmals persönlich akzentuierten Einleitungen zu den einzelnen Textbesprechungen zu streichen; in den biographischen Zufälligkeiten der Auswahl der fraglichen literarischen Texte steckt in der Regel bereits ein spezifisches Interesse, das unmittelbar zum Thema der jeweiligen Besprechung führt. Auch habe ich bewusst darauf verzichtet, nachträglich einen Bericht über den einschlägigen linguistischen Forschungsstand einzufügen, der z.B. die vielen Versuche zu rekapitulieren hätte, Linguistik und Literaturwissenschaft (>LiLi<) miteinander ins Gespräch zu bringen. Zum einen ist dieser Forschungsstand in einer Reihe von Themenheften einschlägiger Zeitschriften und Sammelbände gut zugänglich.<sup>1</sup> Zum anderen hätte ein solcher Bericht zu weit weg geführt von dem, was mir vorschwebte: den favorisierten textlinguistischen Zugang zu literarischen Texten anhand ausgewählter Beispiele möglichst konkret in seinen Möglichkeiten (und wie ich hoffe: in seinem Reiz) *vorzuführen*, statt ihn theoretisch, methodologisch und methodisch zu explizieren. Wer will, kann also die einleitenden Kapitel überspringen, in denen ich die über die Vorlesungen verstreuten methodologischen Hinweise zusammengefasst habe. Diese Hinweise wie die Bemerkungen zu den ausgewählten literarischen Texten insgesamt folgen

1 Viele Verweise auf diesen Forschungsstand finden sich in einem vor kurzem erschienenen Handbuch von A. Betten, U. Fix und B. Wanning: *Handbuch Sprache in der Literatur*, Berlin/Boston 2017.

einem in den letzten Jahren an verschiedenen Orten vorgestellten textlinguistischen Ansatz, der den Hintergrund für die einzelnen Textbesprechungen abgibt (was von Fall zu Fall mal mehr, mal weniger hervortritt) und in dem die Idee entwickelt wird, dass die ›Lesbarkeit‹ eines Textes nicht ein für alle Mal gegeben ist, sondern bei jeder Lektüre neu zustande gebracht wird.<sup>2</sup> Die zumeist wenigen Literaturverweise beschränken sich (abgesehen von den einleitenden Kapiteln) auf unmittelbar einschlägige Arbeiten zu den ausgewählten Texten, ohne dass ich damit irgendeinen Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik verbinde: Zu vielfältig und weitverzweigt ist der Forschungsstand in der Literaturwissenschaft, als dass er hier sozusagen im Vorbeigehen mal gerade mitberücksichtigt werden könnte – zumal von einem fachfremden Autor. An dieser Stelle zeigen sich nicht nur die Möglichkeiten, sondern eben auch die Grenzen einer textlinguistischen Analyse.

Die Auswahl der herangezogenen literarischen Texte ist mehr oder weniger willkürlich, jedenfalls liegt ihr keine tiefere Absicht zugrunde. Manches hat mich schon länger beschäftigt, und auf vieles bin ich in sogenannten ›Deutsch-Probelectionen‹ von Lehrpersonen gestoßen, denen ich als Beisitzer in den letzten rund zehn Jahren beiwohnen musste und durfte – und die mich zu den hier versammelten Studien motiviert haben. Recht zwanglos hat sich aus der Willkür der Textauswahl eine Systematik in Bezug auf ihre Zusammenstellung und ihre linguistischen Analysen ergeben: Da ist zunächst das *Beschreiben*, das als sprachliche Großform lange im Schatten anderer Großformen (wie der des Erzählens oder der des Argumentierens) stand und mit der ›Bühnenanweisung‹ im Drama einen bisher kaum beachteten Ausdruck gefunden hat, dem hier exemplarisch nachgegangen wird. Dass mit dem *Erzählen* eine andere Großform berücksichtigt wird, kann nicht verwundern, zumal die Berührungspunkte zwischen Linguistik und

2 Vgl. Heiko Hausendorf/Wolfgang Kesselheim: *Textlinguistik fürs Examen*, Göttingen 2008; dies./Hiloko Kato /Martina Breitholz: *Textkommunikation. Ein textlinguistischer Neuansatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*, Berlin/New York 2017.

Literaturwissenschaft im Fall der narrativen Strukturen speziell in epischen Kurzformen besonders prominent sind. Weniger naheliegend für einen Linguisten ist dagegen die Beschäftigung mit Lyrik, was vielleicht damit zu tun hat, dass sie auf einen Grenzbereich *zwischen Lesbarkeit und Hörbarkeit* aufmerksam macht. Außerhalb dieser jeweils text- und beispielübergreifenden Rahmungen steht die Beschäftigung mit einem der Briefe aus Goethes *Werther*, der hier als Beispiel für eine *Lesbarkeit der Indiskretion* herangezogen wird. Unter philologischen und literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten mag es verwundern (zumal in einer germanistischen Publikation mit dem Titel »Deutschstunde(n)«), dass sich in der Reihe der ausgewählten Texte auch solche finden, die ursprünglich nicht in deutscher Sprache publiziert wurden und hier (nur) in Form ihrer Übersetzungen behandelt werden. Da es mir aber nicht auf Aussagen über einen bestimmten Autor oder über ein bestimmtes Werk ankommt, sondern auf die Lesbarkeit des fraglichen Textes in seiner konkreten Gestalt, scheint mir ein solches Vorgehen berechtigt – auch wenn mir im Nachhinein sehr viel klarer geworden ist, wie viel an Lesbarkeit (und Raffinesse in Bezug auf Lesbarkeitshinweise) damit im Einzelfall verloren geht.<sup>3</sup>

In diesem Buch werden immer wieder längere Passagen aus den besprochenen literarischen Texten zitiert. Sie müssen (oder sollen) unbedingt laut gelesen werden. Man kommt sonst nicht auf den Text-Geschmack, auf den es – anstelle einer bloßen Illustrierung mit Beispielen – hier ankommt. In einer Vorlesung hat man diese Steuerung der Zuhörer selbst in der Hand (bzw. im Mund), im Buch ist man darauf angewiesen, dass Lesende einem solchen Appell freiwillig und aktiv folgen. Immer wenn ein literarischer Text in der Form eines längeren Ausschnitts präsentiert wird, soll das also als Signal verstanden werden, den fraglichen Ausschnitt tatsächlich laut ›vor‹zulesen. Für mich hat eine solche Praxis des

3 Das tritt anschaulich hervor bei der Analyse des Anfangs der Erzählung *Les Tombales* von G. de Maupassant, die in der hier verwendeten Übersetzung den Titel *Friedhofsbesuche* trägt. Weitere Einzelheiten dazu finden sich in Kap. 4.

Lautlesens mit dem zu tun, was manchmal mit dem Attribut »liebevoll« umschrieben wird: Worum es geht, ist ein Umgang mit Texten, bei dem Lesende »liebevoll auf Einzelheiten achten«, um eine Beschreibung der Oberfläche zu ermöglichen, die nicht nur »präzise« und »scharfsichtig«, sondern eben auch »liebevoll« ist.<sup>4</sup> Wer so vorgehen möchte, tut gut daran, sich nicht zu viel Text auf einmal vorzunehmen. Die ausgewählten literarischen Texte kommen deshalb in den einzelnen Kapiteln nur ausschnitthaft zum Zug. Dabei hat es sich in Anlehnung an ein bewährtes Vorgehen in der empirisch-rekonstruktiven Sozialforschung als sinnvoll erwiesen, jeweils die *Textanfänge* genauer unter die Lupe zu nehmen; in der *Kommunikationseröffnung* (wie auch in der *-beendigung*) ist die Fallstruktur (d.h. sind die Regel- und Gesetzmäßigkeiten) einer ausgewählten Kommunikationseinheit in der Regel besonders markant ausgeprägt. Für die Textkommunikation bedeutet das also, dass man sich besonders für die Ränder des Textes zu interessieren hat. Man wird sehen (hoffe ich), dass sie sich auch in Bezug auf die Kommunikation mit und durch Literatur als ein höchst interessanter Ort erweisen.

Es gibt für die hier versammelten Bemerkungen zur Lesbarkeit literarischer Texte Vorbilder in der Linguistik. Dazu gehören die textlinguistischen Arbeiten von H. Weinrich, in denen literarische Texte wie selbstverständlich allgegenwärtig sind und deren textgrammatische Terminologie immer wieder aufgegriffen wird.<sup>5</sup> Und es gibt eine umfangreiche Reihe allerdings recht verstreuter Arbeiten linguistischer Kolleginnen und Kollegen zu ausgewählten Autoren und Werken. So etwas wie eine (Text-)Linguistik literarischer Texte gibt es gleichwohl nach meinem Eindruck in der gegenwärtigen Germanistik noch nicht. Dass darin ein Mangel

4 Die Zitate stammen von V. Nabokov und S. Sontag: Vladimir Nabokov: Gut lesen und gut schreiben«, in: ders.: *Die Kunst des Lesens. Meisterwerke der europäischen Literatur*, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1991, S. 25–31; Susan Sontag: »Against Interpretation«, in: dies.: *Against Interpretation*, London 1994, S. 3–14.

5 Vgl. Harald Weinrich: *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1993.

bestehen könnte, ist mir selbst beim Beiwohnen der Probelektionen im Deutschunterricht bewusst geworden. Der Ausdruck des Unbehagens am Umgang mit Literatur im Deutschunterricht steht deshalb am Anfang der folgenden Studien, die ansonsten pädagogisch und fachdidaktisch abstinert bleiben. Es geht darum zu zeigen, wie reich an Auslösern für (text)linguistisch informierte Sprachreflexion Literatur ist und dass darin über die analytische Reflexivität hinaus eine spezifisch »sinnliche Reflexivität« steckt, die nicht nur mit Darstellung, sondern auch mit Unterhaltung zu tun hat.<sup>6</sup>

6 Ders.: »Von der Langeweile des Sprachunterrichts«, in: ders.: *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart 1985, S. 221–241, hier S. 237.

## 2. Von außen gesehen: Unbehagen am Umgang mit Literatur im Deutschunterricht

Die vorliegende Sammlung linguistischer Analysen literarischer Texte hat mit Erfahrungen mit Deutschunterricht zu tun, die ich nicht als Schüler oder Lehrer, sondern in den letzten rund 10 Jahren als fachwissenschaftlich zuständiger *Beisitzer* bei Prüfungslektionen angehender DeutschlehrerInnen gemacht habe. Z.T. geht schon die Auswahl der in diesem Buch herangezogenen literarischen Texte auf entsprechende Deutschstunden zurück. Wichtiger aber ist mir das Unbehagen an einem Umgang mit literarischen Texten, der nicht zu diesen *hin-*, sondern von ihnen *wegführt*. Dieses Unbehagen hat die vorliegenden Studien maßgeblich motiviert. Es wird dabei bewusst aus der Außenperspektive eines Beobachters und *Beisitzers* formuliert, der weder mit dem Handlungsdruck der Deutschlehrerin oder des Deutschlehrers noch mit dem Instruktions- und Bewertungsdruck der Fachdidaktikerin oder des Fachdidaktikers belastet ist. Mein Unbehagen hat auch mit strukturellen Risiken einer als Unterricht gerahmten Interaktion zu tun, von denen die Rede sein muss, wenn man über den Umgang mit Literatur im Deutschunterricht zu reflektieren beginnt. Bevor ich kurz auf diese strukturellen Risiken zu sprechen komme, möchte ich eine kleine Reihe konkreter Beispiele an den Anfang stellen, um zu illustrieren, was ich mit einem *textabgewandten* Umgang mit literarischen Texten meine. Die ersten drei Beispiele stammen aus meinem eigenen Fundus an Erfahrungen mit Deutschstunden innerhalb von Prüfungslektionen. Sie sollen bewusst im Modus des Erzählens präsentiert werden, um gar nicht erst zu verhehlen, dass es sich um Belege handelt, deren empirischer Status fragwürdig ist. Das vierte Beispiel entstammt der Datenbank für Gesprochenes Deutsch 2 (DGD<sub>2</sub>) des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, in der sich u.a. die Aufzeichnung einer Deutschstunde (an einem Wirtschaftsgymnasium in Süddeutschland) fin-

det, in der das Gedicht »Nachtcafé« von Gottfried Benn besprochen wurde.<sup>1</sup>

## I.

Mein erstes Beispiel spielt in einem Gymnasium im Kanton Zürich, früh an einem Wintermorgen, als ich wieder einmal als »externer Experte« und *Beisitzer* einer Lehramtsprüfung beiwohnen durfte. Der Kandidat, ein nicht mehr ganz junger Mann, hatte die Aufgabe gestellt bekommen, mit den Schülern in seiner »Probeklektion« (so der Name dieser Prüfungsdeutschstunden) den Text *Mikado* von Botho Strauß zu besprechen, und den Schülern dafür die Aufgabe gestellt, »die Erzählung *Mikado* von Botho Strauß« zu »lesen und (sich zu) überlegen, was die Geschichte mit dem Thema ›Veränderung‹ verbindet«. Der fragliche Text wird uns noch beschäftigen, wenn es um die Lesbarkeit der erzählten Welt geht.

Bei seiner Einleitung in die Stunde, in die er u.a. ein Spiel mit Mikado-Stäben mitgebracht hatte, machte der angehende Lehrer keinen Hehl aus seiner eigenen Unwissenheit: Er habe den Autor Botho Strauß vor dieser Stunde nicht gekannt, von ihm also noch nichts gelesen, und sei auch sonst nicht mit Vorinformationen ausgestattet. Ich weiß noch, wie ich diesen »Einstieg« in die Stunde (als solcher wird er in der Nachbesprechung stets didaktisch kommentiert und bewertet) mit einer Mischung aus Bewunderung und Irritation zur Kenntnis genommen habe: Bewunderung für die Ehrlichkeit und den Mut, den es braucht, um gar nicht erst als ausgewiesener Experte, Deutschlehrer und Germanist vor die Klasse zu treten, sondern als einer, dem es im Grunde nicht viel anders als seinen Schülern geht: von außen, »oben« dazu verdonnert, sich in dieser Stunde mit einem Text und nolens volens mit einem

<sup>1</sup> Ich verdanke den Hinweis auf diese Stunde Sven Rohner, der diese und andere Daten aus dem DGD2 für seine (von mir betreute) Lizentiatsarbeit zum Thema »Literarische Gespräche im Deutschunterricht« ausfindig gemacht und analysiert hat (s.a. u. Anm. S. 31).

Autor auseinanderzusetzen, mit dem ihn vorab nichts verbindet; und Irritation ob der für einen Germanisten und Deutschlehrer ja wohl auch erstaunlichen Ignoranz gegenüber dem, was man etwas pauschal die zeitgenössische deutschsprachige Literatur und Dramatik nennen könnte, innerhalb derer der Autor Botho Strauß zumindest eine Zeitlang eine gewisse Prominenz für sich in Anspruch nehmen konnte (auch wenn es um ihn dann wieder ruhiger wurde). Wie schön, habe ich auch noch gedacht, denke ich mir jetzt, wenn es ihm bei diesem »Einstieg« gelingt, in der kommenden Stunde richtig viel (was genau auch immer) *aus diesem Text herauszuholen*, wo er doch offenbar nichts über den Autor und so gut wie nichts über den weiteren Kontext des ausgewählten Werkes weiß. Was für eine Probe aufs Exempel für das, was ein literaturwissenschaftlicher Banause (der keine ›Bildung‹ hat) und Amateur (der ein ›Liebhaber‹ ist) aus einem literarischen Text machen kann!

Aber was für ein Reinfluss und was für eine Enttäuschung. Ich habe den genauen Ablauf und die Details dieser Stunde nicht mehr in Erinnerung. Was mir aber noch vor Augen steht, ist die Zurückhaltung des Lehrers: Statt selbst irgendetwas von dem in die Stunde einzubringen, was für ihn an diesem Text möglicherweise interessant (gewesen) sein könnte, überließ er es ganz den (nach meiner Erinnerung eifrig mitarbeitenden) Schülerinnen und Schülern, etwas über den Text ›herauszukriegen‹. Ich erinnere mich an den Lehrer deshalb vor allem als Moderator, also als einen, der einen Ablauf der Stunde vorbereitet hat (mit der unvermeidlichen »Gruppenarbeit«, mit einem Einstieg und mit einem Abschluss, auf den ich noch zurückkomme) und der das Rederecht verteilt unter denen, die sich auf seine vorbereiteten Fragen zu Wort melden (woran es, wie schon gesagt, in dieser Stunde nicht mangelte), aber als einer, der sich selbst den zahlreich erfolgenden Aussagen der Schülerinnen und Schüler gegenüber weitgehend gleichgültig verhält, wie ein Gesprächsleiter, der selbst neutral bleibt und vor allem bemüht ist, (fast) alles gelten zu lassen. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler habe ich so in Erinnerung, stelle ich mir vor, wie das in einer Schulstunde eben ist: mal näher am Text und seiner Oberfläche bleibend mit

dem Status von Beobachtungen, die man an ihm machen kann, die einem und einer *auffallen*, wenn man liest; mal ferner von ihm bleibend im Modus dessen, was einem und einer gerade so *einfallen* mag bei der Lektüre angesichts des selbst Erlebten und Erfahrenen und Gewussten (wie Nicht-Gewussten), mal origineller, subtiler und weiterführend-explorativ, mal eher trivial und sackgassenartig, mal richtig und mal falsch. Den wohl überlegten und mit dem Mitbringen des Mikado-Spiels entsprechend vorbereiteten Abschluss der Stunde bildete dann das Spielen selbst: Nachdem der Lehrer seine Mikado-Stäbe auf den Boden geschüttet hatte, durften die Schülerinnen und Schüler reihum einen Stab herausnehmen – mit den üblichen Kautelen, die für dieses Spiel gelten (und die uns bei der Analyse des Textes später noch beschäftigen müssen, weil sie in diesem selbst vorkommen).

Dieser ›nette‹ Abschluss, bei dem ich mir nicht mehr sicher bin, wie eifrig die Schülerinnen und Schüler daran beteiligt waren, bildete aber nicht den tatsächlichen Abschluss der Stunde, der mir als eine Art negativer Höhepunkt dieser kleinen Episode aus dem Alltag eines Probelektionenbeisitzers in Erinnerung geblieben ist. In Erinnerung geblieben fast bis aufs Wort ist mir einer der letzten Beiträge eines Schülers nach einer der letzten Fragen des Lehrers. Damit konfrontiert, dass das Mikado-Spielen etwas früher abgeschlossen war als geplant – noch kein erlösender Gong –, verfiel der Lehrer auf die vielleicht auch noch als Notreserve in petto gehaltene Abschlussvariante, die Schüler nach für sie interessanten Fortsetzungen der Stunde zu fragen, also nach dem, wie es mit der Besprechung des Textes gewinnbringend weitergehen könnte. Ganz ohne Häme, ganz ohne Arglist oder Böswilligkeit, will ich mich erinnern, antwortete ein Schüler auf diese Frage mit großer Überzeugung, dass er sich vorstellen könne, dass man nunmehr, nach dieser Stunde, tatsächlich einen Experten für diesen Text hinzuziehen könnte, also jemanden, der, wie das in einem Werbeslogan eine Zeitlang hieß, *sich mit so etwas auskenne*. Und er fügte noch hinzu, was mich vollends in Bestürzung versetzte, dass vielleicht ein Psychologe dazu geeignet sein könnte, sie mit diesem Text weiterzubringen. Ausgerechnet ein Psychologe!

Selten verspüre ich in diesen Probelektionen den Drang, aufzustehen und etwas zu sagen – in der Regel ist es eine etwas peinliche Situation, zusammen mit den anderen »Beisitzern« in der Klasse zu sitzen wie eine Art Tribunal. Aber in diesem Moment wäre ich gerne aufgesprungen, um dem Schüler mit der nötigen Verve zu sagen, warum es für die gemeinsame Lektüre eines Textes im Deutschunterricht keines Psychologen, sondern eines Linguisten bedürfe – und den Lehrer zu fragen, ob er sich dessen bewusst sei, was dieses Zeugnis für seine Stunde bedeute, das sein Schüler da gerade in aller Unschuld abgelegt hatte (ich habe ihn, den Lehrer, nachher gefragt, aber er hatte die Stunde und ihren Abschluss selbst gar nicht als sein Waterloo erlebt). Vor allem aber hätte ich diesem Schüler gerne zu sagen und zu erklären versucht, dass er keine Expertise eines Psychologen benötigt, um etwas *aus einem Text* herauszuholen; sondern dass es dazu einen braucht, der sich *mit Texten* auskennt, der oder die vielleicht nicht Botho Strauß kennen müssen (wiewohl es auch nicht ihr Schaden wäre), die sich aber auskennen müssen damit, wie Texte funktionieren, wie und mit welchen Mitteln sie uns ein bestimmtes Verständnis nahelegen, also kurz gesagt: dass es eines textlinguistisch ausgebildeten Deutschlehrers bedarf. In der nachträglichen Bewertung der Stunde waren wir Beisitzer uns jedenfalls einig: So geht es nicht.

## II.

Mein zweites Beispiel hat mit dem Passiv im Deutschen zu tun. Wir befinden uns in einer Lektion, die unter der Aufgabenstellung steht, eine Erzählung von Max Frisch zu »besprechen«. Es handelt sich um die »Geschichte von Isidor« (aus: *Stiller*). Der Unterricht erinnert mich von seiner Anlage her stark an die Sendereihe »52 beste Bücher« auf SRF2 (»Große Literatur im Gespräch – Woche für Woche wird eine herausragende literarische Neuerscheinung vorgestellt«). Literatur wird in dieser Sendung häufig und hauptsächlich im Stil des Redens über die Figuren und ihre Handlungen thematisiert. Entsprechend fragt man sich:

»Was ist ›dieser Isidor‹ für ein Mensch?« »Warum geht er weg?« »Was stört ihn?« Man tut also ein bisschen so, als rede und urteile man über gemeinsame Bekannte (polemisch gesagt: im Sinne einer Art Alltags- und Taschenbuchpsychologie der auftretenden Figuren). Die Aufgabe für die (wie immer wohl unvermeidliche) Gruppenarbeit lautet entsprechend: »Charakterisieren Sie Isidor in vier bis fünf Stichworten«. Die Aufgaben (vgl. Abb. 2-1) illustrieren die Fokussierung der Lektüre auf die Psychologie der handelnden Figuren (»Isidors Stimmungslage«) und auf die Deutung einzelner Geschehnisse (»Was hat der Schuss in die Torte zu bedeuten?«). Es geht also um eine Art von Inhaltsanalyse, für die der Text entsprechend ›auszuwerten‹ ist. Bei der Besprechung kommt die Rede dann auf Isidors erste Abwege. Ein Schüler weist auf die Stelle in der Geschichte hin, die dafür womöglich einschlägig ist (und die auf dem Textblatt von mir bereits hervorgehoben wurde):

... Aus purem Trotz, wie gesagt, vertiefte er sich in eine französische Zeitung, und während seine Gattin tatsächlich nach dem malerischen Mallorca reiste, fand sich Isidor, als er endlich von

Auftrag auf den 2. Juni 2017:  
Lesen Sie die Geschichte von Isidor.  
Charakterisieren Sie Isidor in vier bis fünf Stichworten (bitte schriftlich).  
Charakterisieren Sie Isidors Gattin in vier bis fünf Stichworten (schriftlich).

**MAX FRISCH**  
**Geschichte von Isidor**

Ich weiß (by die kleine Geschichte von Isidor erzählen. Eine (wahre Geschichte) Isidor war Apotheker, ein gewöhnlicher Mensch also, der dabei nicht etwel vorfalle, Vater von etlichen Kindern und Mann im besten Mannesalter, und es brauche nicht betont zu werden, daß Isidor ein gewisser (Hintergrund) war. Trübsinn vorweg er es nicht, immer bedrückt zu werden, wo er gewesen wäre! Darüber konnte er rasend werden, innerlich rasend, äußerlich ließ er sich nichts anmerken. Es lobte kein Streit, das in Grunde, wie gesagt, war es eine glückliche Ehe! Einem schönen Sommer unterhalten sie, wie es damals gerade Mode war, eine Reise nach Mallorca und abgesehen von ihrer ersten Fragerel, die ihn (in stillen Legerte, ging alles in bester Ordnung. Isidor konnte ausgesprochen atterlich sein, selbst an /Torten. hatte. Das schätze

Avignon entzückte sie beide, sie gingen Arm in Arm. Isidor und seine Frau, die man sich als eine sehr liebenswerte Frau vorstellen hat, waren genau neun Jahre verheiratet, als sie in Marseille ankamen. Das Mittelmeer leuchtete wie auf einem Plakat. Zur ersten Ägier seiner Gattin, die bereits auf dem Mallorcas-Dampfer stand, habe Isidor noch im letzten Moment irgendeine Zeitung kaufen müssen. Ein wenig, mag sein, ist er es purem Trotz gegen ihre

Fragerel, wohin er denn ginge. Weiß Gott, er hatte es nicht gewagt; er war einfach, da ihr Dampfer noch nicht fuhr, nach Minserrat ein wenig geschlendert. Aus seinem Text, wie gesagt, vertiefe er sich in eine französische Zeitung, und während seine Gatt in tatsächlich nach dem malerischen Mallorca reiste, fand sich Isidor, als er endlich von einem dröhnenden Tuten erschreckt aus seiner Zeitung aufblickte, sich an der Seite seiner Gattin, sondern auf einem ziemlich drecksigen Frachter, der, überdell beladen mit huster Müllern in gelber Uniform, ebenfalls unter Dampf stand. Und eben warde die große Tasse geteilt. Isidor sah sich noch, wie die Miste sich entzückte. Ob es die handelsübliche Hölze oder der Kistenbau eines französischen Segeltages gewesen, was ihm kurz darauf das Bewußtsein rufen, kauf ich nicht sagen; hingegen sage ich mit Bestimmtheit zu behaupten, daß Isidor, der Apotheker, in der Fremdenlegion ein härteres Leben hätte als zuvor. An Plakate war nicht zu denken. Die gelbe Fort, wo Isidor zum Nagen ergötzen Würde, stand etwenn in der Wüste, deren Sommererhänge

**Max Frisch: Die Geschichte von Isidor**  
**Arbeitsblatt**

Formulieren Sie auf Grund Ihrer markierten Stellen in ein bis zwei Sätzen, wie sich Isidor fühlt.

Schauplätze	Isidors Stimmungslage	Bemerkungen
Marseille		
Frachter und Fremdenlegion		
Isidors Eigenheim: Erste Rückkehr		
Zwischenzeit zwischen erster und zweiter Rückkehr		
Isidors Eigenheim: Zweite Rückkehr		

**Was bringt Isidor mit der Fragerel in Verbindung?**

**Was hat der Schuss in die Torte zu bedeuten?**

Abbildung 2-1: Text- und Arbeitsblatt mit Aufgaben (Hervorhebung von hh)

einem dröhnenden Tuten erschreckt aus seiner Zeitung aufblickte, nicht an der Seite seiner Gattin, sondern auf einem ziemlich dreckigen Frachter, der, übervoll beladen mit lauter Männern in gelber Uniform, ebenfalls unter Dampf stand.<sup>2</sup>

An dieser Stelle kommt ein markanter Einsatz der Lehrerin, den ich mir sofort wörtlich notierte, weil er mich aus einer Art Dämmerenschlaf weckte. Die Lehrerin sagte: »Gehen wir mal in die Grammatik hinein.«

Es ist dies eine Ankündigung, die mich als Linguisten natürlich sofort hellhörig machte. Ich weiß noch, dass ich bei mir dachte: Es ist dies eine Ankündigung, die fast etwas von einer Drohung hat, nach dem Motto: »Jetzt wird es ernst«. Ich dachte auch noch, dass man es so vielleicht gerade *nicht* machen sollte: Erst mit der »Grammatik« wie mit einer Keule winken und dann in den Text hinein »gehen«.

Worauf die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler nach dieser Ankündigung aufmerksam macht, ist ihre Beobachtung, dass wir es bei dem Satz »fand sich Isidor« mit einer »Passiv«-Verwendung zu tun haben. Sie fügt noch geschwind hinzu, wie wichtig »das Formale des Textes« sei und dass »solche formalen Geschichten sehr interessant« seien, um dann ziemlich schnell zum nächsten Punkt überzugehen.

Was ist an dieser Episode so bemerkenswert, dass sie hier berichtet wird? Zunächst muss man kein Linguist sein, um zu sehen, dass hier offensichtlich ein Irrtum vorliegt: Nach einem Passiv sucht man an der zitierten Stelle vergebens. Ich muss gestehen, dass ich mir in diesem Moment eine Schülerin oder einen Schüler gewünscht hatte, die oder der gestreckt hätte, um zu fragen, wo denn das Passiv in diesem Textausschnitt sei. Die fokussierte Prädikation (»fand sich Isidor ... auf einem ... Frachter«) enthält eine reflexive Verwendung des Verbs *finden* (wie sie häufig auch mit dem Nachverb »wieder« auftritt: »fand sich Isidor auf einem Frachter \*wieder«). Formale Hinweise auf eine passivische, modal-

2 Max Frisch: »Geschichte von Isidor«, aus: ders.: *Stiller*, Frankfurt a.M. 1954, S. 53.

oder quasi-passivische Konstruktion gibt es nicht (der Art \*wurde Isidor auf einem Frachter gefunden oder \*war Isidor auf einem Frachter zu finden).

Man kann sich gleichwohl gut vorstellen, was die grammatische Fehleinschätzung der Lehrerin ausgelöst hat. Sie besteht, abstrakt gesagt, in der Vermischung von Syntax und Semantik. In der Tat haben wir es mit einer Ausdruckweise zu tun, bei der »Isidor« *satzsemantisch* nicht als *Agens* in den Blick kommt (als der, der \*auf diesen Frachter geht), sondern als jemand, dem etwas widerfährt, woran er selbst nur ›irgendwie‹ beteiligt ist (also im Sinne der semantischen Rolle des *Experiens* (*experienter*): als jemand, der einen Vorgang oder Zustand an sich erfährt).<sup>3</sup> Es geht demnach schon um so etwas wie die ›Passivität‹ von Isidor, der sich offenbar treiben lässt und auf einem Frachter landet, der irgendwo hinfährt, dem das also eher passiert, als dass er es aktiv und wissend herbeiführt. Diese Art von ›Passivität‹ im Sinne einer semantischen Kategorie (die *satzsemantisch* als ›Tiefenkasus‹ näher expliziert werden kann) hat freilich mit der syntaktischen Bedeutung des Passivs als *genus verbi* nichts zu tun, wie man in jeder (guten) Grammatik nachlesen kann.<sup>4</sup>

3 Eine Einführung in die »Satzsemantik« und die Terminologie der »semantischen Rollen« oder der »Tiefenkasus« bietet Peter von Polenz: *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*, Berlin/New York <sup>2</sup>1988. Dort findet sich auch eine anschauliche Erläuterung der unterschiedlichen grammatischen Perspektiven von Syntax und Semantik (S. 49ff.).

4 Mit Aktiv und Passiv »ist ... kein Gegensatz von (›dynamischer‹) Aktivität und (›lethargischer‹) Passivität gemeint. Mit diesen beiden Verhaltens-›Kategorien‹ (im Sinne der aristotelischen Kategorienlehre) hat das Verbalgenus der Grammatik nichts zu tun. Auch mit passivisch gebrauchten Verben kann ohne weiteres dynamisch-aktives Verhalten ausgedrückt werden, sogar sehr nachdrücklich«, heißt es z.B. in Weinrich 1993, S. 155. Die syntaktische Bedeutung des Passivs liegt vielmehr darin, dass Verben im Passiv ihre Valenz verändern (mit der Folge anderer ›Satzbaupläne‹) und sich dafür markant in ihrer Bildung verändern: Im Deutschen wird das Passiv bekanntlich entweder mit *werden* oder mit *sein* und dem Partizip Perfekt des jeweiligen (Voll)-Verbs gebildet (*ich schlage* vs. *ich werde geschlagen*), wobei es insb. beim sog. Zustandspassiv mit *sein* und modal- und quasi-passivischen Konstruktionen auch weniger

Übrigens hätte der kleine Lapsus der Lehrerin (der ihr überhaupt nicht übel zu nehmen ist) ein sehr geeigneter Lernanlass sein können, um etwas über die deutsche Sprache und Sprache generell zu lernen: Alle Beteiligten (die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler) wissen ja auf eine intuitive Weise sehr wohl, wie man das Passiv im Deutschen bildet. Man tut es, und das ist das Tückische, ohne dass man darüber nachdenken und Auskunft geben muss. Genau das ließe sich natürlich fruchtbar ausnutzen für eine gelegentlichesprachliche Introspektion und Reflexion. Mit ein bisschen Vorbereitung hätte man wohl auch darauf kommen können, dass der fakultativ-reflexive Gebrauch von Verben häufig dazu dient, Prozesse auszudrücken, die sich nicht nach ›außen‹, sondern nach ›innen‹ richten. »[I]n diesem Sinne«, notiert H. Weinrich in seiner Textgrammatik der deutschen Sprache, »bezeichnet die Reflexivität [wörtlich ›Rückbeugung‹] die Gegenrichtung zur Transitivität«. <sup>5</sup> Der Einsatz von Reflexivität eignet sich also recht gut zum Ausdruck von jemandem, dem etwas an sich selbst widerfährt, wie es wohl bei »Isidor« der Fall ist, wenn er »sich« auf jenem Frachter (wieder)findet, »als er endlich von einem dröhnenden Tuten erschreckt aus seiner Zeitung aufblickt[e]«. Man muss kein Frisch-Experte sein, um zu sehen, dass die Spannung zwischen Transitivität und Reflexivität (›Außen-‹ vs. ›Innenorientierung‹) für die Geschichte von *Stiller* nicht ganz unerheblich ist. »Darüber konnte er rasend werden, innerlich rasend, äußerlich ließ er sich nichts anmerken«, heißt es über Isidor etwas weiter oben in der Geschichte (Hervorhebung von hh).

Es ist nicht der grammatische Lapsus, den man am Verlauf der fraglichen Stunde bedauern mag. Bedenklich stimmen mag vielmehr die Nebenwirkung, dass die Schülerinnen und Schüler an

eindeutige Fälle gibt (die aber im fraglichen Beispiel nicht relevant werden). Es ist dies wohl eine der Tücken einer terminologisch nicht immer glücklichen Überlieferung antiker Grammatikschreibung, dass *Bedeutungen* vorgegaukelt werden (›Leidensform‹), wo es primär um *Formprinzipien* geht. Es handelt sich bei diesen Ausdrücken also gewissermaßen um falsche Freunde der Grammatik.

der inkriminierten Stelle im Unterricht wohl gerade *nicht* erfahren haben, wie »wichtig das Formale an einem Text« ist und wie »interessant solche formalen Geschichten« sind. Wenn sie die schnell hingeworfene Bemerkung überhaupt nachvollzogen haben, haben sie eine irritierende Vermischung von Semantik und Syntax erfahren – und vor allem haben sie ›gelernt‹, dass »Grammatik« wohl eher etwas ist, mit dem man dem Text fernbleiben kann, statt ihm (zu) nahe zu kommen. Es hat dies wohl allgemeiner mit dem Status der Grammatik als eines Lehr- und Lerngegenstandes im Deutschunterricht zu tun, der ein hohes Sozialprestige besitzt (›Bildung‹) und Irritationen nicht als Erkenntnischancen begreift, sondern als Auslöser für Verunsicherung und Frustration (bei Schülern *und* Lehrern). Das ist ein eigenes Thema.<sup>6</sup> Wir wollen aber noch einen Moment dabei bleiben, weil die grammatische Reflexion für einen linguistischen Zugang zu literarischen Texten naturgemäß von großer Bedeutung ist, wiewohl dieser Zugang nicht darin aufgehen kann und sollte, Literatur für Grammatik zu instrumentalisieren.

### III.

Das dritte und letzte Beispiel aus meinen Erfahrungen als Beisitzer fällt aus der Reihe der bisherigen Beispiele, weil es aus einer Stunde stammt, die von vornherein ein grammatisches Thema zum Gegenstand hatte. Es eignet sich aber speziell dafür, die Probleme zu verdeutlichen, mit denen eine linguistische Annäherung an literarische Texte nachhaltig (vor)belastet ist. Dieses Beispiels handelt von dem, was passieren kann, wenn man eine Lektion zu den syntaktischen Funktionen des Adjektivs gibt und unter den Schülerinnen und Schülern ein Hochbegabter sitzt. Es ging in der

6 Vgl. dazu als anschaulichen empirischen Beleg die Wiedergabe und Besprechung einer Grammatiklektion zum ›Präpositionalobjekt‹ bei Wolfgang Boettcher: »Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt«, in: Albert Bremerich-Vos (Hg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Freiburg 1999, S. 193–262.

fraglichen Stunde um die grammatischen Funktionen des Adjektivs in der Prädikation (*Der Gesang war schön*), Attribution (*Der schöne Gesang ...*) und Applikation bzw. ›adverbialen‹ Funktion (*Sie hat schön gesungen*). Es ging also um basale Typen grammatischer Determination,<sup>7</sup> wie sie auch bei anderen Sprachzeichen immer wieder eine Rolle spielen. Das Beispiel zeigt, was passiert, wenn man die analytische Herausforderung unterschätzt, die in der grammatischen Reflexion steckt, sich auf eine zu einfache Lehrbuch-Erklärung verlässt und dann Schiffbruch erleidet, weil man davon frustriert ist, dass die Sache komplizierter ist, als es den Anschein hatte.

Der Lehrer hatte in der fraglichen Stunde nach einer kurzen Einführung in die Thematik zur weiteren Erläuterung auf eine verbreitete Übungsgrammatik zurückgegriffen,<sup>8</sup> um die betreffenden Funktionen des Adjektivs vorzustellen. Das einschlägige Übungsblatt, das als Arbeitsblatt für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt wurde, zeigt Abb. 2-2. Relevant sind dabei die Erläuterungen der Funktionen in der Tabelle (»Funktional können Adjektive in drei Gruppen unterteilt werden«). Sie folgen einer Übersicht mit den Spalten ›Funktion‹, ›Form(en)‹, ›Beispiele‹ (ohne dass diese Titel angegeben werden). Ich kann mich noch recht genau an das Unbehagen erinnern, das ich verspürte, als ich diese Erklärungen las. Problematisch daran ist eine ganze Reihe von Punkten. Mit Blick auf die Beschreibung der ›Funktion‹ ist etwa problematisch,

- dass kein Unterschied gemacht wird zwischen ›attributivem‹ und ›prädikativem‹ Gebrauch: Immer diene das Adjektiv der Charakterisierung des Nomens (leicht vereinfacht);
- dass also vorgegeben wird, dass der attributive und prädikative Gebrauch sich auf das Nomen, der adverbiale Gebrauch dage-

7 Wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, folgt die grammatische Terminologie der Textgrammatik von H. Weinrich (1993).

8 Andrea Schweizer/Markus Gsteiger: *Systematische Übungsgrammatik für die Sekundarstufe II*, Zug 2011.

## Das Adjektiv

### Der Gebrauch des Adjektivs

Formal sind Adjektive daran erkennbar, dass sie deklinierbar sind und meistens gesteigert werden können. Recht häufig werden auch Partizipien adjektivisch verwendet.

Adjektiv	adjektivisch verwendetes Partizip I	adjektivisch verwendetes Partizip II
das kühle Getränk	das erfrischende Getränk	die erfrischten Gäste

Funktional können Adjektive in drei Gruppen unterteilt werden.

<b>Attributiver Gebrauch</b> Das Adjektiv charakterisiert die mit <b>Nomen</b> bezeichneten Wesen, Dinge usw.	Das Adjektiv steht vor dem Nomen und bildet mit diesem eine Art Einheit. Es steht im gleichen Kasus wie das Nomen.	Der aufmerksame Kellner servierte uns ein kühles Getränk und unsere traurige Stimmung verflog.
<b>Prädikativer Gebrauch</b> Das Adjektiv charakterisiert die mit <b>Nomen</b> bezeichneten Wesen, Dinge usw.	Das Adjektiv steht in Verbindung mit Verben wie <b>sein, werden, bleiben, wirken, finden</b> und wird nicht dekliniert.	Wir fanden den Kellner sehr aufmerksam. Das Getränk war kühl und unsere Stimmung wurde heiter.
<b>Adverbialer Gebrauch</b> Das Adjektiv charakterisiert in der Regel eine mit einem <b>Verb</b> bezeichnete Handlung.	Das Adjektiv steht in Verbindung mit Verben und ist nicht dekliniert.	Der Kellner behandelte uns aufmerksam. Das Getränk rann kühl durch unsere Kehlen und unsere Stimmung hob sich rasch.

Adjektive werden auch verwendet, um ein anderes Adjektiv näher zu charakterisieren. Sie sind in diesem Fall nicht dekliniert.

Der Wind weht ausserordentlich stark.  
Sie ist äusserst faul.

Unterscheiden Sie:

Er ist ein fürchterlich eigensinniger Mensch.  
Er ist ein fürchterlicher, eigensinniger Mensch.

Hinweise zur Zeichensetzung zwischen Adjektiven erhalten Sie auf Seite 145.

#### Abbildung 2-2: Arbeitsblatt zum »Gebrauch des Adjektivs«

gen (wie der Name scheinbar schon sagt) auf das Verb beziehe, so dass es bei der Klärung der Funktion also um eine Frage der Wortarten gehe, oder noch stärker am Bezug orientiert: dass der fragliche Funktionsunterschied am Unterschied zwischen »Wesen, Dingen« einerseits und »Handlungen« andererseits festzumachen sei.

Mit Blick auf die Beschreibung der ›Formen‹ ist etwa problematisch,

- dass in dieser Spalte prädikative und adverbiale Funktion der attributiven gegenüberstehen: Beide »stehen in Verbindung mit Verben«, beide sind nicht dekliniert;
- dass sich in dieser Formulierung die Krux der Unterscheidung zwischen prädikativ und adverbial aus dem Zusatz »wie sein, werden, bleiben, wirken, finden« ergibt und offen bleibt, ob es vielleicht noch mehr solcher Verben gibt und was diese im Gegensatz zu anderen Verben auszeichnet.

Mit Blick auf die Beispiele ist etwa problematisch,

- dass beim prädikativen Gebrauch zwei unterschiedliche Fälle kommentarlos nebeneinander platziert werden (»den Kellner sehr aufmerksam finden« vs. »kühl sein« bzw. »heiter werden«);
- dass die explikative Kraft der Beispiele mit dem Fettdruck ganz auf die Bedeutung gelegt wird und die ähnliche Bedeutung der drei Beispielgruppen die postulierten Unterschiede in den Hintergrund drängt.

Schließlich erscheint es auch nicht als unproblematisch,

- dass eine weitere Funktionalität sozusagen außer der Reihe hinzugefügt werden muss (»Adjektive werden auch verwendet, ...«).

Was genau ist daran jeweils ›problematisch‹? Tatsächlich spricht vieles dafür, dass es einen *prototypischen Gebrauch des Adjektivs* gibt, eine *Hauptfunktion* gewissermaßen, die für die Wortart charakteristisch ist. Das ist (nach Überzeugung der überwiegenden Mehrzahl der Gegenwartsgrammatiken des Deutschen) die *attributive* Funktion. Nur in dieser Funktion spielt das Adjektiv seine Spezialitäten aus, nämlich nach Numerus, Genus und Kasus flektierbar zu sein. Diese formale Alleinstellung des attributiven Gebrauchs kann in der Funktionsspalte nicht erklärt werden, weil die prädikative Funktion wortgleich erklärt wird.

Dabei wird insbesondere die prädikative Funktion von der Beschreibung nur sehr unzulänglich (wenn nicht gleich: falsch) erfasst; ihre Besonderheit liegt ja nicht darin, eine bestimmte andere *Wortart* zu determinieren (das Nomen), sondern ergibt sich

aus dem Bezug (nicht auf eine Wortart, sondern) auf ein *Satzglied*, nämlich aus dem Bezug auf das Subjekt oder in bestimmten Fällen auch auf das Objekt. Deshalb heißt diese Funktion *prädikative* Funktion, die auf die besondere Leistung einer Prädikation hinweist, ein Subjekt zu determinieren. Das Subjekt kann, muss aber bekanntlich nicht durch ein Nomen ausgedrückt sein. Dass das Adjektiv an der Determinierung des Subjekts teilhaben kann, ist zunächst verwunderlich, weil man natürlich an das Verb als Prädikatsausdruck denkt. Es ist von daher folgerichtig, wenn diese prädikative Funktion tatsächlich auch mit Verben zu tun hat, und zwar mit solchen, die selbst – abgesehen von Spezialfällen – nicht ausreichen, um ein Subjekt zu determinieren und dafür noch ein Prädikament brauchen. Es sind dies die sogenannten *Kopulaverben*, im Deutschen prototypisch *sein*, die das Prädikament mit dem Subjekt ›verbinden‹ (wie in *Der Gesang* ←*war*→ *schön*).

Auf dem Arbeitsblatt findet sich dazu in der Erklärung kein Wort. Stattdessen enthält die Gruppe der einschlägigen Verben mit »finden« ein Verb, das keine Kopula ist und entsprechend keine Subjekt-, sondern eine *Objekt*-Prädikation ermöglicht (»den Kellner aufmerksam finden«). Es gibt viele objektwertige Verben, die eine solche Prädikation erlauben, aber sie ist insgesamt natürlich nicht so prominent wie die Kopulapredikation.

Mit diesem Verständnis der syntaktischen Funktionen im Hinterkopf fragte ich mich also, ob es gutgehen konnte, die Sache auf die skizzierte Weise nicht nur zu vereinfachen, sondern auch zu verzerren – oder ob ich als spitzfindiger Linguist dabei war, die Sache womöglich ganz unnötig zu verkomplizieren. Tatsächlich saß neben mir ein Schüler (ein Schüler, der eine Begleitperson brauchte, die ihm z.B. den Arm hob, damit er sich melden konnte), den ich nun als Kronzeugen anführen möchte: Wenige Minuten, nachdem der Lehrer das Erklärungsblatt paraphrasiert hatte, streckte er und legte den Finger sogleich mitten in die Wunde, weil er wissen wollte, was genau es denn mit diesen Verben auf sich habe, die auf dem Arbeitsblatt genannt würden, und vor allem, was sie gemeinsam hätten. Weil er sich offenbar ganz auf die deklarative Kraft des Arbeitsblattes verlassen hatte, konnte der

Lehrer das Besondere dieser Gruppe nicht erläutern und musste die Antwort schuldig bleiben. Er verschob sie dann auf die illustrative Kraft der Übungsbeispiele – und kam einigermaßen in die Bredouille, als er dazu überging, mit den Schülerinnen und Schülern die folgende Übungsaufgabe durchzugehen:

- B Markieren Sie die Adjektive und adjektivisch verwendeten Partizipien. Welche werden attributiv, prädikativ oder adverbial verwendet? Unterstreichen Sie zudem das Wort oder die Wortgruppe, die durch das Adjektiv charakterisiert wird.

**Was macht ein Lied zum Sommerhit?**

- 1 Schon die Titel der Sommerhits sind exotisch, sie erinnern an bunte, süsse Eiscremesorten. Sie klingen wie künstliches Aroma. Sie verheissen sonnensatte Haut, schwüle Nächte, hormonelle Raserei. Man hört die schaurig schönen Melodien im Supermarkt oder aus runtergekurbelten Autofenstern. Der Dreiminutenurlaub für die Ohren wird oft aus Ibiza oder Mallorca eingeschleppt und verbreitet sich schnell wie eine Wespenplage.
- 5 Unabdingbare Schlüsselreize sind Zutaten aus Lateinamerika und der Karibik. Das Zustandekommen eines Sommerhits aber ist zufällig. Sicher ist allein: Die Liebe währt nur einen kurzen Sommer. Oder weiss noch jemand genau, wer «Macarena» gesungen hat?

(Nach: Ralph Geisenhanslüke, «Was macht ein Lied zum Sommerhit?», in: Die Zeit, Nr. 21, 15. Mai 2003, S. 6)

Abbildung 2-3: Tücken des Sprachgebrauchs (Übungsbuch, S. 71)

Es kommt nicht überraschend, dass sich insbesondere eine Klärung der Funktion der Adjektive in den abschließenden Sätzen »Das Zustandekommen eines Sommerhits aber ist zufällig. Sicher ist allein: Die Liebe währt nur einen kurzen Sommer« mit der »Charakterisierung von Wesen, Dingen« vs. »Handlungen« kaum leisten lässt. Ich habe die Irritation der Schülerinnen und Schüler noch vor Augen ... Der Lehrer konnte diese Irritation nicht auflösen und wollte sich offenbar nicht darauf einlassen, es gemeinsam zu versuchen. Stattdessen rettete er sich in die resignative Feststellung, dass es eben so sei »in der Grammatik«, dass man manches einfach hinnehmen müsse, ohne es erklären zu können.<sup>9</sup>

9 Eine typische Feststellung offenbar, mit der eine weitere Diskussion auf Kosten der Grammatik (in doppelter Hinsicht) abgebrochen wird: vgl. die Hinweise in Boettcher 1993.

In der Prüfungslektion unmittelbar neben mir saß der bereits erwähnte Schüler, der wirklich ohne Arglist und Böswilligkeit verstehen wollte, was diesen prädikativen Gebrauch des Adjektivs auszeichnet, etwas pathetisch gesagt: der etwas lernen wollte über die Grammatik des Adjektivgebrauchs – und sich dabei trotz der Abwehrversuche des Lehrers nicht von hartnäckigen Nachfragen und eigenständigen Analyseversuchen abhalten ließ. Da ich es so unmittelbar miterlebte und mich so unmittelbar angesprochen fühlte, konnte ich mich nicht zurückhalten und sprach den Schüler nach dem Ende der Stunde an und unterhielt mich mit ihm über das Besondere der prädikativen Funktion von Adjektiven. Das war nicht unproblematisch, weil das nicht zur Aufgabe eines Beisitzers gehört und weil ich den Lehrer auch nicht besserwisserisch bloßstellen wollte. Andererseits fällt es nicht leicht, einen Schüler zu ignorieren, der offensichtlich dabei ist, ein natürliches Interesse an der Grammatik zu entwickeln.

Was die Geschichte aber vor allem bestätigt, ist jener oben schon beschriebene schlechte Ruf der Grammatik als Lerngegenstand, bei dem man, aufgrund des damit verbundenen Sozialprestiges, fürchtet, sich zu ›blamieren‹ und der durch eine ebenso unverwüstliche wie tückische Terminologie zu einer eigentümlichen Verkrustung von Scheinwissen führt, so dass an die Stelle von Beschreibung sofort die Bewertung tritt (›stimmt's?‹). Die prinzipiell erkenntnisfördernden Irritationen führen bei der Grammatik als Lerngegenstand zu Frustrationen über *die* Grammatik. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass literarische Texte (in den von mir erlebten Stunden) nur sehr selten zum Anlass für Reflexionen über Sprache werden, so sehr sie selbst danach zu rufen scheinen. Im Hintergrund lauert wohl die Furcht vor *der* Grammatik – jedenfalls nicht die Vorfreude darauf, anhand eines Sprachkunstwerks vor allem auf die Sprache selbst zu sprechen kommen zu können.

Die Geschichte zeigt auch, dass man Grammatik nicht einfach nach dem Lehrbuch lehren (und übrigens schon gar nicht in einer Prüfungslektion) oder doch zumindest darauf vorbereitet sein sollte, dass man *zusammen mit den SchülerInnen* in ein

entdeckendes Verfahren kommen könnte. Kein Mensch kann ja erwarten, dass sich ein/e Lehrer/in auf jeden Stoff tagelang vorbereitet. Aber ist es zu viel verlangt, wenn man sich in einer der deskriptiven Gegenwartsgrammatiken des Deutschen so gut auskennt, dass man sie ohne viel Vorlauf konsultieren kann, um sich auch in kurzer Zeit zu sensibilisieren für das, was am gewählten Thema spannend und interessant sein könnte?

#### IV.

Das letzte Beispiel, das hier angeführt werden soll, führt uns wieder zurück zur Beschäftigung mit Literatur im Deutschunterricht. Es hat den Vorteil, dass es nicht erinnert und erzählt werden muss, sondern dokumentiert und analysiert werden kann. Wir wollen dem an dieser Stelle etwas ausführlicher nachgehen, weil es einer Sammlung von »Deutschstunden« nicht schlecht ansteht, wenn darin auch tatsächlich eine authentische Deutschstunde zumindest in Auszügen vorkommt. Das Beispiel stammt aus einer Deutschstunde, in der es um das Thema »Expressionismus« geht. Nachdem zunächst am Beispiel von Ernst Ludwig Kirchner über expressionistische Malerei gesprochen wurde, wendet sich der Lehrer (= LP; alle anderen Sprechersiglen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler) dem zu behandelnden Text von Gottfried Benn zu. Dazu liefert er zunächst einige Hintergrundinformationen über den Autor.

Anders als der Lehrer aus unserer ersten Geschichte, der die Stunde zu *Mikado* mit der Erklärung einleitete, dass er bis zu dieser Stunde über den Autor Botho Strauß selbst noch nichts gewusst habe, präsentiert sich der Lehrer im hier vorliegenden Fall von vornherein als Experte. Er führt den Autor bewertend ein, indem er seinen Rang in der Literaturgeschichte als »großer expressionist« darstellt, und fügt erläuternd biographische Informationen zum Autor an, die ihre Pointe darin haben, dass wir es mit jemandem zu tun haben, der »von hause aus« kein »dichter«, sondern »arzt ... für geschlechtskrankheiten also gynäkologe frauen-

arzt« gewesen sei und eben nur »nebenher« auch »dichter«. Am Anfang der Beschäftigung mit dem Text stehen also das *Bewerten* und *Erläutern*, die sich beide nicht auf den Text, sondern auf den Autor beziehen und dabei insbesondere seiner beruflichen Identität besonderes Gewicht verleihen.<sup>10</sup>

Im Anschluss an das Vorlesen des Gedichts durch »Katja«, bei dem der Lehrer an zwei Stellen korrigierend eingreift (im Transkript nicht wiedergegeben), folgt an einen anderen Schüler (»Udo«) die Frage, ob er »so was schon mal gelesen« habe, was »Udo« verneint, was vom Lehrer wiederum bestätigt wird. Die kurze Zwischenepisode zeigt, dass der Lehrer offenbar davon ausgeht, dass der fragliche Text für die (meisten) Schülerinnen und Schüler, speziell für »Udo«, unbekannt und wohl auch befremdlich ist (»so was«). Auf implizite Weise wird so eine Bewertung vorgenommen, die auf den Eindruck zielt, den Leserinnen und Leser mit dem Text verbinden mögen. Im Anschluss wird ein anderer Schüler, »Pascal«, gebeten, den Text noch einmal vorzulesen, wobei der Lehrer hervorhebt, dass das Vorlesen »diesmal von nem jungen« erfolgen solle – womit der Hinweis verbunden sein könnte, dass es sich um einen Text handelt, der womöglich geschlechtsspezifisch unterschiedlich wahr- und aufgenommen wird. Nachdem auch »Pascal« mit dem Vorlesen fertig ist, eröffnet der Lehrer das Gespräch über den vorgelesenen Text:<sup>11</sup>

10 Das Bewerten und Erläutern sind neben dem Bezugnehmen, Beschreiben und Deuten typische Aufgaben des Redens über Kunst (vgl. dazu Heiko Hausendorf/Marcus Müller: »Formen und Funktionen der Sprache in der Kunstkommunikation«, in: dies.: *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*, Berlin/Boston 2016, S. 3–48). Insb. das Deuten (=Interpretieren) ist für die unterrichtliche Beschäftigung mit Literatur ebenso allgegenwärtig (s.o. Abb. 2-1: »Was hat der Schuss in die Torte zu bedeuten?«) wie umstritten (s.u., S. 48).

11 Aufnahme und Transkription stammen aus der Datenbank für Gesprochenes Deutsch 2 (DGD2) des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS). Ich verdanke den Hinweis auf diese Schulstunde Sven Rohner, der sie (neben anderen Stunden) in seiner Lizentiatsarbeit untersucht hat (*Literarische Gespräche im Deutschunterricht. Eine linguistische Analyse authentischer Gespräche am Schnittpunkt von Kunst- und Unterrichtskommunikation. Lizentiatsarbeit am Deutschen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, Zürich*

{08:04}	0481	LP	kay
{08:05}	0482		(0.58)
{08:05}	0483	LP	so (...) gut (1.59)
{08:08}	0485	LP	hm (.) was fällt_en euch (.) grundsätzlich auf
{08:10}	0486		(0.52)
{08:11}	0487	LP	was stört euch fällt euch auf was gefällt euch
{08:13}	0488		(.) was gefällt euch NICHT (..)
{08:14}	0489		°hh was versteht ihr (.) wo kommt ihr ÜBERhaupt nicht mit (...)
{08:17}	0490		jetzt mal (..) frei bitte von der zunge weg dimitri
{08:20}	0491	DG	ich würd halt sagen (so sein beruf) (.) also dass er arzt isch (isch natürlich) ( )
{08:23}	0492		immer nur mit der krankheite und alles
{08:25}	0493		(0.65)
{08:25}	0494	DG	[mit (.) einbindet in die (.) (rein) ]
{08:25}	0495	LP	[ hm_hm (..) °h GU:T]
{08:27}	0496		aber lass mal (.) (ähm)
{08:29}	0497		lass mal den arzt WEG (.)
{08:30}	0498		des war nur so ne seiteninformation von mir
{08:32}	0499		(.) we_ma mal einfach (..)
{08:33}	0500		im (.) im gedicht
{08:33}	0501		(0.96)

Abbildung 2-4: Ausschnitt (1)

Der Lehrer eröffnet die Runde mit einer Frage, die sich auf das richtet, was den Schülerinnen und Schülern »grundsätzlich auffällt« (Z. 0485) und zu implizieren scheint, dass es etwas gibt, das auffällig ist und dabei kein Detail betrifft, sondern ein eher allgemeines Phänomen. Danach entsteht eine längere Pause, in der auf die Frage nicht geantwortet wird. Der Lehrer schlägt daraufhin eine andere Richtung ein, die stärker auf das Bewerten zielt, wobei er davon auszugehen scheint, dass der Text bei den Schülerinnen und Schülern eher auf Abwehr stößt (»was stört euch ...

2014). Es handelt sich um eine vereinfachte Transkription, bei der der Wortlaut der Äußerungen so genau wie möglich wiedergegeben wird (inkl. Pausen, Überlappungen zwischen Sprechenden und prosodischen Besonderheiten; vgl. dazu Heiko Hausendorf: »Warum wir transkribieren. Anmerkungen aus der Welt der linguistischen Gesprächsanalyse«, in: *Text Kritische Beiträge* 15 (2017), S. 217–230. S. Rohner hat die Transkriptionen z.T. für seine eigenen Analysen verfeinert (s.u. die Ausschnitte (2) – (4)).

was gefällt euch nicht«, Z. 0487f.). Direkt angeschlossen wird eine Frage nach dem Verstehen, wobei auch hier impliziert wird, dass der Text Widerstände provoziert (»wo kommt ihr überhaupt nicht mit«, Z. 0489). Die anschließende Aufforderung (»frei bitte von der zunge weg«, Z. 0490) ermuntert zu möglichst spontanen und unzensierten Beiträgen. Einer der Schüler (»Dimitri«) bringt daraufhin den »Beruf« des Autors ins Spiel und eine damit verbundene gewisse Vorliebe für »krankheite« (Z. 0491ff.). An dieser ersten Schüleräußerung sieht man sehr anschaulich, wie die Saat, die der Lehrer mit seiner anfänglichen Erläuterung gelegt hat, aufgeht: Der Schüler versteht den Text vor dem Hintergrund der Biographie des Autors und realisiert damit eine durch den Lehrer systematisch nahegelegte Erläuterung und Deutung des Textes. Allerdings stößt dieser Beitrag nicht auf die Gegenliebe des Lehrers, der den Hinweis auf den Beruf zurückweist, seine eigene Erläuterung zur »seiteninformation« zurückstuft (Z. 0496–0498) und dann auf das »gedicht« für sich genommen zu fokussieren versucht (Z. 0499f.).

Hier stellen sich mindestens zwei Fragen:

- Warum gibt der Lehrer die fragliche Information überhaupt, wenn sie offenkundig für die anschließende Besprechung nicht von Bedeutung sein soll? Es kommt hinzu, dass er selbst genau jenen Aspekt in seiner eigenen Formulierung hervorgehoben hatte, den »Dimitri« aufgreift: die offenbar nicht nur relevante, sondern auch irgendwie als exotisch-unterhaltsam eingeschätzte Berufstätigkeit des Autors.
- Wie verträgt sich die Zurückweisung des Beitrags damit, dass der Lehrer unmittelbar davor zu möglichst spontanen und unzensierten Beiträgen aufgefordert hatte, die Antwort also genau im Skopus des Erfragten lag? Offensichtlich hat der Schüler in seinem Beitrag eine Richtung eingeschlagen, die nicht dem Unterrichtsdrehbuch des Lehrers entspricht. Die relative Offenheit der Frage(n) entpuppt sich also als Scheinoffenheit.

Die zweite Frage hat mit strukturellen Aspekten der Lehrerfrage im Unterricht zu tun, auf die wir gleich noch kurz zurückkom-

men werden. Die erste Frage hat unmittelbar mit unserem Thema zu tun, weil der Lehrer mit seiner Zurückweisung suggeriert, dass der Hinweis auf den Beruf des Autors vom Text selbst, dem Gedicht, wegführt und deshalb nicht weiterzuverfolgen ist. Man sieht, wie tückisch es sein kann, als Lehrer eine Fährte auszulegen, die man dann mit einigem Aufwand wieder zurücknehmen muss. Das frustriert nicht nur den betroffenen Schüler, sondern erweist sich gerade in der kategorischen Abwehr (»lass mal den arzt weg«) als problematisch. Tatsächlich hat der Schüler ja eine Beobachtung gemacht, die etwas mit dem Gedicht zu tun hat und darin besteht, dass hier Krankheiten eine gewisse Prominenz zu haben scheinen, wenn man z.B. an die »Lidrandentzündung« denkt, der im Gedicht zugewunken wird:

#### NACHTCAFE

824: Der Frauen Liebe und Leben.

Das Cello trinkt rasch mal. Die Flöte  
rülpst tief drei Takte lang: das schöne Abendbrot.  
Die Trommel liest den Kriminalroman zu Ende.

- 5 Grüne Zähne, Pickel im Gesicht  
winkt einer Lidrandentzündung.

Fett im Haar  
spricht zu offenem Mund mit Rachenmandel  
Glaube Liebe Hoffnung um den Hals.

- 10 Junger Kropf ist Sattelnase gut.  
Er bezahlt für sie drei Biere.

Bartflechte kauft Nelken.  
Doppelkinn zu erweichen.

B-moll: die 35. Sonate.

- 15 Zwei Augen brüllen auf:  
Spritzt nicht das Blut von Chopin in den Saal,  
damit das Pack drauf rumlatscht !  
Schluß! He, Gigi! –  
Die Tür fließt hin: ein Weib.

- 20 Wüste ausgedörnt. Kanaanitisch braun.

Keusch. Höhlenreich. Ein Duft kommt mit. Kaum Duft  
Es ist nur eine süße Vorwölbung der Luft  
gegen mein Gehirn.

Eine Fettleibigkeit trippelt hinterher.<sup>12</sup>

Auch sonst begegnen uns hier und da ein medizinisch anmutendes Vokabular und ein nüchterner Blick auf anatomische Besonderheiten und Erkrankungen (»Rachenmandel«, »Kropf« und »Sattelnase«, »Bartflechte« und »Doppelkinn«). Man hätte die Äußerung des Schülers also gut dazu nutzen können, vom »Beruf« des Autors auf den Text zu kommen.

Es geht hier nicht darum, dem Lehrer im Nachhinein und beserwischerisch vorzuhalten, wie er hätte reagieren können. Worauf es ankommt, ist: dass und wie vom Erläutern (einem Aspekt der Biographie) ein Weg zum Beschreiben (einem Aspekt der Textoberfläche: seinem Vokabular) führt, der zurück zum Text selbst führt – und nicht von ihm weg.

Tatsächlich realisiert »Katja« direkt im Anschluss einen Beitrag, der die Richtung, die »Dimitri« angedeutet hatte, unmittelbar aufgreift – ohne Bezug auf den Beruf des Autors (Z. 0503). Wir blenden uns dazu wieder in den Verlauf der Stunde ein:

{08:34}	0502	LP	was fällt euch auf (.) katja
{08:36}	0503	KL	ja ich denk (.) er (.) beschreibt hier leute und zwar ziemlich krass
{08:39}	0504		(0.88)
{08:40}	0505	LP	hm_hm
{08:40}	0506		(0.81)
{08:41}	0507	LP	okay
{08:42}	0508		(0.73)
{08:42}	0509	LP	wo spielt_n die ganze angelegenheit
{08:44}	0510		(1.84)
{08:45}	0511	KL	ich schätz mal in ner bar (.) <<leiser> oder (..) so:>
{08:48}	0512		(0.31)
{08:48}	0513	LP	wie kommst drauf
{08:48}	0514	KL	oder nem cafe ja h°

12 Gottfried Benn: *Sämtliche Werke. Band 1. Gedichte 1*, Stuttgarter Ausgabe in Verbindung mit Ilse Benn hg., Stuttgart 1986, S. 19.

{08:49}	0515	LP	hm_hm (.) so: is der titel
{08:51}	0516	KL	ja
{08:51}	0517	LP	ne
{08:51}	0518		(0.7)
{08:52}	0519	LP	so (.) okay
{08:53}	0520		(0.88)
{08:54}	0521	LP	was fällt euch auf
{08:54}	0522		(1.1)
{08:56}	0523	LP	(von) gedichten die ihr bisher kennt (.) zu diesem (.) gedicht
{08:58}	0524		(1.48)
{08:60}	0525	LP	was is anders
{09:00}	0526		(1.86)
{09:02}	0527	LP	pascal
{09:03}	0528	PS	e:s hält keine form ode:r reimschema oder sonst was ein s is
{09:06}	0529		(0.2)
{09:06}	0530	LP	richtig (.) ja
{09:07}	0532		[[[Tafelanschrieb durch Lehrperson, 10.35s]]]
{09:10}	0533	LP	[nich mitschreiben bitte ja]
{09:17}	0534	LP	okay (..) was noch
{09:19}	0535		(0.68)
{09:19}	0536	LP	fällt euch noch auf (..) °h ungewöhnliches
{09:21}	0537		einfach nur mal (.) erst mal ungewöhnliches benennen
{09:23}	0538		(2.89)
{09:26}	0539	LP	keine form (.) kein reimschema
{09:27}	0540		(0.42)
{09:28}	0541	UR	s hört sich vom klang au nicht (.) grad schön an
{09:30}	0542		(0.67)
{09:30}	0543	LP	hm_hm
{09:30}	0544		(1.27)
{09:32}	0545	LP	(is (.) ja)
{09:32}	0546		[[[Tafelanschrieb durch Lehrperson, 7.44s]]]
{09:38}	0547	LP	[schreib ich einfach mal auf (.) okay]

Abbildung 2-5: Ausschnitt (2)

In der Folge sammelt der Lehrer Schüleräußerungen, fragt dabei gelegentlich nach und fokussiert im weiteren Verlauf dann wieder auf das, was »anders« (Z. 0525) und »ungewöhnlich« (Z. 0536) ist. Man kann verfolgen, wie die Besprechung des Textes auf diese Weise so in Gang kommt, wie es das Drehbuch des Lehrers vorzusehen scheint. Die Schülerinnen und Schüler liefern Beschreibungen und Bewertungen, die der Lehrer an die Tafel schreibt, weil sie offenkundig dem entsprechen, was er selbst schon weiß und nunmehr von den Schülerinnen und Schülern als Stichwortgebern

geliefert bekommt. Dieser Verlauf kommt dem sehr nahe, was der Soziologe N. Luhmann als Trivialisierung von Lernkommunikation beschreibt, weil Personen dabei wie »Trivialmaschinen« behandelt würden.<sup>13</sup>

Diese Orientierung an dem eigenen (Vor-)Wissen über den fraglichen Text kommt später in der Stunde sehr anschaulich zum Ausdruck, wenn es darum geht, bestimmte Elemente des Textes genauer unter die Lupe zu nehmen. Der Fluchtpunkt der Beschäftigung mit dem Text ist die *richtige* Lektüre, für die der Lehrer die relevante Autorität ist. Dafür ist eine Stelle sehr aufschlussreich, an der es um den Beginn des Textes geht, an dem bekanntlich eine Zahl bzw. eine Ziffernfolge steht (»824«):

{12:37}	0723	LP	was soll des dann a (.) er fängt an mit ner zahl achthundertvierundzwanzig der frauen liebe und leben
{12:41}	0724		(1.02)
{12:42}	0725	LP	so:
{12:43}	0726		(0.97)
{12:44}	0727	LP	Ul (.) was is des
{12:45}	0728		(1.32)
{12:46}	0729	LP	was könnt des sein
{12:47}	0730		(1.47)
{12:48}	0731	LP	ein nachtcafe (.) achthundertvierundzwanzig
{12:50}	0732		(0.98)
{12:51}	0733	LP	manu
{12:51}	0734		(0.36)
{12:51}	0735	MH	vielleicht irgendso ne lied en (.) n lied (un/en) dann würd ich sagen der juke (.)
{12:54}	0736		äh jukebox oder so irgendwas
{12:56}	0737		(0.2)
{12:57}	0738	LP	gute idee(.) gab_s noch [nich (.) nee]
{12:57}	0739	MH	[(so was) ](.) gab_s net
{12:58}	0740		(0.23)
{12:59}	0741	LP	ne: (.) aber (.) die richtung is gar net (so) falsch
{13:01}	0742	KL	hm ich hätt jetzt eher gsagt vielleicht d_uhrzeit
{13:03}	0743		(..) also zeit (.) also acht uhr vierundzwanzig abends (.) <<leiser> vielleicht (.) [(so was)]>
{13:07}	0744	LP	[hm_hm ] (..) DAS könnte sein aber wenn_s acht [uhr ] vierundzwanzig
{13:09}	0745	KL	[hm_hm]

13 Wir kommen darauf gleich noch zurück (s.u. V).

{13:09}	0746	LP	wär_s anders geschrieben des muss ma ausschliessen aber die iDEE is au_nich so schlecht
{13:13}	0747	DH	die liednummer im musikbuch
{13:14}	0748		(1.68)
{13:16}	0749	LP	im nachtcafe (.) die liednummer im musikbuch
{13:18}	0750	DH	ja dass (.) dass zum beispiel auch ein musikbuch ausliegt (..)
{13:21}	0751		wo ma sich lieder aussuche kann (.) un die spiele jetzt acht-hundertvierundzwanzigste:
{13:24}	0752		(.) so des (.) der titel von dem lied
{13:25}	0753		über frauen liebe und leben
{13:28}	0754	LP	hm_hm
{13:29}	0755		(2.12)
{13:31}	0756	LP	noch ne andere möglichkeit (..)
{13:32}	0757		wir sind in nem NACHTcafe
{13:34}	0758		(3.83)
{13:37}	0759	LP	<<leiser> ne NACHTbar>
{13:38}	0760		(1.34)
{13:40}	0761	LP	<<noch leiser> IS des>
{13:40}	0762		(3.96)
{13:44}	0763	LP	<<noch leiser> eine nachtbar>
{13:45}	0764		(0.73)
{13:46}	0765	LP	was könnt des noch sein (.) diese nummer
{13:47}	0766		(1.76)
{13:49}	0767	LP	also uhrzeit könn_ma ausschliessen
{13:50}	0768		(1.42)
{13:52}	0769	LP	ha (..) was könnt_s_n noch sein
{13:53}	0770		(0.79)
{13:54}	0771	CK	die nummer selbst könnt au (.) irgendwie hausnummer vom nachtcafe sein oder
{13:57}	0772		(0.67)
{13:58}	0773	CK	irgendwie
{13:58}	0774		(4.09)
{14:02}	0775	LP	ga:r nich so schlecht
{14:03}	0776		(8.98)
{14:12}	0777	LP	<<leise> (der) könnte auch en tischtelefon sein>
{14:14}	0778		(1.5)
{14:15}	0779	LP	kennt ihr so was
{14:16}	0780		(0.27)
{14:16}	0781	LP	ne: ne
{14:16}	0782		(0.56)
{14:17}	0783	LP	okay
{14:17}	0784		(0.99)
{14:18}	0785	LP	ne NACHTbar
{14:19}	0786		(1.06)
{14:20}	0787	LP	ne
{14:20}	0788		(0.39)
{14:20}	0789	LP	der frauen lieben und leben (.) ist der erste HINweis

{14:23}	0790		(0.2)
{14:23}	0791	LP	was IS in der nachtbar
{14:24}	0792		(3.14)
{14:27}	0793	LP	da sind schöne frauen
{14:28}	0794		(0.64)
{14:28}	0795	LP	das könnte entweder ne TISCHnummer sein oder eine TISCHteleFON (.) nummer
{14:32}	0796		(1.23)
{14:33}	0797	LP	acht (.) zwei (.) vier
{14:34}	0798		(0.69)
{14:35}	0799	LP	und dann unterhältste dich
{14:36}	0800		(0.71)
{14:37}	0801	LP	über den tisch hinweg mit der dame
{14:38}	0802		(3.67)
{14:42}	0803	LP	<<schneller> Guten tach>
{14:42}	0804	FS	hm_hm
{14:43}	0805	LP	[ah okay]
{14:43}	0806		[(einige Schüler kichern)]
{14:43}	0807		(0.2)
{14:43}	0808	LP	also nehm wa SO WAS mal an (.) NE

Abbildung 2-6: Ausschnitt 3

Es geht in diesem längeren Ausschnitt um die erste Zeile des Gedichtes und dabei insbesondere um das, was es mit der fraglichen Zahl (»824«) auf sich haben könnte. Der Lehrer fragt zu Beginn des Ausschnittes ausdrücklich danach: »was soll des dann a er fängt an mit ner zahl« (Z. 0723). Die Frage scheint sich auf Erläuterung (Wissen) und Deutung (Verstehen) gleichermaßen zu richten (»was is des«, Z. 0727, »was könnt des sein«, Z. 0729). Daraufhin ergibt sich eine Art Rätselraten, weil die Beteiligten ahnen können, dass der Lehrer die Antwort auf seine Frage kennt. Entsprechend werden durch Schülerinnen und Schüler verschiedene Kandidaten für die richtige Antwort vorgeschlagen, die vom Lehrer nach und nach explizit ausgeschlossen oder als nicht weiterführend stehen gelassen werden. Interessant sind die Begründungen, die dafür gegeben werden: »gute idee gabs noch nich nee« (Z. 0738), »das könnte sein aber wenns acht uhr vierundzwanzig wärs anders geschrieben das müss ma ausschliessen« (Z. 0744ff.). Der Lehrer erweist sich als derjenige, der den historischen Kontext kennt oder aber darauf verweist, dass alles im Gedicht so ge-

geschrieben steht, wie es gemeint ist. Die Auflösung kommt erst, als es offenbar nicht mehr weitergeht: »könnte auch ein Tischtelefon sein« (Z. 0777). Für die fragliche Lösung wird anschließend durch Einfühlung in die Situation geworben (Z. 0779ff.), und sie wird als die (vorläufig) richtige Lesart fixiert (»also nehm wa so was mal an ne«, Z. 0808).

Problematisch an dieser Art der Gesprächsführung und Textbesprechung erscheint nicht nur und nicht primär die fragliche Erläuterung selbst (die Zahl verweist auf eine Tischtelefonnummer – s. dazu noch unten). Problematisch erscheint, dass diese Textbesprechung in ein Rätselraten einmündet, das wegführt von dem, was im Text geschrieben steht, zugunsten dessen, was man über den Text wissen kann und was vom Lehrer mit seiner Autorität als Experte als »richtig« präsentiert wird. Wir haben hier gewissermaßen das exakte Gegenstück zur *Mikado*-Stunde, in der sich der Lehrer, zugespitzt gesagt, als Moderator ohne eigene Expertise verhalten hatte. In beiden Fällen bleibt die Beschäftigung mit dem Text vergleichsweise äußerlich, weil sie nicht zu einer vertiefenden Entdeckung und Auseinandersetzung mit dem führt, was man lesen und noch vor dem Erläutern, Deuten und Bewerten zunächst *beschreiben* kann. Zumindest wird das Beschreiben als ein Sich-Einlassen auf die Oberfläche des Textes durch den Lehrer nicht gefördert, weil seine Hinweise aus dem bereits (von ihm) Gewussten und Verstandenen schöpfen, statt die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund des Gewussten und Verstandenen in eine Auseinandersetzung mit der Oberfläche des Textes zu verwickeln.

Worin könnte eine solche Auseinandersetzung in diesem Fall konkret bestehen? Ich will dazu eine alternative Lesart erwähnen, die ein Student in einer Seminarsitzung zum fraglichen Gedicht beigetragen hat<sup>14</sup> – nicht, weil ich von ihr überzeugt bin, sondern weil sie zeigt, dass eine gute Lesart in den Text und seine Oberflä-

14 Es handelte sich um eine Sitzung des Seminars »Texte lesen (lassen) im Deutschunterricht«, die ich gemeinsam mit W. Groddeck im FS 2014 am Deutschen Seminar der Universität Zürich durchgeführt habe.

che hineinführt und entdeckend etwas an die Oberfläche befördert, das man vorher nicht gesehen hat. Tatsächlich kann man (als Literaturwissenschaftler) wissen, dass »die Bedeutung der Zahl 824 dunkel (bleibt)« und an dieser Stelle »Textverderb nicht als ausgeschlossen« erscheint.<sup>15</sup> Als weitere Lesarten werden ins Spiel gebracht: »die Nummer einer Potpourri-Folge« von »Schumanns Chamisso-Vertonungen« und der »Paragraph 825 BGB (Bestimmung der Beiwohnung)«. <sup>16</sup> Man sieht also mindestens, dass die Sachlage längst nicht so klar erscheint, wie es der Lehrer seinen Schülerinnen und Schülern suggeriert. »Die nackte Zahl ›824‹, mit welcher der Text beginnt, gehört zu den nach wie vor ungelösten Rätseln der Benn-Forschung«, heißt es bei W. Groddeck.<sup>17</sup> Wenn man aus Deutungs- und Erläuterungsfallen dieser Art herauskommen will, hilft es weiter, bescheiden zu bleiben und sich zu fragen, was es bedeuten könnte, wenn ein Text mit einer Zahl beginnt, bei der man sich schon fragen kann, ob sie als Ziffernfolge \*acht zwei vier oder als Zahl \*achthundertvierundzwanzig gelesen werden soll. Von vornherein »auszuschliessen« ist weder das eine noch das andere.

Bestehen bleibt, dass Zahlen und das Zählen für diesen Text womöglich von Belang sein könnten. Z.B. taucht die Zahl »drei« im Text dreimal auf (zweimal ausgeschrieben als Numeral-Artikel: »drei Takte«, »drei Biere«, einmal in der Ordinalzahl »35. Sonate«). Z.B. kann man feststellen, wenn man zu zählen beginnt, dass der fragliche Text aus genau »8« Textpäckchen und »24« Zeilen besteht, worauf uns in der betreffenden Sitzung eben der oben bereits erwähnte Student aufmerksam machte, als wir über Sinn und Bedeutung des fraglichen Textbeginns sprachen. Der Vorteil

15 So jedenfalls lautet der »Hinweis« in der kommentierten Stuttgarter Ausgabe der Gedichte Benns (1986), S. 356.

16 Ebd.

17 Wolfram Groddeck: *Reden über Rhetorik. Zu einer Stilistik des Lesens*, Frankfurt a.M./Basel 2008, S. 242. Mit dieser Bemerkung leitet W. Groddeck seine eigene Kommentierung des Gedichtes ein, das seinen »rhetorisch-didaktischen Ambitionen auf eine schier unglaubliche Weise entgegen(kommt)« (ebd., S. 241).

dieser Lesart ist, dass sie das Vorkommen einer Zahl im Text zum Anlass nimmt, um der Bedeutung von Zahlen für diesen Text nachzugehen, und dann eine Systematik der Gliederungs- und Verknüpfungshinweise aufdeckt, die man der Oberfläche des Textes selbst ablesen kann und die entsprechend in den Text hinein führt. Man könnte und müsste sich jetzt näher auf die Art und Weise einlassen, in der der vor uns liegende Text seine relevanten Einheiten gliedert und miteinander verknüpft. Dann müsste und sollte sich erweisen, ob wir eine zufällige Beobachtung gemacht haben oder ob der Text unter dem Aspekt einer speziellen Art von Einheitenbildung und Verknüpfung als Erstes auf sich selbst verweist.

Mit diesem Ausblick auf eine mögliche Analyse des »Nachtcafés« wollen wir die Reihe der Beispiele beschließen. Sie sind nicht repräsentativ für meine Erfahrungen, und sie sollen auch nicht als Beleg für eine allgemeine Aussage herhalten. Aber vielleicht können sie dabei helfen zu veranschaulichen, woher mein Unbehagen am Deutschunterricht stammt und woher die Motivation kommt, für einen *anderen* Umgang mit literarischen Texten zu werben; es braucht keine Botho Strauß-Expertise, um mit Schülerinnen und Schülern die *Mikado*-Geschichte zu analysieren und herauszubekommen, auf welche Weise dieser Text ein bestimmtes Verständnis nahelegt und zugleich in Zweifel zieht. Es braucht auch keine Benn-Expertise und erst recht nicht die Überzeugung von der ›richtigen‹ Lesart, um sich über eine Zahl Gedanken zu machen, die in einem Text auftaucht. Man muss auch nicht immer und nur über die Psychologie der Figuren sprechen, von denen im Text die Rede ist. Auch wenn man nicht per se sattelfest in der Grammatik des Deutschen ist, kann man sich darauf einlassen, was genau wo geschrieben steht. Es ginge dann um das Funktionieren des Textes auf der Grundlage der Rekonstruktion seiner Lesbarkeit, nicht um die ›richtige‹ Lesart. Über Lesbarkeitshinweise kann man trefflich streiten, aber die Orientierung an ihrer Rekonstruktion bildet einen Fluchtpunkt, so dass nicht alle Aussagen, die man machen kann, ›gleich gültig‹ sind. *An dieser Stelle* hätte sich die Expertise der Lehrperson im Unterricht zu bewähren.

## V.

Die strukturellen Probleme des Deutschunterrichts als Fall von Interaktion sind mit den hier mehr oder weniger willkürlich herausgegriffenen Beispielen natürlich nur angedeutet (etwas klarer im u.a. auch deswegen breiter dokumentierten Fall der Stunde über das »Nachtcafé«). Sie haben auch gar nicht nur oder primär mit dem Umgang mit literarischen Texten zu tun, sondern grundsätzlich mit dem Interaktionstyp *Unterricht*. Weil davon in den Einzelstudien dieses Buches nicht mehr die Rede sein wird, sollen im Folgenden die strukturellen Probleme, denen sich der Umgang mit Texten im Rahmen des Deutschunterrichts ausgesetzt sieht, wenigstens angesprochen werden.

Aus einer interaktionssoziologischen Perspektive spricht vieles dafür, dass Interaktion in Form von Unterricht grundsätzlich eine hoch riskante und zugleich ›unwahrscheinliche‹ kommunikative Praxis darstellt: Entgegen unserer Alltagserfahrung, dass sich Unterricht immer wieder wie selbstverständlich ereignet, ist sein Zustandekommen tatsächlich unwahrscheinlich, weil dabei spezielle Schwellen und Risiken überwunden werden müssen.<sup>18</sup> Dabei geht es nicht um die Risiken, die Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler, mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger strategisch und mehr oder weniger professionell, tagtäglich eingehen und zu umschiffen versuchen: auf Lehrerseite z.B. das Risiko, fachlich oder technisch oder didaktisch nicht (hinreichend) vorbereitet zu sein und daraufhin die Lernziele nicht zu erreichen, auf Schülerseite z.B. das Risiko, die Hausaufgaben nicht gemacht zu haben und daraufhin mit einer schlechten Note bestraft zu wer-

18 Ich habe diesen Gedankengang an anderer Stelle ausführlich entwickelt (Heiko Hausendorf: »Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis«, in: Herbert Willems (Hg.): *Lehr(er) buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, Band 2, Wiesbaden 2008, S. 931–957). Die These von der »Unwahrscheinlichkeit« der Kommunikation folgt Niklas Luhmann: »Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation«, in: ders.; *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, Opladen 1981, S. 25–34.

den. Nicht an solche, der Kontrolle und dem Erleben und Handeln der Beteiligten unmittelbar zugänglichen Risiken der Interaktion im Klassenzimmer ist gedacht. Woran hier mit dem Ausdruck *Risiken* gedacht ist, wird schlaglichtartig klar, wenn man die Interaktion im Klassenzimmer z.B. mit der Interaktion auf dem Bahnsteig beim gemeinsamen Warten auf den Zug vergleicht: Die Wartenden auf dem Bahnsteig kommen zufällig und mehr oder weniger einmalig zusammen, die im Klassenzimmer Sitzenden sind auf Verabredung und regelmäßig wiederkehrend anwesend (Schulpflicht!). Auf dem Bahnsteig gibt es wenige Zugangsbeschränkungen bzw. -verpflichtungen, im Klassenzimmer ist vorab definiert, wer dabei sein darf und dabei sein muss und wer nicht dabei sein darf. Der Bahnsteig lässt den Anwesenden vergleichsweise viel Spielraum für individuelles Verhalten (Bewegungen wie Hin-, Weiter- und Weggehen, Aktivitäten unterschiedlichster Art wie Hin- und Weggucken, Rückzug, Kontaktaufnahme, Nahrungsaufnahme, Dösen, Zeitung Lesen ...), und er lässt auch Spielraum für das Vermeiden von Interaktion. Das Klassenzimmer schränkt diesen Spielraum auf vielfache Weise zugunsten eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Bestuhlung!) ein, was immer dann unter diesen räumlichen Bedingungen noch an Vermeidung von Interaktion und ›heimlicher‹ Nebeninteraktion möglich ist. Die Wartenden auf dem Bahnsteig starten ihre Interaktion so gut wie anspruchslos mit dem sich selbst genügenden, aber gemeinsamen Verbringen von Zeit (was natürlich nicht verhindert, dass auf dieser Basis mehr und Weiteres möglich ist). Auch die im Klassenzimmer Sitzenden können nicht umhin, gemeinsam Zeit zu verbringen und Zeit ›abzusitzen‹, aber sie tun dies unter der Bedingung, dass sich genau dieser Eindruck bloßen ›Zeitvertreibs‹ nicht dauerhaft durchsetzen und gleichsam zur Begründung der Anwesenheit werden darf: Das Zusammensein der Anwesenden im Klassenzimmer steht vielmehr unter dem Anspruch, einem Sinn zu genügen und einen Sinn zu erzeugen, der über das sich selbst genügende Verbringen von Zeit, also das Warten auf das Ende der Stunde, hinausgeht (was natürlich nicht verhindern kann, dass genau das auch im Unterricht passiert). Der Sinn, um

den es dabei geht, hat vorrangig mit der Institution Schule zu tun, also mit Pädagogik und Didaktik. Es geht z.B. darum, so zu tun, als ob man dabei wäre, sich unter Anleitung und Führung gemeinsam ein bestimmtes Wissen zu erarbeiten. Mit Ansprüchen wie diesen ist Unterrichtsgeschehen um vieles voraussetzungsreicher als das Geschehen auf einem Bahnsteig. Und es ist gerade in der pädagogisch-didaktischen Ambition höchst störanfällig und strukturell riskant. Auch aus diesem Blickwinkel wird jede Unterrichtsstunde zu einem erstaunlichen, eben kommunikativ »unwahrscheinlichen« Ereignis (im Sinne von Luhmann 1981). Es bedarf also spezieller institutioneller Vorkehrungen und Mechanismen, um zu verhindern, dass Unterricht angesichts der damit verbundenen Risiken erst gar nicht mehr versucht wird.

Riskant erscheint z.B. die Instrumentalisierung von Wissenskommunikation für Unterrichtszwecke. Damit ist gemeint, dass die Auseinandersetzung mit einem Thema (wie z.B. die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text) primär zum Schauplatz der Demonstration von Kooperation wird, für die nicht die Orientierung am Thema selbst, sondern die Orientierung am Nachvollzug einer vorab feststehenden Erarbeitung des Themas maßgeblich ist. Schülerantworten auf Lehrerfragen müssen in diesem Sinne vorrangig bewertbar, d.h. im einfachsten Fall »richtig« oder »falsch« sein. Wenn man weiß, dass der Fragende eine »richtige« oder sonstwie »passende« Antwort erwartet, wird man sich unwillkürlich auf die möglichen Erwartungen des Fragenden konzentrieren – und nicht auf die Vielfalt thematisch möglicher Antworten. Wenn man zudem die Erfahrung macht, dass primär die Erfüllung der Erwartung des Fragenden belohnt wird, wird man kaum umhinkönnen, sich von vornherein auf genau diesen Mechanismus einzustellen. Alles andere wäre im Unterricht und für Unterricht dysfunktional, und es bindet Lehrer und Schüler als diejenigen, die gemeinsam daran beteiligt sind, Unterricht »hervorzubringen«, gleichermaßen.

All das hat auch Auswirkungen auf das, was Schüler im Unterricht tagtäglich *lernen* – und was über das hinausgeht, was als »Stoff« im Lehrplan steht und als Ziel von Unterricht intendiert

und mehr oder weniger kontrolliert wird. In welche Richtung eine solche Sozialisation in das Unterrichtsgeschehen geht, kann man sich klarmachen, wenn man einen Blick auf Schüler im Sinne psychischer Systeme richtet. Der Soziologe Niklas Luhmann hat dazu im Anschluss an einen Gedankengang von Heinz von Förster die oben schon angesprochene Metaphorik der »Trivialmaschine« in die pädagogische Diskussion eingebracht:<sup>19</sup> Schüler sind als psychische Systeme zweifelsfrei *Nicht*-Trivialmaschinen. Sie sind in ihrer Verarbeitung eines Inputs (z.B. einer Frage des Lehrers) aus prinzipiellen Gründen unvorhersehbar und können auf das gleiche Input das eine Mal so, das andere Mal anders reagieren.

Sie (Schüler, hh) richten sich zum Beispiel nach ihrer momentanen Befindlichkeit oder nach dem, was sie gerade vorher erlebt oder getan haben. Sie reagieren in diesem Sinne typisch selbstbestimmt und unzuverlässig. Wenn man es emphatisch ausdrücken will, kann man auch sagen, sie reagieren frei.

Eine Trivialmaschine liegt dagegen vor, wenn man mit Bezug auf eine bestimmte Aufgabe einen Input eingibt und aufgrund einer starren, ›trivialen‹ Transformationsregel einen immer wieder gleichen Output erhält (wie es bei einem funktionierenden Kaffeeautomaten z.B. der Fall sein sollte). Insofern Lehrerfragen grundsätzlich zumindest die Erwartung einer Richtung passender bzw. richtiger Antworten zugrunde liegt, die in der Würdigung der Schülerantwort dann auch eingelöst werden muss, implizieren sie den Schüler als Trivial-Maschine, von dem ein bestimmter Output erwartet wird und dessen Antworten vor dieser Erwartung gewürdigt werden. ›Gute‹ Schüler verhalten sich entsprechend wie Trivial-Maschinen: Sie liefern auf eine Frage die erwartete Antwort (und werden dafür belohnt). Damit soll nicht bestritten werden, dass es nicht auch Lehrerinnen und Lehrer gibt, die sich einer solchen Trivialisierung von Wissenskommunikation zu ent-

19 Ders.: »Erziehender Unterricht als Interaktionssystem [1985]«, in: ders.: *Schriften zur Pädagogik*, hg. u. mit einem Vorw. v. Dieter Lenzen, Frankfurt a.M. 2004, S. 11–22, hier S. 14ff.; das folgende Zitat auf S. 15.