

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Gerhard Rupp

**FORTSCHRITT? ANALYSE (UND
VERMITTLUNG)
LITERARISCHER TEXTE – AUCH
LINGUISTISCH**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 51. S. 100-
105.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Gerhard Rupp

FORTSCHRITT? ANALYSE (UND VERMITTLUNG) LITERARISCHER TEXTE – AUCH LINGUISTISCH

Hausendorf, Heiko: *Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur*. Stuttgart: Kröner 2020.

Landgraf, Thomas: *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Münster: Waxmann 2020.

Die Sprachlichkeit literarischer Texte spielt in Germanistik und Deutschunterricht eine recht unterschiedliche, historisch sich wandelnde Rolle. In der Germanistik ist sie – holzschnittartig verkürzt – durch Arbeitssteilung und Spezialisierung gekennzeichnet: Während die Linguistik die materiell gegebenen „Gesetze, Formen und Strukturen“¹ der Sprache fokussiert, konzentriert sich die Literaturwissenschaft auf die Interpretation sprachlicher Äußerungen. Einzig der Deutschunterricht, die Praxis der Literaturvermittlung, ist ein gemeinsamer institutioneller Ort beider Aspekte: des Umgangs mit Sprache als System und als individuell geformter Äußerung. Die Sprachlichkeit literarischer Texte ist hier das unmittelbar Gegebene und primärer Gegenstand des schulischen Analyseinstrumentariums – wenn auch die damit angezielte Integration der Perspektiven nur selten gelingt.

Seit den 60er Jahren ist auch in der Germanistik Bewegung in diese starre Arbeitssteilung zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft gekommen. Der linguistische (Post-)Strukturalismus hat es vermocht, die Materialvergessenheit und Oberflächenblindheit literaturwissenschaftlicher Interpretationspraxis zu revidieren. Und umgekehrt hat die Textlinguistik die von ihr bearbeiteten Textsorten um komplexe, anspruchsvolle, eben literarische Texte erweitert und aus diesem Anlass ihr konzeptuelles Inventar vergrößert. Wegmarken dieser Hinwendung zu der jeweils anderen Teildisziplin sind u. a. die seit 1971 erscheinende Zeitschrift *Literaturwissenschaft und Linguistik*,² die 1972 erfolgte Gründung der Fakultät Literaturwissen-

¹ Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 10–28, hier S. 12.

² <https://www.lili.uni-siegen.de/about/?lang=de>. Abgerufen am 09.05.2021.

schaft und Linguistik an der Universität Bielefeld³ und die Forschungsperspektive „Literaturlinguistik“.⁴

Im Umkreis dieses thematischen Feldes linguistischer Analyse literarischer Texte (im Deutschunterricht) sind zuletzt zwei gänzlich unterschiedliche Untersuchungen erschienen. So fasst zum einen Heiko Hausendorf seine jahrelangen textlinguistischen Konzepte zur Analyse literarischer Texte in einem umfangreichen Werk zusammen. Zum anderen analysiert Thomas Landgraf in seiner Dissertation die Rolle der Sprachbetrachtung als Teil des Textumgangs im Literaturunterricht mit dem Ziel der Integration literaturwissenschaftlicher, linguistischer und fachdidaktischer Perspektiven.

Landgraf versteht unter Sprachbetrachtung das „Wissen um sprachlich-grammatische Zusammenhänge“ (Klappentext). Solches Wissen zeigt sich, so Landgraf, in „individuelle[n] sprachliche[n] (Rezeptions-)Kompetenzen“ und in der Fähigkeit und dem erforderlichen Wissen, „sich metasprachlich äußern zu können“ (22). Beides sei mit Blick auf die für die Literaturinterpretation besonders relevante Sekundarstufe II keineswegs immer gegeben, weil „das grammatische explizite Wissen“ (34) mehr und mehr verschwinde und der Bildungsgang des Deutschunterrichts „zu viele Brüche“ (13) aufweise. In dieser Situation müsse „eine sprachliche Sockelkompetenz“ (69) aufgebaut werden, die durch Hilfsmittel wie die Deautomatisierung der Sprachverarbeitung (vgl. 138) z. B. beim Lesen angebahnt werde. Dabei liegt der Fokus auf dem „Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Verstehensbarrieren“ (71) und der Nutzung rezeptiver und produktiver Verstehenswege, wie sie durch das Konzept des textnahen Lesens begründet würden.

Auf diese Weise entstehe ein „interpretationsfähige[s] Textweltmodell“ (64) durch globale Kohärenzbildung (vgl. 99). Dann werde die eigentliche sprachliche Analyse angegangen, hierauf würden die Befunde interpretiert und in einer Argumentation präsentiert. Sprachliches Wissen äußere sich in der Erkenntnis und in der Benennung einzelner Elemente des literarischen Gegenstandes, in der Funktionsbestimmung und -bezeichnung der sprachlich-strukturellen Elemente und in der bildungssprachlichen Beherrschung des Argumentationsgangs in der Textsorte Interpretationsaufsatz. Diese Funktionsbestimmung sprachlich analysierter Elemente eines literarischen Textes ermögliche es, dass Analyse und Interpretation ineinandergreifen und nicht, wie es empirische Befunde aus Schülerarbeiten zumeist zeigen, nebeneinanderstehen (vgl. 86). Sprachbetrachtung dient so als „objektivierendes Hilfsmittel im subjektiv-intersubjektiven literarischen Verstehensprozess“ (110). Allerdings „ist damit nicht gesagt, dass Literaturunterricht *ausnahmslos* auf diese Weise ablaufen sollte“ (192). Schon vorher hat Landgraf sein

³ <https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/geschichte-universitaet/zeittafel/>.
Abgerufen am 09.05.2021.

⁴ Vgl. Bär, Jochen/Mende, Jana-Katharina/Steen, Pamela (2015): *Literaturlinguistik – eine Einführung*. In: dies. (Hg.): *Literaturlinguistik – philologische Brückenschläge*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 7–18.

Votum begründet, dass „Sprachbetrachtungen im Literaturunterricht keine spezielle Leistung zugeschrieben ist, die von anderen Analysekatégorien nicht ebenso erbracht werden kann“ (133). Zusammenfassend ist die Reichweite von Sprachbetrachtung im Literaturunterricht partial, punktuell und im Übrigen ist sie auf das „Primat der Kohärenztablierung (Köster 2006: 60⁵)“ (ebd.) angewiesen.

Damit deutet Landgraf schon an, wie er das im Untertitel seines Buches angesprochene Problem der Integration zu lösen gedenkt. Obwohl er anfangs Brüche im Bildungsgang des Deutschunterrichts moniert (vgl. 13), plädiert er für eine nur punktuelle und damit nicht für eine durchgängige Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen. Hier liegt eine intellektuell ambitionierte, scharfsinnig argumentierende Schrift vor, die klarsichtig analysiert und rätsoniert. Letztlich will Landgraf verdienstvollerweise hilfreiche Gestaltungsanregungen für den Deutschunterricht geben, wobei die Gestaltungsanregungen auf einer eher abstrakten Ebene liegen. So plädiert er beispielsweise für eine „Deautomatisierung des Rezeptionsprozesses als gemeinsames *Basiselement* von Sprach- und Literaturbetrachtungshandlungen“ (240). Das ist das Spezifikum des Buches: die implizite, induktive Beschränkung auf den pädagogischen und den deutschdidaktischen Diskurs, ohne eine eigene Theoriebildung und eine aus ihr folgende empirische Untersuchung. Dazu passt es, dass Landgraf nur die in der von ihm herangezogenen Fachdiskussion behandelten literarischen Beispieltexte re-analysiert, statt eigene neue Textbeispiele zu bringen.

Ganz anders ist bei gleicher Thematik die Herangehensweise Hausendorfs, der Deutschlehrkräfte zwar ausbildet, aber sich doch ganz als (Text-)Linguist versteht. „Welche Hinweise auf seine Lesbarkeit ergeben sich, wenn man einen Text einmal ganz konsequent nur auf seine sprachlichen Merkmale hin betrachtet?“ (Klappentext), fragt er anhand einer Reihe einschlägiger Beispiele wie z. B. Botho Strauß' Kalendergeschichte *Mikado* oder der Erzählung *Der Billigesser* von Thomas Bernhard. Seine Vorgehensweise ist „in möglichst strikter Weise oberflächenorientiert“ (7). Dabei kommt es ihm darauf an,

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*. (ebd.)

Hausendorfs Analysen sind „rekonstruktiv“ (8), es geht ihm darum, „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‘“

⁵ Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästners „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Friedrich. S. 50–65.

(ebd.). Lesbarkeit ist das zentrale Konzept, um einen „textlinguistischen Zugriff auf literarische Texte zu erproben, der zu den Texten *hin-* und nicht von ihnen *wegführt*“ (47). Lesbarkeit exemplifiziert Hausendorf wiederum an der Textoberfläche, die es wahrzunehmen und zu beschreiben, statt vorschnell zu deuten gilt. Das hierzu benötigte linguistische Handwerkszeug besteht aus der Kenntnis der „Terminologie (aus der Phonetik und Phonologie, der Morphologie, der Syntax, der Text- und Gesprächslinguistik), aber es enthält (viel) mehr als nur Terminologie“ (63), nämlich die Funktionsbestimmung der Befunde für die Interpretation. Weiterhin impliziert das Konzept, Lesbarkeitsquellen nachzuspüren (sie zu rekonstruieren), z. B. „Intertextualitätshinweisen“ (69) wie z. B. dem Autornamen oder der Gattungsbezeichnung. So setzt Lesbarkeit entgegen der Vorannahme der Niedrigschwelligkeit doch die „Vertrautheit mit Schrift, z. B. Schriftspracherwerb, Lesesozialisation und womöglich auch Literaturunterricht („Bildung“) [voraus] und [muss] abhängig davon in einer konkreten Lektüresituation im Prinzip immer wieder neu zustande gebracht werden“ (72). Mehr noch: „Für diese Rekonstruktionsarbeit nehmen wir die Lektüreperspektive eines ‚guten‘ Lesers und einer ‚guten‘ Leserin ein“ (81). Damit ist für die Rekonstruktion von Lesbarkeit in einem literarischen Text mit linguistischen Analyseverfahren der Hinweis auf Nabokovs Konzept des Meisterlesers gegeben⁶ und mithin sogar eine explizite Expertise gefordert.

Mit diesen theoretischen Vorüberlegungen beginnt Hausendorf seine Besprechung einer Reihe von literarischen Texten in lockerer, additiver Folge ohne systematischen, allenfalls illustrativen Anspruch. Sie stammen aus Hausendorfs Praxis als Beisitzer bei Probestunden seiner Studierenden und aus seiner diese verwertenden Vorlesung (es ist auch der mündliche Stil des Vortrags bei dieser Verschriftlichung beibehalten worden). Wie gesagt, hat die hier getroffene Auswahl „keinen tieferen Grund, über den hier Auskunft zu geben wäre. Es wohnt ihr keine andere Systematik als die einer bekennenden Subjektivität inne“ (84). Diese Subjektivität erweist sich schon mit dem ersten Beispiel, Georges Perecs Text *Still life/Style leaf*, als die einer ausgewiesenen literarischen Kennerschaft und der analytischen Findigkeit zugleich, denn der ausgewählte Text lädt „geradezu dazu ein, ihn grammatisch in seine Paradigmen aufzulösen“, also z. B. in „ein Paradigma der attributiven Relativ-Sätze“ (96) etc. Mit Hilfe der textlinguistischen Betrachtung überschreitet der Leser die Ebene der „benannten und beschriebenen Dinge“ und vollzieht die „deskriptiven Strukturhinweise“ (97) nach: So erschließt er die Lesbarkeit dieses Textes.

Die anfangs gemachten Vorsätze, sich nur an die Sprache und an die Oberfläche zu halten, werden aber teilweise über Bord geworfen. Vielmehr geht es durchaus um Intentionsbestimmung und um Kontextwissen, mit dessen Hilfe Themen erschlossen werden, die die Texte konstituieren. So steht für Hausendorf Botho Strauß' *Mikado*-Kalendergeschichte „nicht nur für ein Spiel(geschehen) [...], sondern für etwas, das sich darin zeigt und offenbart“ (173), nämlich das „Thema von Identität und Alterität“ (176) und damit die „Geschichte einer Metamorphose“ (182). Im Bei-

⁶ Nabokov, Vladimir (2010): Die Kunst des Lesens. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

trag zum *Erlkönig* Goethes zeigt sich hingegen sehr deutlich die Intention Hausendorfs, auf der Textoberfläche zu beharren und gegen Deutungsklischees zu Felde zu ziehen, wenn z. B. die Identität zwischen Erlkönig und Vater nicht nur sprachanalytisch, sondern auch prosodisch diskutiert wird.

Man liest Hausendorfs stilsicher geschriebenes Buch mit linguistischem und literarischem Gewinn. Immer wieder staunt man über seinen unvoreingenommen, auf der Oberfläche verweilenden Blick auf die trefflich ausgewählten Textbeispiele. Allerdings steigt er immer wieder ziemlich unvermittelt in die Analyse von Teilaspekten ein und folgt „vertrautheitsabhängige(n) Lesbarkeitshinweise(n)“ (458). Weil diese Vertrautheit mit der Literatur zunehmend nicht mehr vorhanden ist, zieht sich Hausendorf auf die grundsätzlich gegebene „Unwahrscheinlichkeit der Textkommunikation (Luhmann 1981)“⁷ zurück und überantwortet das ‚Funktionieren‘ seines Lesbarkeitskonzepts im Unterricht der Fachdidaktik.

Man nimmt von Hausendorfs Buch mit, dass man sich eine erste längere Phase des Verharrens vor dem (literarischen) Text gönnen sollte, um sprachliche Elemente und Strukturen auf der Oberfläche wahrzunehmen, zu beobachten und zu beschreiben, ehe man daran geht, in einer bestimmte Deutungsrichtung den Blick auf den Text wieder zu verengen. Das ist aber nach einer gewissen Zeit nötig, um die Funktion und den Sinn sprachlicher Elemente und Strukturen zu bestimmen. Und dabei kommen kontextuelles Wissen und Kenntnisse der Literatur zum Nachvollzug von intertextuellen Bezügen wieder ins Spiel.

Auch Landgraf hält es für einen „Fehler, die Textoberfläche zugunsten von Bedeutungszuschreibungen auf der sekundären Bedeutungsebene vorschnell auszublenzen“ (101). Aber er erweitert den Blick aus fachdidaktischer Sicht, da er den Leseprozess *und* die Anschlusskommunikation in der Lerngruppe fokussiert. So bestimmt er die Aufgabe sprachlicher Analysen zweifach: Sie dienen zunächst bei der primären Kohärenzetafelierung dazu, zwischen Mehrdeutigkeiten sich zu entscheiden und unklare Stellen aufzuklären, um schließlich einen eigenen Rezeptionstext im Kopf zu erstellen. Danach kommen sie nochmals zum Einsatz, um eine Interpretation zu konzipieren, zu begründen und zu kommunizieren, d. h. intersubjektiv am Text nachzuweisen: „Sprachliche Untersuchungen stehen somit im besten Sinne *zwischen* Analyse und Interpretation“ (133).

Auch wenn die Rolle sprachlicher Analysen beim Umgang mit literarischen Texten (im Deutschunterricht) somit auch im unmittelbaren Forschungsfeld kontrovers

⁷ Luhmann, Niklas (1981): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen. S. 25–34. „Unwahrscheinlichkeit der Textkommunikation“ ist eine Übertragung der Unwahrscheinlichkeit der Unterrichtskommunikation, die „störanfällig und strukturell riskant“ (45) ist, auf das literarische Verstehen. Die kontra-phänomenale Sicht Luhmanns auf das Problem der Kommunikation erlaubt diese Übertragung, wenn man in beiden Fällen die selten gelingende Absicht in den Blick nimmt, Interaktion und Verstehen zu erreichen.

bleibt, ist sie dennoch virulent und aktuell, wie diese beiden Neuerscheinungen u. a. zeigen⁸ – und längst noch nicht ausgeforscht.

Anschrift des Verfassers:

*Gerhard Rupp, Germanistisches Institut der Ruhr-Universität Bochum, 44801 Bochum,
gerhard.rupp@rub.de*

⁸ Vgl. z. B. weiterhin Landgraf, Julia (2021): *Verzahnung als Methode, Vernetzung als Ziel. Eine Concept Map-Studie zum Professionswissen im Bereich ‚Lesen und Textverstehen‘*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.