

Deixis als didaktisches Konzept

Zur Verknüpfung des Literatur- und Sprachunterrichts in der Sekundarstufe

Von Dagmar von Hoff und Klaus-Michael Köpcke

1. Aufriß eines Problems

In der Schule wird der Lehrer häufig mit dem eine Interpretation einleitenden Satz eines Schülers konfrontiert, der sein Texterlebnis in folgende stereotype Worte faßt: „Ich habe das Gefühl, daß . . .“. Das sich hier artikulierende „Gefühl“ verweist dabei auf eine Unsicherheit des Sprechers, sich argumentativ dem Text zu nähern. Statt dessen wird der Text emotional ‚passend‘ gemacht, an die eigene Lebenserfahrung angeglichen und darüber der Kunstcharakter eines literarischen Textes häufig nicht erkannt. Insofern verweist eine Schülerformulierung wie eben auf ein grundsätzliches Problem, das sich im Zusammenhang mit Literatur und Sprache stellt, nämlich daß das Gefühl das Argument ersetzt.¹ Die hieraus resultierende Frage, wie man Schülern geeignete sprachliche Mittel zur Artikulation und Argumentation an die Hand geben kann, damit sie nicht nur bei emotional getroffenen Entscheidungen stehenbleiben, ist nicht nur für den Literaturunterricht eine zentrale Problematik. Unserer Meinung nach sollte im Unterricht ein text- und sprachanalytisches Instrumentarium erarbeitet werden, das es den Schülern ermöglicht, sich intensiver analytisch und argumentativ mit dem literarischen Text auseinanderzusetzen und sich vor allem in ihm zurechtzufinden. Dabei steht unser Vorschlag einem hermeneutischen Vorgehen nicht entgegen, das sich darum bemüht, gerade auch den intuitiven und gefühlsbetonten Zugang zu Texten für den Unterricht verfügbar zu machen. Auch in der Konzeption Krefts sind gefühlsbetonte Aussagen der Schüler in der Eingangsphase der Interpretation erwünscht, sollen dann aber in einem zweiten Schritt rational vertieft werden, vgl. Kreft (1977: 350 f.).

Damit Sprache als Mittel eines differenzierten Dialogs erhalten bleibt, sollte sich sowohl der Literatur- wie auch der Sprachunterricht darum bemühen, gemeinsam defizitären Entwicklungen entgegenzuwirken. Der Verlust der Fähigkeit textliche Strukturen zu erkennen, verweist zum einen auf das Verschwinden von Sprachnormen der Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung, aber auch auf das Nicht-mehrerkennen schwieriger syntaktischer Zusammenhänge. Darüber hinaus werden komplexe Gedanken und Imaginationen nicht mehr verstanden und literarische Techniken nicht erkannt. Sowohl die Grammatik, als Ergebnis von Systematisierungsbemühungen, wie auch ein textanalytisches Handwerkszeug stehen vielen Schülern nicht zur Verfügung. Auf dieses Dilemma sollte nun über die vorhandenen didaktisch-me-

thodischen Ansätze hinaus ein Zusammenspiel von Literatur- und Sprachunterricht reagieren und durch eine engere Vermittlung beider Bereiche eine zukunftsweisende Antwort geben. Dem Verlust an analytischen und sprachlichen Kompetenzen könnte begegnet werden, indem den Schülern sprachliche Mittel zur Argumentation verfügbar gemacht werden. Dabei sollte gerade auch die Einbeziehung grammatischen Wissens im Literaturunterricht eine Rolle spielen. Während dem Grammatikunterricht vorgeworfen wird, daß er grammatikalische Funktionen losgelöst von jeder Textpraxis unterrichtet, scheint der Literaturunterricht demgegenüber allzu schnell bereit, auf grammatische Analysebegriffe und Termini zu verzichten.² Literatur- und Sprachunterricht sind in der Unterrichtspraxis oft voneinander separiert, eine in vielen Fällen von den Rahmenrichtlinien und Lehrplänen vorgegebene Trennung, die sich offenbar längst im Verhalten von Lehrern und Schülern niedergeschlagen hat. Wir wollen nachfolgend kurz skizzieren, welche didaktischen Konzepte im gegenwärtigen Literatur- und Sprachunterricht vorherrschend sind und inwieweit eine Verbindung von Literatur- und Sprachunterricht institutionell in den Lehrplänen verankert ist. In einem zweiten Schritt wollen wir dann vermittels der didaktischen Konzeption der *deiktischen Orientierung* die beiden Stränge Literatur- und Sprachunterricht näher zusammenführen. Wir hoffen damit, eine mögliche Antwort auf Probleme des Unterrichts zu geben.

2. Anmerkungen zur gegenwärtigen Sprach- und Literaturdidaktik

2.1. Sprachdidaktik

Ein ausschließlich formaler Grammatikunterricht, dem es in der Hauptsache um die Analyse und Vermittlung von Formen geht, ohne deren Verwendungsreichweite im Auge zu behalten, ist heute überholt. Statt dessen besteht Einigkeit, daß Grammatik im Hinblick auf ihre im weitesten Sinne kommunikative Funktion unterrichtet werden muß. Die Funktionalität grammatischer Kategorien soll dem Schüler transparent gemacht werden. Die didaktische Konzeption des „integrativen Grammatikunterrichts“ scheint nun endgültig aus der in einer Pattstellung angelangten Diskussion der 80er Jahre zwischen dem „systematischen“ und „situationsorientierten“ Grammatikunterricht herausgeführt zu haben, vgl. etwa Eichler (1980) als Vertreter für die Konzeption des systematischen und Boettcher/Sitta (1978) als Vertreter für die Konzeption des situationsorientierten Grammatikunterrichts. Problematisch ist allerdings, daß die didaktische Konzeption des integrativen Grammatikunterrichts in der Vergangenheit sehr unterschiedlich mit Inhalt gefüllt worden ist, vgl. hierzu etwa die knappe kritische Übersicht von Boettcher (1995).

Wir wollen diese Konzeption folgendermaßen präzisieren: Im Grammatikunterricht darf es nicht nur darum gehen, spezifische grammatische Kategorien und die dafür

üblichen Begrifflichkeiten zu erarbeiten, vielmehr muß im Mittelpunkt die Erkenntnis über die Leistungsfähigkeit der grammatischen Konstruktion selbst stehen. Sprachliche Formen sind also ausdrucksseitige Realisierungen spezifischer kommunikativer Funktionen. Ziel des Unterrichts ist die Entdeckung des Grammatischen und damit ist gemeint, daß die Schüler tiefere Einsichten gewinnen über das Zusammenspiel von Form und Inhalt und über Aufbau und Funktionsweise der Grammatik. Menschliche Kommunikation ohne Grammatik ist schlechterdings undenkbar. Gesellschaftliche Verstehensprozesse, gleichgültig ob in mündlicher oder schriftlicher Form, sind ohne Grammatik kaum vorstellbar. Ein Charakteristikum des integrativen Grammatikunterrichts ist demnach ein funktionaler Grammatikbegriff. Hier werden grammatische Kategorien auf im weitesten Sinne kommunikative Kategorien, das schließt auch textuelle mit ein, abgebildet. Ein weiteres Charakteristikum folgt aus der Vorstellung, daß eine so verstandene Grammatikkonzeption notwendig die Verbindung zu anderen Unterrichtsgegenständen sucht, eben weil es letztlich um das Phänomen des gegenseitigen Verstehens geht. Hierfür bieten sich nicht nur – wie in der Vergangenheit oft geschehen – die Rechtschreibung und Zeichensetzung an, sondern auch das Verfassen eigener Textproduktionen sowie die Analyse von Texten. Die Interpretation von (poetischen) Texten ist ja im Kern nichts anderes, als die Funktionszuweisung zu Sprachlichem.

Charakteristisch für das methodische Vorgehen des modernen Grammatikunterrichts ist das induktive Verfahren. Während der systematische Grammatikunterricht vorzugsweise deduktiv, quasi vom Ergebnis (also dem grammatischen Regelwerk) hin zum Rezipienten (also dem Schüler) verfährt, wird heute ein spielerischer, eher experimentell vorgehender Grammatikunterricht angestrebt. Grammatische Kategorien werden operationalisiert und möglichst von den Schülern selbst entdeckt und erarbeitet. Grammatik ist also ein Lerngegenstand, der nicht einfach passiv rezipiert und gelernt wird, sondern dessen interne Organisationsstruktur von den Schülern aktiv entschlüsselt werden soll. Für diesen didaktischen Ansatz des Nachvollzugs von Ergebnissen und Erkenntnisprozessen ist von Wagenschein (1966) der Begriff des „genetischen Lernens“ vorgeschlagen worden.³ Neuere Veröffentlichungen zu dieser Konzeption von Grammatik-Unterricht liegen etwa von Menzel (1995) und Eisenberg/Menzel (1995) vor. Grammatik, verstanden als ein komplexes System von Organisationsprinzipien und Regeln, ist das Produkt des Unterrichts und nicht wie beim deduktiven Vorgehen der Ausgangspunkt. Mit einem Wort, wir haben es mit einem handlungsorientierten Grammatikunterricht zu tun. Das impliziert aber wiederum, daß eine enge Verbindung zu anderen Lernbereichen anzustreben ist. Erst durch die Einbettung in andere Kontexte wird die Funktion des Reflektierens über Sprache für den Schüler transparent. Die bloße Etikettierung, etwa hinsichtlich der Satzgliedanalyse, die auch heute noch manchen Grammatikunterricht prägt, kann dem Schüler noch lange nicht die Funktionsweise von Grammatik durchsichtiger machen. Was nützt es, von Subjekten, Dativ- und Akkusativobjekten, Präpositionalobjekten und Adverbialen zu reden, wenn ihre kommunikative Funktion im Dunkeln bleibt?

Im Grammatikunterricht der Sekundarstufe I muß die Basis dafür gelegt werden, grammatische Kategorien erkennen zu können und eine Funktionsbestimmung hierfür zu leisten. Es ist ohne weiteres einleuchtend, daß der Schritt von der Form zur Bedeutung oder auch von der Bedeutung zur Form nicht in jedem Falle immer ganz einfach zu gehen ist, angesichts einer schon nach dem Ende des 7. Schuljahres endenden Schulgrammatik und eines bis heute kaum entwickelten Spiral-Curriculums, das systematisch Lernzuwächse ermöglichen könnte. Trotzdem darf diese Perspektive im Deutschunterricht nicht aus den Augen verloren werden. Denkbar ist ja schließlich auch, daß Grammatik in deutschen Schulen nicht nur viel zu früh zu vermitteln versucht wird, sondern auch viel zu früh als Lerngegenstand wieder aufgegeben wird. Denn wo im Deutschunterricht der Sekundarstufe II spielt die Grammatik überhaupt noch eine Rolle?

Vor diesem Hintergrund ist die hier noch weiter zu entwickelnde didaktische Konzeption einer Verschränkung von Grammatik- und Literaturunterricht in der Sekundarstufe zu verstehen. Zentral ist dabei die Annahme, daß jedes Stück Literatur sein spezifisches deiktisches Zentrum entwickelt, das durch die unterschiedlichsten – eben auch grammatischen – Mittel sowohl auf einer räumlichen wie auch auf einer zeitlichen Dimension verschoben wird. Neben diesen dem *Wo* und dem *Wann* folgenden Dimensionen ist natürlich noch die des *Wer* wichtig. Mit den drei Fragepronomina *wer*, *wann* und *wo* wird aber nicht nur das jeweilige deiktische Zentrum beschrieben und damit die deiktische Orientierung des Lesers im Text gelenkt, sondern auch originär Grammatisches thematisiert. Sprechhandlungen nämlich werden durch Sprachmittel realisiert, sowohl in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache. Insofern kann auch der literarische Text als ein Ort verstanden werden, in dem sich Textanalyse, grammatische Analyse und die Analyse von Sprechhandlungen treffen. Ausgangspunkt für die Analyse ist die Textintention (das kann auch die des Autors sein). Es gilt zu fragen, warum in einem Text aus einem großen Repertoire nur eine spezifische Untermenge sprachlicher Ausdrucksmittel ausgewählt wurde? Wir unterstellen dabei, daß der Selektionsprozeß intentional und nicht zufällig ist. Textintentionen, für die es u. a. auch grammatische Indikatoren gibt, sollen in einem integrativen Deutschunterricht transparent gemacht werden. So wird dann Literaturunterricht auch zum Sprachunterricht und umgekehrt, vgl. Rank (1987).

2.2. Literaturdidaktik

In den letzten Jahren hat sich in den Schulen eine Wendung zur ‚Produktionsschule‘, zum offenen, freien situativen Lernen vollzogen. Sinnlichkeit und Kreativität wurden in den Vordergrund gerückt, jedoch wurde dabei weitgehend auf eine sozial-geschichtliche Einbettung verzichtet, die die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel sowie die philosophische Überprüfung des Denkens

und Handelns umfaßt, vgl. Hentig (1996). Diese Entwicklung hat ihren Niederschlag in den didaktischen Konzeptionen für den Deutschunterricht gefunden. So bildeten sich in der Literaturdidaktik seit den 80er Jahren kontinuierlich die Schwerpunkte der Produktionsorientiertheit und des kreativen Schreibens heraus. Haas/Menzel/Spinner (1994) haben die Fachdiskussion der letzten 15 Jahre resümiert und davon gesprochen, daß sie „in wesentlichen Aspekten gekennzeichnet“ war von der „Entfaltung einer handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik“, wobei die „traditionelle Textanalyse und -interpretation im Unterrichtsgespräch“ durch literaturdidaktische Ansätze, die „in enger Verbindung mit der Konzeption eines kreativen Schreibens“ (17) standen, ergänzt wurde. Dies wurde als Antwort „auf die moderne Konsumwelt“ verstanden, die „bei den Heranwachsenden eine passive Haltung“ (19) produzierte. Der Unterricht sollte zur Selbsttätigkeit auffordern, und es galt, die „Apathie gegenüber dem geschriebenen Wort“ (17) aufzubrechen. Entsprechend wurden in einigen Bundesländern die Lehrpläne „bewußt stofflich entlastet“ (25), und das „kreative Schreiben“ fand Eingang in den Deutschunterricht und in die Lehrpläne.“⁴ Schon seit Anfang der 70er Jahre hatte der Begriff „Kreativität“ Konjunktur, vgl. Spinner (1993). Ging es zunächst in den 70er Jahren im Deutschunterricht um den gesellschaftskritischen Impuls, um das Durchbrechen sprachlicher Normen, trat in den 80er Jahren eine Subjektivierung des Kreativitätsbegriffes ein, und es wurde im Zuge der Einbeziehung der psychologischen Dimension unter Kreativität vor allem der Selbstaussdruck verstanden. Dies war zugleich auch die Zeit vielfältiger Schreibbewegungen. „Kreativ“ ist heute zu einem Schlagwort geworden, wird aber dort konkret, wo es auf einen Diskurszusammenhang in der Deutschdidaktik verweist und man die Kreativität nicht als irrationale Kategorie, sondern als Verzahnung von intuitiven/produktiven mit analytischen Elementen versteht. Dementsprechend wurde in den literaturdidaktischen Überlegungen auch immer wieder die Einbeziehung textanalytischer Elemente betont und Kreativität nicht nur als rein spielerisch-experimenteller Umgang mit Texten verstanden. So plädierten Fingerhut und Melenk schon 1980 dafür, die kreative Schreibproduktion durch analytische Vorgaben zu steuern. Demgegenüber räumten Waldmann (1984), aber auch Fritzsche und Meckling (1986) noch in den 80er Jahren dem spontan-naiven und gegebenenfalls klichierten Produktionsmustern der Schüler im Unterricht einen Platz ein und verwiesen in diesem Zusammenhang auf ein literarisches Vor- und Grundwissen, das jeder Leser und auch Schreiber unbewußt in sich trägt und das in den eigenen Produktionen entfaltet werden kann, ohne daß es im einzelnen analytisch erfaßt worden ist, vgl. etwa Fingerhut/Melenk/Waldmann (1981). Die Produktionen sollten dann erst in einem zweiten Schritt kritisch hinterfragt und zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden, vgl. Fingerhut/Melenk/Waldmann (1981: 137). Inzwischen haben Waldmann und Fritzsche (1994) ihren produktionsorientierten Umgang mit Literatur weiterentwickelt. Besonders im Band zur Lyrik, vgl. Waldmann (1992), wie auch im Erzählband, vgl. Waldmann/Bothe (1992) wird die Betonung der analytischen Momente deutlich akzentuiert und geradezu lehrgangsmäßig die Vermittlung von litera-

rischen Techniken angestrebt. Handwerkliches „know how“ kann nämlich weder im Bereich der Lyrik vorausgesetzt werden, noch sind moderne Erzählformen den Schülern geläufig. Insofern läßt sich in den letzten Jahren eine deutliche Tendenz zur Verklammerung produktiver kreativer Techniken mit der Vermittlung eines Wissens über Sprache erkennen, wobei versucht wird, gerade auch den neueren Erzählverfahren Rechnung zu tragen (z. B. mehrperspektivisches Erzählen, moderne Zeitstrukturen im Erzählen, Erzählen in moderner Erzähler- und Figurenrede etc.). Kürzlich hat Zabka (1995) darauf verwiesen, daß alternierend zum produktiven Umgang mit Literatur vor allem auch analytisch-diskursive Verfahren zur Ausbildung des Textverstehens – also eine Zusammenführung von Gegenstandslernen und Selbstentwicklung – notwendig sind, und er hat in diesem Zusammenhang für die Ausbildung einer Erzähllogik plädiert.

Diese Entwicklung verweist auf eine sich abzeichnende Wende, nämlich daß eine Erarbeitung von sprachlichen und grammatikalischen Merkmalen sowie literarischen Mitteln in der Schule unmittelbar notwendig wird und inzwischen auch von Vertretern des kreativen Schreibens eingefordert wird. So hat Nutz (1995: 71) von „gravierenden Defizite(n) im Bereich des grammatischen Wissens“ sowie von „erhebliche(n) Schwierigkeiten im Erkennen relevanter, für die Interpretation ergiebiger Elemente und in der Deutung funktionaler Zusammenhänge“ gesprochen und eine pragmatisch-funktionale Sprachbetrachtung am Beispiel einer Erzählung vorgeschlagen.⁵ Ebenfalls fordert der integrative Deutschunterricht die Verbindung von Grammatik und Literatur ein, vgl. Näf (1996: 44 ff.). Bisher ist aber noch keine Verknüpfung des Literatur- und Sprachunterrichts vorgesehen, in der nicht eine Disziplin die Vorreiterrolle übernimmt.

Wir möchten nun versuchen, mit der Einführung der *Deixis als didaktischem Prinzip* eine übergeordnete heuristische Kategorie anzugeben – quasi ein überdachendes Prinzip –, die eine Verklammerung der Bereiche Sprach- und Literaturunterricht leisten könnte. Die *Deixis*, die sich global definieren läßt als Funktion oder Eigenschaft sprachlicher Ausdrücke, zeitliche oder räumliche Fixierungen hervorzubringen, könnte hierbei als ein Ansatz für ein integratives Modell fungieren. Im folgenden wollen wir Vorschläge zur Integration beider Lernbereiche unterbreiten, wobei wir auf die Kompetenzen und die Terminologie der jeweiligen Wissenschaft zurückgreifen wollen. Denn sowohl die Literaturwissenschaft als auch die Linguistik hat sich mit dem Phänomen der Deixis auseinandergesetzt, sich aber nur selten an eine Verknüpfung beider Disziplinen am Beispiel eines literarischen Textes gewagt.

2.3. Exkurs: Beurteilung der Rahmenrichtlinien im Hinblick auf die Integration von Literatur- und Sprachunterricht

Die Lehrpläne der Bundesländer enthalten mehr oder weniger explizit die Forderung nach dem produktiven Umgang mit Texten, wobei u. a. zum selbständigen Erzählen

animiert werden soll. Dabei geht es, wie vielleicht eine sehr oberflächliche Interpretation dieser Forderungen nahelegen könnte, nicht nur um den Literaturunterricht, sondern vielmehr auch darum, elementare Fertigkeiten im Umgang mit der Sprache zu erwerben. Darüber hinaus sollen die Schüler Einsicht in die Leistung von sprachlichen Elementen und Strukturen gewinnen. Die Lehrpläne versuchen eher implizit eine Integration von Literatur- und Sprachunterricht.

Ziel der Auseinandersetzung mit Grammatik im schulischen Kontext kann es selbstverständlich nicht sein, die Grammatik vollständig zu erarbeiten. Vielmehr muß man sich mit Ausschnitten bescheiden und anhand dieser die allgemeinen Bau- und Strukturprinzipien transparent machen. Das Lernen am Exemplarischen ist aber keine Besonderheit des Grammatikunterrichts, sondern jeglichen Unterrichts. Welcher Literaturunterricht etwa würde sich wohl mit der gesamten deutschsprachigen Literatur beschäftigen wollen oder können? Ein in unserem Sinne verstandener integrativer Grammatikunterricht würde also gerade soviel Grammatikunterricht beinhalten, wie zum Verstehen von Literatur und zum argumentativen Umgang mit Interpretationsvorschlägen notwendig ist.⁶

Es soll nachfolgend nicht um eine erschöpfende Auswertung der Richtlinien gehen, sondern lediglich um die Frage, inwieweit ein Zusammenwirken zwischen Literatur- und Sprachunterricht von den Kultusministerien der Länder konzeptionell vorgesehen ist. Die Auswertung erfolgt exemplarisch anhand der Lehrpläne für die Sekundarstufe I der Bundesländer Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Grammatik ist nur für die Sekundarstufe I vorgesehen, gleichwohl gibt es auch in der Sekundarstufe II noch den Lernbereich „Reflexion über Sprache“. Allerdings stehen dann mehr oder weniger explizit Funktionen und Wirkungen von Sprache zur Diskussion, daneben geht es um die Thematisierung von Sprache als Ausdruck etwa von Gruppenzugehörigkeit oder regionaler Herkunft. Eine Einbindung von Grammatik in den Literaturunterricht der Sekundarstufe II wird von den Verfassern der Lehrpläne prinzipiell nicht ausgeschlossen. Im einzelnen gilt folgendes:

1. Lehrplan für das Bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Deutsch 1992, Teil I:
Für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 unterscheidet der Fachlehrplan vier nebeneinander angeordnete und klar voneinander getrennte Lernbereiche: mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Sprachlehre und Literatur- und Sachtexte (Jugendbuch und Medien). Querverbindungen zwischen den Lernbereichen gibt es nicht.
2. Hamburger Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I, Deutsch (1994):
Die Rahmenrichtlinien unterscheiden 4 Lernbereiche (Literatur und Sachtexte, Schreiben, Sprechen und Sprache und Sprachverwendung), die in den uns interessierenden Teilbereichen Sprache und Sprachverwendung und Literatur und Sachtexte kaum aufeinander bezogen sind. Zwar gibt es zwischen diesen beiden Bereichen angedeutete Querverbindungen, jedoch bleibt es im Kern bei eher plakativen Absichtserklärungen. Ein methodisch-didaktisches Konzept wird jeden-

falls nicht erkennbar. Der Lehrplan strebt zwar im Bereich Sprache und Sprachverwendung an, das Gelernte von den Schülern erproben zu lassen:

Dies geschieht im Schreiben, Sprechen und Untersuchen von Texten, und damit ist ‚Sprache und Sprachverwendung‘ immer auch Gegenstand in den anderen Bereichen des Deutschunterrichts. Ein eigener Lernbereich ergibt sich daraus, daß Themen wie die Regeln des Systems der Sprache, die Untersuchung der Sprachverwendung, der (situative) Gebrauch der Erst- und Zweitsprache, Sprachspiele, Stilfragen oder Sprachgeschichte in sich abgegrenzte Gegenstände darstellen. Mit steigender Klassenstufe werden die Unterrichtsbereiche zunehmend aufeinander bezogen; das ständig erweiterte Wissen und Können in diesem Lernbereich führt dazu, daß der Anteil der Sprache als explizit eigenes Unterrichtsthema geringer wird, weil die Ergebnisse zunehmend in die anderen Unterrichtsbereiche integriert sind und weil dort in der Anwendung ihre Funktion deutlich wird. (22)

Eine hiermit korrespondierende Erklärung im Lernbereich Literatur und Sachtexte sucht man vergeblich.

3. Niedersächsische Rahmenrichtlinien für das Gymnasium für die Sekundarstufe I, Deutsch (1993):

Die Rahmenrichtlinien trennen zwischen drei Aufgabenbereichen: Sprechen und Schreiben, Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache. Im Unterschied zu den beiden bisher vorgestellten Lehrplänen sehen die Rahmenrichtlinien Niedersachsens explizit eine Verschränkung aller Lernbereiche vor. So heißt es etwa zu dem Aufgabenbereich Umgang mit Texten:

Für den Umgang mit Texten ist die enge Wechselbeziehung zu berücksichtigen, in der Ziele, Inhalte und Unterrichtsverfahren aller drei Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts stehen. So sind etwa grammatische Kenntnisse und Einsichten in Funktion und Bedeutung von Sprache für das Verstehen von Texten ebenso notwendig wie die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich über Texte zu äußern und auf sie zu reagieren. (14)

Ganz entsprechend findet sich dann als Lernzielbestimmung im Aufgabenbereich Reflexion über Sprache folgende Formulierung:

Die mehr reflektierende, distanzierende und abwägende Betrachtung, die dieser Aufgabenbereich fordert, muß in engem Zusammenhang mit den Aufgabenbereichen ‚Sprechen und Schreiben‘ und ‚Umgang mit Texten‘ gesehen werden; denn nur durch die Verbindung mit Textbetrachtung und eigener Textgestaltung kann die Reflexion über Sprache dazu führen, daß das eigene sprachliche Handeln in unterschiedlichen Situationen, Formen und Funktionen sachangemessen und intentionsgerecht verwirklicht wird. Die Textanalyse kann ohne eine auf Fachbegriffe gestützte Beschreibung sprachlicher Erscheinungen in Wortschatz, Grammatik und Stil nicht auskommen, und auch für manche Bereiche der Textproduktion kann sie von Gewinn sein. (17)

Abgesehen davon, daß Textproduktion und damit kreatives Schreiben gegenüber analytischen Fähigkeiten in den Hintergrund tritt, fordern die Rahmenrichtlinien nun geradezu dazu auf, daß die Schüler in der Lage sein sollen, den Aufbau und die sprachliche Gestaltung eines (literarischen) Textes zu analysieren:

Bei der systematischen Textarbeit, d. h. bei der Anwendung der *analytischen Verfahren* (Hervorhebung in den Richtlinien), muß darauf geachtet werden, daß Form- und Strukturelemente nicht isoliert, sondern in ihrer Funktion für die Aussage und Wirkung des Textes erfaßt werden. (42)

Diese Formulierung entspricht auch unserer Intention, es mangelt jedoch in den Richtlinien an einer didaktischen Fundierung dieses Postulats.

4. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen, Deutsch (1993):

Auch hier werden 3 Lernbereiche unterschieden, nämlich Sprechen und Schreiben, Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache. Wie in den Niedersächsischen Richtlinien wird auch in diesem Lehrplan eine Verzahnung der Lernbereiche explizit angestrebt. Kontrastierend zum gängigen Grammatikunterricht formuliert dieser Lehrplan folgendermaßen:

Der Unterricht, in dem methodische Verfahren der Sprachanalyse dominant sind, wird häufig verkürzend als ‚Grammatikunterricht‘ verstanden. Dabei wird nicht genügend berücksichtigt, daß sich Sprachunterricht nicht nur auf die ‚Deutsche Schulgrammatik‘ beschränkt, die in der Regel lediglich eine Lehre von den Wortarten und vom Satzbau umfaßt. Zum Sprachunterricht gehören unabdingbar auch die semantische Analyse, die Berücksichtigung pragmatischer Kategorien zur Beschreibung des Sprachgebrauchs und von Formen der grammatischen und stilistischen Analyse von Texten als Teil der Praxis der Interpretation. (59)

Ein kurzer Blick in den Lehrplan für Realschulen des Landes Nordrhein-Westfalen bestätigt, daß hinter diesem Postulat, eine methodische Grundkonzeption steckt, wenn etwa formuliert wird:

... betont der vorliegende Lehrplan das *Prinzip des integrativen Deutschunterrichts* (Hervorhebung im Lehrplan), in dem in konkreten Vorhaben die einzelnen Bereiche des Faches miteinander verknüpft und darüber hinaus auch Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Fächern/Lernbereichen angestrebt werden. (71)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die Lehrpläne in ganz unterschiedlicher Intensität die von uns angestrebte Integration zwischen den beiden Lernbereichen Reflexion über Sprache und Umgang mit Texten einfordern. Mit Abstand am weitesten geht hier der Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen. Das betrifft nicht nur die reine Absichtserklärung, die häufig plakativ ausfällt, sondern auch die Umsetzung der Konzeption im Unterricht. Bezeichnenderweise auch finden sich solche Vorgaben meist nur bei der Konzeptionierung des Bereichs Reflexion über Sprache bzw. den entsprechenden Benennungen in den jeweiligen Lehrplänen. Eine damit korrespondierende Absichtserklärung in dem Lernbereich Umgang mit Texten findet sich häufig nur rudimentär oder gar nicht. Hieraus wird mindestens zweierlei deutlich:

1. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich bei diesen Konzeptionen eher um eine Rechtfertigung des Grammatikunterrichts handelt, denn um eine neue didaktische Konzeption für den Deutschunterricht.

2. Offensichtlich liegt eine Verkennung der möglichen Bedeutung von Kategorien

und Begriffen zur Beschreibung der Vermittlungsformen von Texten vor, wenn der Literaturunterricht weiterhin glaubt, ohne eine explizite methodisch-didaktische Konzeption hinsichtlich einer Integration auskommen zu können. Mit anderen Worten: der Literaturunterricht müßte in grundsätzlicher Form die Bedeutung des Grammatikunterrichts und des dort erarbeiteten Wissens für seine eigenen Unterrichtsziele erkennen.

3. Definitionsvorschlag für „deiktische Orientierung“

Eine exemplarische Durchsicht der Lehrpläne hat gezeigt, daß sowohl an den Literatur- als auch an den Sprachunterricht große Ansprüche hinsichtlich einer Verknüpfung beider Lernbereiche herangetragen werden. Wir stellen fest, daß zwar eine Verzahnung der beiden Bereiche im Unterricht erwünscht, eine konkrete Umsetzung jedoch nur punktuell vorgesehen ist. Inwieweit der Begriff der deiktischen Orientierung hierbei weiterhelfen kann, wird zu zeigen sein.

Die Aufgabe des Literatur- und Sprachunterrichts sollte u. a. auch darin bestehen, den modernen literarischen Verfahren Rechnung zu tragen. Im folgenden möchten wir den Spielraum des narrativen Diskurses abstecken und verzichten deshalb auf lyrische und dramatische Texte. Bei fiktionalen Erzählungen bieten sich natürlich neben deiktischen Analysen auch andere Untersuchungen an, etwa zur Syntax, zum Wortfeld und zum Stil. Daß für moderne Erzähltexte deiktische Prozeduren eine wesentliche Rolle spielen, hat die Erzähltheorie, etwa Anderegg (1973), aber auch z. B. Ehlich (1982) betont. In seiner erzähltheoretischen Untersuchung zeigt Ehlich am Beispiel eines Textes von Thomas Bernhard, wie die deiktische Prozedur, die darin besteht, ein Mittel zur Herstellung von Verständigung und Orientierung in Raum und Zeit zu sein, in der Gegenwartsliteratur umgemünzt wird und zur Desorientierung des Hörers und Lesers beiträgt. So ist es bei Bernhard gerade das Übermaß an deiktischen Ausdrücken sowie die außerordentlich repetitive Struktur, die eine entgegengesetzte Wirkung hervorruft. Sie orientiert den Leser nicht, sondern verwirrt ihn. Inwieweit eine literarische Erzählweise ein solches sprachliches Verfahren (in diesem Beispiel Desorientierung sowie Verwandlung von konkreter Sprechsituation in Raum und Zeit in einen Vorstellungsraum) verfolgt, kann aber nur über eine Analyse der Deixis als Deixis erfolgen, vgl. Ehlich (1982: 124 f.).

Seit Aristoteles' Definition für die Dichtung wird grundsätzlich akzeptiert, daß uns erzählt wird, was geschehen könnte. Wir sind beim Lesen bereit, uns mit Vergnügen in eine andere Welt, in eine andere Daseinsverfassung hineinzubegeben. Kontextangaben des Textes wie Autor, Titel und Gattungsbezeichnung bestimmen und leiten dabei unsere Rezeptionshaltung, die – finden wir entsprechende Angaben vor – auf Fiktion (lat. *factio*: Bildung, Gestaltung, Erfindung, Erdichtung) ausgerichtet ist, vgl. Vogt (1990: 15 f.). In diesem Fall wissen wir, daß das was wir lesen, nicht wirklich ist,

was uns verwunderlicherweise auch nicht weiter stört. Vielmehr sind wir allzu bereit, uns in eine vorgetäuschte Welt hineinzugeben, uns in den Text hineinziehen zu lassen und uns zumindest imaginativ in einem fremden Raum und in einer anderen Zeit zu orientieren. Daß dies geschehen kann, dafür sind präzise und überprüfbare Besonderheiten fiktionalen Erzählens am Werk. Schon Käte Hamburger (1968) hatte grammatische Formen und Funktionen zur logischen Grundstruktur der epischen Erzählung erhoben und auf bestimmte – bis heute geltende Problemkonstellationen – aufmerksam gemacht. Dabei folgt sie den allgemeinen sprachphilosophischen Überlegungen von Bühler (1934/1965). Nach Vogt (1990: 21–34) gelten für Hamburger u. a. folgende narrative Merkmale:

1. Die Person als eine „lebende, denkende, fühlende, sprechende Ichperson“ erzeugt den Schein des Lebens. Hierfür werden Verben der inneren Vorgänge – wie *meinen, hoffen, glauben, fühlen* etc. – eingesetzt, vgl. Hamburger (1968: 72 f.).
2. Mit der Verwendung der *erlebten Rede* wird die Illusion der Gegenwärtigkeit geschaffen, es wird eine Hier-und-Jetzt-Vorstellungskraft evoziert, die von der historisch-chronologischen Datierung des Erzählten unabhängig ist, vgl. Hamburger (1968: 74 f.).
3. Eine weitere sprachliche Besonderheit für erzählende Texte ist das *epische Präteritum* – eine Begriffsbildung Hamburgers –, das mit Zeitadverbien wie *jetzt, bald, morgen* kombiniert werden kann. Das epische Präteritum verweist darauf, daß eine fiktive Gegenwärtigkeit, eine Präsenz des erzählten Geschehens in der Imagination des Lesers erzeugt wird. Hierhin gehört der berühmte von Hamburger zitierte Satz „Morgen war Weihnachten“, vgl. Hamburger (1968: 65). Denn normalerweise verbinden sich solche verweisenden Zeitadverbien mit dem Präsens oder dem Futur.

Die Inhalte dieser drei Prämissen sind konstitutiv für die Deixis. Sie läßt sich global definieren als Funktion oder Eigenschaft sprachlicher Ausdrücke, die zeitliche und räumliche Fixierungen von Erzähltem leisten. Die Deixis könnte als Ansatz für ein integratives Modell von Literatur- und Grammatikunterricht fungieren. Zu fragen ist, welche Mechanismen, Strukturen und Prozesse unser Textverstehen steuern? Diese Fragen beschäftigen Literaturwissenschaftler, Linguisten, Psychologen, Neurologen, Philosophen, Informatiker usw. Solche Fragen sind um so interessanter, wenn man bedenkt, daß der Rezipient eines Textes häufig etwas versteht, das gar nicht explizit ausgedrückt ist, insofern ist seine Rolle auch sehr viel aktiver, als es das Wort „Rezipient“ ausdrückt; besser wäre vielleicht „kognitives Agens“ oder gar „Mitautor“.

Eine typische Definition von „Deixis“ ist die von Lyons (1983):

Der Terminus ‚Deixis‘ (der sich von einem griechischen Wort herleitet, das ‚hinweisend‘, ‚anzeigend‘ bedeutet) bezeichnet heute in der Linguistik die Funktion von Personal- und Demonstrativpronomina, von Tempus und einer Vielzahl anderer grammatischer und lexikalischer Merkmale, die Äußerungen zu den Zeit-Raum-Koordinaten des Äußerungsaktes in Beziehung setzen. (248)

und weiter:

Mit Deixis meint man die Lokation und Identifikation von Personen, Objekten, Ereignissen, Prozessen und Handlungen, über die gesprochen oder auf die referiert wird, in Relation zu dem zeitlich-räumlichen Kontext, der durch den Äußerungsakt und die Teilnahme von normalerweise einem Sprecher und wenigstens einem Adressaten geschaffen und aufrechterhalten wird. (249)

Es sind also originär grammatische Elemente wie Pronomina, Tempora, lokale und temporale Adverbien und Demonstrativa, die im Zusammenspiel miteinander für eine situative Verankerung der Erzählung und Orientierung des Rezipienten sorgen.

Deiktische Ausdrücke sind Elemente einer Sprache, die in Abhängigkeit vom Sprecher und dessen Position in Raum und Zeit eine Bedeutung erhalten bzw. diese verändern, vgl. Rauh (1978: 29); Russell (1948: 100). Bühler (1934/1965: 79) spricht hier von Zeigwörtern und vergleicht die Deiktika mit Wegweisern an Wegverzweigungen, die einen Ortsnamen tragen. Für ihn ist der Ausgangspunkt (Origo) für das Zeigfeld der Sprache ein dreidimensionales Koordinatensystem, dessen Zentrum durch die Grundzeigwörter *jetzt*, *hier* und *ich* definiert ist (102).

Deiktika verweisen auf vorausgegangene oder zukünftige sprachliche Einheiten. Sie sind verstehbar als Orientierungspfeile, die auf sprachliche Objekte, Kontexte, berichtete (erzählte) Situationen und auf ganze Texte innerhalb eines größeren Textes verweisen. Statt des Zeigens im situativen Zusammenhang (*demonstratio ad oculos et ad aures*) gilt für den geschriebenen Text ein syntaktisches Zeigen. Im allgemeinen wird diese Verwendung deiktischer Ausdrücke unter den Begriffen Anaphora und Kataphora abgehandelt, wobei Anaphora das sogenannte Rückwärtsverweisen auf schon Erzähltes meint und Kataphora das Vorwärtsverweisen auf noch zu Erzählendes. Der Erzähltheoretiker Genette (1994: 32 u. 45) spricht demgegenüber von Analepse (oder Retrospektion/Rückwendung) sowie von Prolepse (oder Antizipation/Vorausdeutung).

Zu den deiktischen Ausdrücken zählen *kommen* und *gehen*, *jetzt* und *dann*, *ich* und *du* und viele andere mehr. Die Bedeutung dieser Ausdrücke hängt in der gesprochenen dialogischen Kommunikation von den Zeit-Raum-Koordinaten des Äußerungsaktes ab. Diese Koordinaten sind das Resultat der deiktischen Orientierung, die zumindest *Ort* (*kommen* und *gehen*), *Zeit* (*jetzt* und *dann*) und *Protagonisten* (*ich* und *du*) aufweist. In aller Kürze geht es also um das *Wo*, *Wann* und *Wer*.

Ausdrücke wie *hier*, *dort*, *links* und *rechts* verweisen auf die räumliche Orientierung des Sprechers. Ein weiteres linguistisches Mittel, das das *Wo* definiert und auch zu seiner Neubestimmung beiträgt, ist der Gebrauch des Verbuns *kommen*. Die Struktur [*kommen* + lokale Adverbialphrase] signalisiert nicht nur den Wechsel des *Wo*, sondern gibt meistens auch das neue *Wo* an, und zwar als Objekt der Präposition. Das mag auf den ersten Blick trivial klingen; genaugenommen ist dabei aber zu bedenken, daß eine Neubestimmung des *Wo* auch eine Neudefinition aller Referenzmittel, wie etwa definite Artikelformen und Pronominalisierungen, nach sich zieht,

denn wohlgermerkt bekommen Referenzmittel ihre jeweils spezifische Bedeutung erst durch die Anbindung an einen Referenten. Das *Wann* identifiziert das erzählte *Jetzt*. Dabei geht es um die interne zeitliche Situierung der Geschichte. Es gilt etwa der unmarkierte Fall, daß Geschehnisse, von denen später im Text berichtet wird, auch nach solchen stattgefunden haben, von denen vorher berichtet wurde, es sei denn, daß spezifische linguistische Mittel auf eine andere Deutung weisen. Das Präteritum ist scheinbar unabhängig vom literarischen Genre das Tempus einer Erzählung, gleichwohl signalisiert das Präteritum in einer Erzählung nicht immer, daß ein Geschehnis auch vergangen ist, im Gegenteil, selbst Science Fiction verwendet das Präteritum. Temporale Relationen zwischen Geschehnissen sind in der Regel nicht explizit markiert, es sei denn durch die Verwendung temporaler Konjunktionen wie *bevor* oder *nachdem* oder durch die Verwendung spezifischer verbaler Tempusformen. Wenn temporale Relationen aber im allgemeinen morphologisch unmarkiert bleiben, wie stellt dann der Rezipient solche temporalen Beziehungen zwischen Geschehnissen her? Eine eher allgemeine Antwort auf diese Frage scheint zu sein, daß alles das, was vor dem Erzählzeitpunkt liegt, in der Welt der Geschichte auf der Ebene der Vorzeitigkeit (Vergangenheit) angesiedelt ist und alles, was nach dem Erzählzeitpunkt kommt, der Ebene der Nachzeitigkeit (Zukunft) zuzurechnen ist.

Zum *Wer*: In Anlehnung an Stanzel (1964) werden drei Typen von Erzählsituationen unterschieden: Die auktoriale Situation, die personale Erzählsituation und die Erzählsituation des Ich-Erzählers. Stanzels Konzept hat sich als Hilfsmittel der Textanalyse sowohl für die Schule als auch für die Universität bewährt. Zugleich ist es vielfach kritisiert worden, zuletzt von Petersen (1993: 157 ff.), während Genette (1994: 235) sich eher um Vermittlung bemüht.⁷ Die auktoriale und personale Erzählsituation bei Stanzel unterscheiden zwischen der Perspektive, aus der heraus ein Geschehen erzählt wird, oder, in unserer Terminologie, welches der Ausgangspunkt für das Orientierungszentrum ist. Die auktoriale Perspektive gibt vor, ein Geschehen aus der Position des Erzählers zu schildern. Die erwähnten deiktischen Mittel haben ihren Ursprung in der scheinbaren Gegenwart des Erzählers. Die personale Erzählsituation schildert ein Geschehen aus der Perspektive einer oder mehrerer Romanfiguren. Die deiktischen Elemente weisen in diesem Falle auf die Präsenz der Romanfiguren. Rauh (1978) weist darauf hin, daß die Perspektive der Romangestalten sehr wohl gebrochen werden kann, und zwar dann, wenn „das Präteritum mit einem zukunftsweisenden oder präsentischen Adverb verbunden ist . . . die Perspektive des Erzählers, die in der auktorialen Erzählsituation die einzige gegebene ist, ist in der personalen Erzählsituation hinter die der Romangestalten zurückgetreten, aber sie ist doch da, angezeigt durch das Präteritum.“ (23 f.)

Darüber hinaus ist ein im Zentrum der Aufmerksamkeit stehender Protagonist in einer fiktiven Erzählung von einem eher peripheren Protagonisten zu unterscheiden. Während der erste derjenige ist, über den erzählt wird, der also gleichsam im Zentrum der deiktischen Orientierung steht, wird der periphere Protagonist zwar erwähnt, aber die deiktische Orientierung des Rezipienten wird nicht auf ihn gelenkt.

Zentrum und Peripherie haben zumeist grammatische Äquivalente (Materialisierungen): Während mit dem im Zentrum stehenden Protagonisten der Nominativ korrespondiert, wird auf den in der Peripherie stehenden Protagonisten meist durch einen Objektkasus verwiesen. Während das zentrale und periphere *Wer* auf der Ebene der Erzählung selbst auszuloten sind, ist der von diesen beiden zu unterscheidende Ich-Erzähler sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Erzählung angesiedelt, das epistemologische Niveau der Erzählinstanzen ist aber unterschiedlich. Die Existenz der Ich-Erzählinstanz in einer Geschichte verlangt vom Rezipienten das Beziehen eines vermittelnden Standpunktes zwischen erzählter (konstruierter) und wirklicher Welt, die durch die Ich-Erzählperspektive symbolisiert wird. Ein Ich-Erzähler kann mit dem Protagonisten einer Geschichte identisch sein, jedoch kommen beiden unterschiedliche linguistische Charakteristika zu. Etwa in einem Satz wie „Ich erinnere mich, als ich ein Kind war . . .“ geht die Tempusform des Präsens mit der Ich-Erzählinstanz zusammen, hingegen korrespondiert die Tempusform des Präteritums mit dem Kind. Darüber hinaus sind *Ich* und *das Kind* auf einer objektiven Ebene undifferenziert; das gilt jedoch nicht für die epistemologische Ebene.

Auf eine Besonderheit der Wandlungen des narrativen Diskurses in der Moderne hat Stanzel (1981) hingewiesen. Prototypischerweise lassen sich im sog. klassischen Diskurs Erzähler und Figuren deutlich voneinander abgrenzen; auch die personale-, auktoriale- und Ich-Erzählsituation lassen sich separieren und idealtypisch an Texten exemplifizieren. Es zeigt sich aber immer deutlicher, daß Erzähler- und Figurensprache in Gegenwartstexten nicht mehr deutlich voneinander getrennt werden können, sondern das eine „Kontamination von Erzählermodus und Reflektormodus“ (377) ein Merkmal des modernen und postmodernen Romans geworden ist.⁸ Damit einher geht „die Verwendung des Präsens als eigentlichem Erzähltempus“ (378) in vielen neueren Erzählwerken. Nicht mehr das von Hamburger betonte „epische Präteritum“, sondern das Präsens dominiert heute den Reflektormodus. Stanzel gibt als Begründung für diese Tendenz an: „Das ‚epische Präsens‘ scheint seine immer stärkere Verbreitung im modernen narrativen Diskurs seiner im Vergleich zum Präteritum größeren temporalen und modalen Offenheit und Unbestimmtheit zu verdanken“ (380 f.). Weil sich zeigt, daß sich die Demarkationslinie zwischen den Ansichten des Erzählers und der einzelnen Charaktere auflöst, hat dies bei einigen Erzähltheoretikern dazu geführt, nicht mehr vom persönlichen Erzähler auszugehen, sondern von einer Erzählfunktion oder einem Erzählmedium zu sprechen, vgl. Stanzel (1992: 430), und dem Phänomen der erlebten Rede eine immer größere Bedeutung für die Gegenwartsliteratur einzuräumen.

Die Bedeutung der erlebten Rede in der modernen Literatur – darauf verweist Stanzel – ist immer noch nicht befriedigend erforscht. So ist etwa unklar, warum „die Stimme mit der Stimme einer Romanfigur oder, noch häufiger, die Stimme eines Erzählers mit den Gedanken einer Romanfigur“ verschwimmen (437). Die erlebte Rede („free indirect discourse“, „style indirect libre“) nimmt eine Zwischenstellung zwischen direkter und indirekter Rede ein und ist besonders geeignet, Empfindungen,

unausgesprochene Fragen und Reflexionen wiederzugeben. Sie spiegelt die Subjektivität der Personen wider (ähnlich der direkten Rede), wobei aber vor allem das Innere, Unausgesprochene erfaßt werden kann. Die erlebte Rede weist bestimmte grammatikalische und linguistische Merkmale auf, die sowohl die grammatikalischen Merkmale der direkten als auch die der indirekten Rede miteinander kombinieren. Jeremy Hawthorn (1994: 82) gibt ein Beispiel von Shlomith Rimmon-Kenan wieder, in dem die typische Zwischenstellung deutlich wird, denn die dritte Person wird beibehalten, zugleich schleicht sich ein Teil der direkten Rede ein.

„Direkte Rede: Er sagte: „Ich liebe sie.“

Indirekte Rede: Er sagte, daß er sie liebte.

Erlebte Rede: Er liebte sie.“

Die charakteristischen grammatikalischen Merkmale der erlebten Rede sind dabei die deiktischen Ausdrücke, die sich auf die Zeit- oder Ortsperspektive der erlebenden Person beziehen (z. B. wie schon der erwähnte Satz: „Morgen war Weihnachten“), umgangssprachliche Wendungen etc., die vom Erzähler sonst wahrscheinlich nicht verwendet worden wären, Kürzungen, die sich normalerweise nur in der gesprochenen, nicht aber in der geschriebenen Sprache finden, sowie die Verwendung der Verben im selben Tempus wie in der indirekten Rede. Wenn sich in einer Textpassage signifikant viele solcher Merkmale finden, ist sie leicht als erlebte Rede zu identifizieren, tritt sie aber ohne diese linguistischen Erkennungszeichen auf, läßt sich nur aus dem semantischen Kontext des Textes darauf schließen, vgl. Hawthorn (1994: 82 f.). Da die erlebte Rede eine wichtige Funktion in der modernen Literatur einnimmt, sollen auch Schüler der Sekundarstufe II die Verwendung der erlebten Rede sowie die mit dieser Form verbundenen deiktischen Ausdrücke identifizieren können. D. h. die Verwendung der erlebten anstelle der indirekten Rede, die Verwendung des Indikativ Präsens in einem Vorzeitigkeitskontext darf nicht als eine grammatische Unregelmäßigkeit verstanden, sondern das Durchbrechen der grammatischen Norm als zeitgenössisches Phänomen der modernen Literatur soll erkannt werden, wie es sich auch in stilistisch anspruchsvollen Texten der Publizistik wiederfindet.⁹ Die für die erlebte Rede typische Verwendung des Indikativ Präsens anstatt der zu erwartenden konjunktivischen Form sorgt in den Texten für eine eher dramatisch zu nennende Ausdrucksweise. Dahinter verbirgt sich der Wunsch, ein vergangenes Erlebnis präsent zu machen, es lebendig werden zu lassen. Eine Motivation, die sich unmittelbar auf den Bereich der modernen Literatur übertragen läßt. Auch hier hat die erlebte Rede die Funktion, die Erlebnisgegenwart der Erzählerperspektive zu unterstreichen. Neben der zeitlichen Dimension ist es vor allem aber auch die räumliche Dimension, die dabei in den Texten eine wesentliche Rolle spielt. So könnte eine genaue Untersuchung der Deixiswörter bei Kafka die spezifische Schwebesituation verdeutlichen, die zum einen eine Verinnerlichung in der personalen Erzählposition bewirken, zum anderen aber auch auf die tendenzielle Auflösung einer Erzählposition hinweisen (z. B. am Ende von Kafkas „Prozeß“). Demgegenüber wird in der sog. postmodernen Literatur der semantische Textzusammenhang dahingehend aufgelöst, daß es zu unbe-

stimmten Raum-Zeit-Bindungen im literarischen Text auf einer semantisch begrifflichen Ebene wie auch auf der syntaktischen Ebene kommt, wobei die Anschlüsse im Satz selber nicht mehr immer nachvollziehbar sind.¹⁰ Grundsätzlich kann man auch aus der Sicht des Literaturunterrichts sagen, daß deiktische Ausdrücke in der erzählenden Literatur eine bedeutende Rolle spielen, etwa als wichtiges Charakteristikum der erlebten Rede und generell als Unterscheidungsmerkmal fiktionaler Texte. Deixis leistet die Verortung und Verankerung eines Geschehens im Raum und in der Zeit, die für eine fiktionale Redesituation einer Figur im Text konstitutiv sind. Denn nach Kahrmann/Reiß/Schluchter (1977) kann man Figuren, Geschehen, Zeit und Raum, insofern sie intentional und bedeutungstragend sind, als übergeordnete Begriffe für die Textanalyse angeben.

4. Schluß

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen müssen im Unterricht Fragestellungen zum Text und Hypothesen über dessen Interpretation entwickelt werden und natürlich geeignete Methoden der Überprüfung der Interpretationsvorschläge. Genau hier werden grammatische und textanalytische Kenntnisse eminent wichtig, denn eine argumentative, analytische Auseinandersetzung mit literarischen Produkten verlangt mehr als nur impressionistische Interpretationsentwürfe. Sie verlangt Einsichten in die Funktionsweise grammatischer und narrativer Mittel.

Ein Literaturunterricht, der bewußt grammatische Analysen und grammatische Terminologie in das Unterrichtsgeschehen integriert, würde die folgenden allgemein gefaßten Lernziele anstreben. Die Schüler sollen

- Einsichten in sprachliche Strukturen und deren Funktionsweisen in literarischen Texten gewinnen;
- ein metasprachliches Begriffsinventar anwenden können und erkennen, daß hierdurch eine Kommunikation über den Text erleichtert wird;
- Sprecherintentionen mittels grammatischer Indikatoren entschlüsseln;
- durch Grammatikanalyse von konkretem sprachlichem Material eine bewußte Erschließung sprachlicher Strukturen und deren Regelmäßigkeit leisten können;
- metasprachliche Kommentierungen wichtiger grammatischer Erscheinungen in Texten anwenden;
- grammatische Kenntnisse auch für die Textarbeit analytisch einsetzen und sich hierdurch literarische Texte erschließen;
- Sprache schlechthin in ihren unterschiedlichen Verwendungen als ein Mittel des Ausdrucks der individuellen Darstellung von Sachverhalten, Einstellungen usw. begreifen;
- erkennen, daß sprachliche Mittel dazu geeignet sind, spezifische Perspektivierungen von Sachverhalten auszudrücken.

Wir erlauben uns die Annahme, daß die Auseinandersetzung mit Grammatik und Textanalyse und deren Verzahnung nicht nur sinnvoll und notwendig, sondern auch zu tieferen interpretativen Einsichten führen kann. Besonders interessant wird es natürlich, wenn der Literaturunterricht und der Grammatikunterricht aufeinander bezogen werden. Damit wird die Grammatik dann nicht einfach nur als totes, formales Regelwerk interpretierbar, sondern als ein lebendiges System, dessen Kategorien und Relationen spezifische kommunikative Funktionen erfüllen. Zudem handelt es sich hierbei tatsächlich um die Umsetzung des Postulats nach dem integrativen Grammatikunterricht. Der Literaturunterricht hat von diesen Kenntnissen ebenfalls einen Gewinn, werden doch so die Eigenheiten und Merkmale der dichterischen Sprache für die Schüler erst transparent. Denn der literarische Text verlangt vom Leser nur das eine: mit seiner Imagination der Imagination des Textes zu folgen. Darüber ein Bewußtsein zu entwickeln, ist Aufgabe des Unterrichts.

Literatur

- Anderegg, Johannes** (1973): Fiktion und Kommunikation. Ein Beitrag zur Theorie der Prosa. Göttingen.
- Boettcher, Wolfgang/Horst Sitta** (1978): Der andere Grammatikunterricht. München.
- Boettcher, Wolfgang** (1995): Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2, 2–7.
- Bühler, Karl** (1934, 1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart.
- Ehlich, Konrad** (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen. In: Erzählforschung. Ein Symposium. Hrsg. von Eberhard Lämmert. Stuttgart, 112–129.
- Eichler, Wolfgang** (1980): Reflexion über Sprache und Grammatikunterricht. In: Diskussion Grammatikunterricht. Hrsg. von Theodor Diegritz. München, 23–42.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang** (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129, 1–65.
- Fingerhut, Karlheinz/Melenk, Hartmut** (1981): Über den Stellenwert von ‚Kreativität‘ im Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 55, 494–505.
- Fingerhut, Karlheinz/Melenk, Hartmut/Waldmann, Günter** (1981): Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur. In: Diskussion Deutsch 58, 130–150.
- Fritzsche, Joachim** (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3. Umgang mit Literatur. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett.
- Genette, Gérard** (1994): Die Erzählung. München: Fink.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H.** (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, 17–25.
- Hamburger, Käte** (1968): Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett.
- Hawthorn, Jeremy** (1994): Grundbegriffe moderner Literaturtheorie. Ein Handbuch. Tübingen und Basel: Francke.
- Hentig, Hartmut v.** (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser.
- Kahrmann, Cordula/Reiß, Gunter/Schluchter, Manfred** (1977): Erzähltextanalyse. Eine Einführung in Grundlagen und Verfahren. Bd. 1. Kronsberg: Athenäum.
- Kreft, Jürgen** (1977): Grundlagen der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Lyons, John** (1980 und 1983): Semantik, 2 Bde. München: Beck. (Hier zitiert aus Bd. II (1983)).

- Menzel, Wolfgang** (1995): Konzepte der Schulgrammatik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2, 16–20.
- Näf, Anton** (1996): Grammatik und Textinterpretation – am Beispiel von „Homo faber“. In: Der Deutschunterricht 6, 44–60.
- Nutz, Maximilian** (1995): Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen. In: Der Deutschunterricht 4, 70–81.
- Petersen, Jürgen H.** (1993): Erzählsysteme. Eine Poetik epischer Texte. Stuttgart: Metzler.
- Rank, Bernhard** (1987): „Handlungsorientierung“ als neues Paradigma? Ein literaturdidaktisches Konzept aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Diskussion Deutsch 98, 529–540.
- Rauh, Gisa** (1978): Linguistische Beschreibung deiktischer Komplexität in narrativen Texten. Tübingen: Narr.
- Russell, B.** (1948): Human knowledge. Its scope and limits. New York.
- Scheidweiler, Gaston** (1991): Die Einblendung erlebter Rede in die indirekte Rede. In: Muttersprache 101, 338–47.
- Schlich, Jutta** (1994), Phänomenologie der Wahrnehmung von Literatur. Am Beispiel von Elfriede Jelineks Lust (1989). Tübingen: Niemeyer.
- Spinner, Kaspar H.** (1993), Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119, 17–23.
- Stanzel, F. K.** (1964): Typische Formen des Romans. Göttingen.
- Stanzel, F. K.** (1981): Wandlungen des narrativen Diskurses. In: Erzählung und Erzählforschung im 20. Jahrhundert. Hrsg. von R. Kloepfer und G. Janitzke-Dillner. Stuttgart. 371–383.
- Stanzel, F. K.** (1992): Probleme der Erzählforschung 1950–1990. Ein Rückblick. In: Anglia 110, 424–438 (II.)
- Vogt, Jochen** (1990): Aspekte erzählender Prosa. Eine Einführung in Erzähltechnik und Romantheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wagenschein, Martin** (1966): Zum Problem des genetischen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 12.
- Waldmann, Günter** (1984): Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Handbuch ‚Deutsch‘. Sekundarstufe I. Hrsg. von Norbert Hopster. München, Wien, Zürich. 98–142.
- Waldmann, Günter** (1992): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler.
- Waldmann, Günter/Bothe, Katrin** (1992): Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett.
- Zabka, Thomas** (1995): Gestaltendes Verstehen. Zur Hermeneutik des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht. H. 2.

Untersuchte Lehrpläne

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. (1992)
- Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Richtlinien und Lehrpläne. Deutsche Realschule.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hg.) (1992): Handreichung für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe. Kreatives Schreiben. Aufgaben und Textbeispiele.

- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hg.) (1994): Lehrplan für das Gymnasium. Sekundarstufe I: Deutsch.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hg.) (1989): Lehrplan für das Gymnasium. Sekundarstufe II: Deutsch.
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Schuljahrgänge 7–10: Deutsch. Niedersachsen 1993.
- Rahmenrichtlinien für die Realschule. Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium 1993.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium. Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Deutsch 1993.

Anmerkungen

- 1 Darüber hinaus wird grundsätzlich auf eine Veränderung des Rezeptionsverhaltens Jugendlicher hingewiesen. Joachim Kutschke umreißt das Problem in der „Frankfurter Rundschau“ (28. 7. 1994) folgendermaßen:
 „Die neue Mediengeneration hat nicht nur Schwierigkeiten, ihre eigenen Gedanken klar, zusammenhängend und grammatisch einigermaßen richtig zu formulieren. Auch das Lesen gelingt ihr immer mühsamer. Ganz problematisch aber wird es, wenn es um die Inhalte, das Verständnis differenzierter, komplexer Texte geht . . . Die Kids verstehen die Sprache nicht mehr. Längere, argumentative Gedankengänge in einer komplizierten Syntax überfordern zunehmend häufiger junge Leser. Die junge Generation hat offensichtlich auch nicht mehr gelernt, in sprachlichen Bildern, Metaphern, Symbolen und Chiffren zu denken. Ironie, Wortwitz und Wortspiel bereiten ihr kein Lesevergnügen mehr. Sie ist auf bloßen Realismus trainiert, eine knappe, funktionale Kommunikationstechnik ähnlich der Computersprache“.
- 2 Natürlich gibt es auch literaturdidaktische Ansätze, die eine Verbindung von Literatur und Grammatik anstreben. Diese Versuche stehen aber eher vereinzelt dar und sind nicht die Norm. Als ein neueres Beispiel für die Umsetzung einer Konzeption des integrativen Deutschunterrichts sei hier auf die Arbeit von Näf (1996) verwiesen. Hier wird der Versuch unternommen, am Beispiel der Interpretation des Tempusgebrauchs in Frischs „Homo faber“ eine Verknüpfung zwischen Literatur- und Grammatikunterricht zu leisten.
- 3 Wohlgemerkt: Die Methode des „genetischen Lernens“ gilt nicht nur exklusiv für den Grammatikunterricht, sondern für jedweden Unterricht.
- 4 Diese Entwicklung läßt sich exemplarisch an den aktuellen Lehrplänen der Freien und Hansestadt Hamburg für die Sekundarstufe I und II nachvollziehen. Der Lehrplan für das Gymnasium, Sekundarstufe I, für das Fach Deutsch formuliert allgemein: „Der Deutschunterricht trägt dazu bei, daß die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur ihre sprachlichen und ästhetischen Fähigkeiten sowie ihr Bewußtsein von Werten und Normen menschlichen Handelns entwickeln. Sie lernen, ihren Gedanken, Bedürfnissen und Empfindungen sprachlichen Ausdruck zu geben und sich mit Hilfe der Sprache mit anderen zu verständigen. Der Deutschunterricht greift ihre Bereitschaft zum gestaltenden Umgang mit Literatur und Sprache auf, stellt literarische Texte in den Mittelpunkt und legt Wert auf das Schreiben.“ (5) Um die sprachliche und moralische Kompetenz der Schüler zu fördern und zu vertiefen, ist darüber hinaus in der Sekundarstufe I dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht Präferenz einzuräumen: der analytisch-reflexive Umgang mit Literatur soll durch einen sinnlichen ersetzt werden: „Für die gesamte Sekundarstufe I gilt es, im Sinne eines ganzheitlichen Lernens eine Verengung auf das Intellektuelle, Rationale zu vermeiden und auch das, was gefühlt, was sinnlich und seelisch wahrgenommen wird, einzubeziehen“ (5). Das Hauptgewicht liegt hier auf der „Selbständigkeit der Schüler im Umgang mit Sprache und Literatur“ (5), wobei „Schreiben als Mittel geistiger Auseinandersetzung“ erfahren werden soll und „selbst literarische Texte“ verfaßt werden sollen (6). Für interessierte Schüler werden darüber hinaus seit dem Schuljahr 1990/91 in Hamburg an verschiedenen Gymnasien und Gesamtschulen dreistündige Nachmittagskurse zum „Kreativen Schreiben“ (sog. Crash-Kurse) für die Jahrgänge 7 bis 8 angeboten (vgl. S. 7). Eine entsprechende „Handreichung für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe“ von 1992 ergänzt diese Tendenz. Die in der Sekundarstufe I formulierten Zielsetzungen finden ihre Fortsetzung im Lehrplan für das Gymnasium der Sekundarstufe II: „Der Entfaltung von Originalität im Denken und Kreativität im Darstellen wird ein breiter Raum gewährt“ (S. 2). Diese Ziel- und Aufgabenstellung findet ihren expliziten Niederschlag im „Kreativen Schreiben“ für das 4. Semester, u. a. ist es dort Ziel, „vielfältige Schreibformen (erzählend, essayistisch, lyrisch, dialogisch) und Schreibhaltungen (kühl, gefühlvoll, humoristisch, satirisch, polemisch) auszuprobieren, . . .“ (16). Hingegen wird der Sprachunterricht als sinnvolle Ergänzung der Erarbeitung literarischer Kriterien unterschätzt, wenn lediglich beim Schüler eine schon gelernte Sprach- und Regelkompetenz unterstellt wird, auf die in dieser Aufbauphase zurückgegrif-

fen werden soll: „Das vorhandene grammatische Wissen aus Syntax-, und Wortlehre (einschließlich Rechtschreibung und Zeichensetzung) wird durch Anwendung bei der Textuntersuchung und bei der Überarbeitung schriftlicher Texte gefestigt.“ (10)

- 5 Anhand Christa Reinigs „Skorpion“ zeigt Nutz die spezifische Lesesteuerung des Textes auf.
- 6 Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier darauf hingewiesen, daß das hier vorgestellte Konzept nicht die Abschaffung des Grammatikunterrichts als selbständigen Lernbereich anstrebt. Natürlich soll es auch weiterhin Unterrichtsstunden geben, die die Grammatik und ihre interne Organisationsstruktur zum Gegenstand haben. Und natürlich ist es sinnvoll diesen Unterrichtsgegenstand induktiv, also quasi experimentell, zu erschließen, vgl. Eisenberg/Menzel (1995). Das schließt aber eine Verbindung zum Literaturunterricht nicht aus; gerade dort nämlich lassen sich bei sinnvoller Einbeziehung grammatischer Kenntnisse kommunikative, analytische und argumentative Fähigkeiten der Schüler verbessern.
- 7 Um keine Mißverständnisse entstehen zu lassen: Wir halten die Typologie der Erzählsituationen, wie Stanzel sie entwickelt hat, für die Analyse von Texten im Unterricht für produktiv, ohne dabei den *Aspekt der Stimme* (Genette (1994)) unterschlagen zu wollen. Denn Genette versucht, Fehler der alten Erzählforschung zu vermeiden und stellt zum einen die Frage nach dem für die Erzählung maßgeblichen Blickwinkel (wer nimmt wahr?), zum anderen die Frage nach dem Erzähler (wer spricht?). In die Kategorie des Modus würde dann etwa die Theorie des „point of view“ fallen, wobei Genette den allgemeinen Begriff *Fokalisierung* vorzieht. Es wird also bei der Interpretation von Texten danach zu fragen sein, wie das Verhältnis von Erzähler und Figur ausgestaltet ist und welche Funktion z. B. die interne Fokalisierung hat, wobei der Erzähler innerhalb des Wissenshorizonts der Figur gehalten wird.
- 8 Am Beispiel von Handkes Buch „Wunschloses Unglück“ zeigt Stanzel (1981: 374), wie der „außenperspektivisch angesetzte Bericht- oder Kommentarteil des auktorialen Erzählers“ mit einem figuralen, also innenperspektivischen Diskurs verschmolzen wird:
 „Und so die erste Liebe: zu einem deutschen Parteigenossen, der, im Zivilberuf Sparkassenangestellter, nun als militärischer Zahlmeister ein bißchen etwas Besonderes war – und bald auch schon in andere Umstände gebracht. Er war verheiratet, und sie liebte ihn, sehr, ließ sich alles von ihm sagen. Sie stellte ihn den Eltern vor, machte mit ihm Ausflüge in die Umgebung, leistete ihm in seiner Soldateneinsamkeit Gesellschaft.“
 Der Erzähler übernimmt hier geradezu widerspruchlos alle Klischees, so daß die Bewußtseinszustände vom Ich-Erzähler (Sohn) mit der der Mutter deckungsgleich zu werden scheint.
- 9 Scheidweiler nennt eine Reihe von Sätzen, in der Regelverstöße gegen die korrekte Abstufung der Zeiten vorgenommen werden.
 „Früher hat er das Essen immer in sich hineingestopft, aus Angst, daß er verhungern muß (statt: müßte/müsse)“, vgl. Scheidweiler (1991: 339).
- 10 Am Beispiel von Elfriede Jelineks „Lust“ (1989) läßt sich eine leere Deixis, vgl. Schlich (1994: 231), und deren partielle Füllung durch einen systematischen Aufbau eines Assoziations- und Konnotationsgefüges beschreiben.