

Relevanz und Nutzen der Sprachwissenschaft im Rahmen einer sprachbewussten Deutschlehrerbildung am Beispiel des literarischen Textverstehens¹

1 Einleitung

In diesem Beitrag fokussiere ich die erste Phase der Lehrerbildung und dabei besonders den von Führer & Führer in der Einleitung formulierten Punkt der „zu strikte[n] Trennung der Fachbereiche“ innerhalb des universitären Studiums. Genauer wird es um die Teilbereiche Sprach- und Literaturwissenschaft im Fach Deutsch/Germanistik gehen. Die Beobachtung, die für dieses Fach bundesweit gemacht werden kann, ist, dass seine Teilbereiche Sprach- und Literaturwissenschaft in der Forschung und in der Lehre strikt getrennt sind. Dies gilt auch für die Lehrerbildung, in der beide präsent sind.² Auf der anderen Seite ist der integrative Deutschunterricht, der programmatisch das literarische Lernen mit dem grammatischen Lernen verbindet (vgl. Abraham 2001; Klotz 2003; Gornik 2006; Bredel & Pieper 2015), nicht nur explizit in Bildungsplänen unterschiedlicher Schultypen und Bundesländer verankert, sondern liegt auch – zumindest nominell – der Mehrzahl der aktuell zugelassenen Schulbücher zugrunde.³ Das heißt, der Schulunterricht soll curricular den Bereich Grammatik

1 Ich danke den Herausgebern für die Einladung, zu diesem Band beizutragen, und für ihre konstruktiven Kommentare zum Manuskript. Für seine hilfreichen Anregungen und das inhaltliche Korrekturlesen danke ich Manfred Consten (Univ. Jena), Anna Paternostro (Univ. Tübingen) für das eher formale Korrekturlesen.

2 Dies unterscheidet das Fach Deutsch von den Fremdsprachen, bei welchen universitär und schulisch traditionell mehr innerfachliche Beziehungen gegeben sind. Ein exemplarischer Blick auf das Lehrprogramm von zehn größeren deutschen Universitäten (München, Köln, Münster, Frankfurt, Hamburg, Bochum, Leipzig, HU Berlin, Heidelberg und Tübingen) zeigt, dass nur vier der zehn im fortgeschrittenen, stärker forschungsorientierten MA-Bereich Studiengänge anbieten, die sprach- und literaturwissenschaftliche (sowie kulturwissenschaftliche) Module beinhalten. In sechs anderen fängt spätestens nach dem Bachelor eine Spezialisierung in einem der beiden Teilbereiche an. In den Lehramts- und B.Ed/M.Ed-Studiengängen werden zwar beide Teilbereiche unterrichtet, jedoch fast immer klar voneinander getrennt und nicht in einem Modul oder gar einer gemeinsamen Lehrveranstaltung.

3 Die zunehmend erkannte und bereits vielfach implementierte Notwendigkeit des sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2013) widerspricht nicht dem integrativen Ansatz: Bei beiden Ansätzen geht es darum, das grammatische Wissen aufzubauen, zu nutzen und zu vernetzen, wobei der sprachensible Unterricht primär den

und Sprachreflexion mit dem der Literatur zusammenbringen, diese Bereiche in der universitären Lehrerbildung sind aber ebenso curricular getrennt. Hier liegt eine Dissonanz vor, welche, wie ich im Folgenden zeigen will, behoben werden kann und soll. Meine Perspektive ist die einer an der Universität lehrenden Linguistin, deshalb geht es mir darum, zu reflektieren, wie das sprachwissenschaftliche Wissen⁴ bereits in der universitären Lehrerbildung in einen Zusammenhang mit der literaturwissenschaftlichen Textinterpretation gestellt werden kann, um so eine notwendige Basis für einen echt integrativen und sprachsensiblen schulischen Deutschunterricht zu schaffen. Deshalb plädiere ich für den Einbezug linguistischen Wissens für das Lesen literarischer Texte an der Universität (und an der Schule), was zwar kein neues Anliegen ist (vgl. Adamzik & Neuland 2005; Scherner 2006 u.v.a.), dennoch immer noch kaum in universitären Fachveranstaltungen praktiziert wird.⁵ In meinem Beitrag will ich zeigen, dass mehr innerfachliche Verbindungen im Studium durchaus möglich sind; hierzu formuliere ich in Abschnitt 2 programmatische Thesen, für die in Abschnitt 3 anhand von zwei konkreten Beispielen argumentiert wird.⁶

Fokus auf das Unterstützen des Verstehens von Sachtexten legt, der integrative Ansatz verstärkt das literarische Lernen einbezieht. Die Kritik am integrativen Unterrichtsansatz betrifft in erster Linie nicht den Ansatz selbst, sondern seine misslungene Anwendung: „Ein fataler Missbrauch des Ansatzes liegt dann vor, wenn nur zum Schein anhand eines Themas geschrieben oder gelesen, die Grammatikarbeit aber lediglich angehängt wird, ohne für das Schreiben oder Lesen wirklich vom Nutzen zu sein“ (Gornik 2006, 823). Der Ansatz selbst ist als ein Aspekt der Förderung der Literacy (vgl. Mohr 2010) durchaus mit dem sprachsensiblen Unterricht kompatibel.

- 4 In diesem Beitrag konzentriere ich mich auf die erste Phase der Lehrerbildung, weshalb es mir primär um das während des Studiums zu erwerbende und auszubauende sprachwissenschaftliche Wissen und seine Anwendung für die Analyse der literarischen Texte (im Sinne der Aufdeckung der Poetik nach Jakobson (1972)) geht und nicht um Sprachsensibilität und die Vorbereitung des sprachsensiblen Fachunterrichts. Letzterer ist zurecht ein zunehmend wichtiger Bereich des Lehramtsstudiums, auf den ich jedoch hier nicht eingehen kann.
- 5 In der Fachdidaktik ist die Zusammenarbeit der Literatur- und der Sprachdidaktik, anders als in der Fachwissenschaft, sowohl curricular als auch inhaltlich viel häufiger gegeben.
- 6 Selbstverständlich ist das sprachliche Wissen, welches die sprachliche Sensibilität ermöglicht, auch für das Lesen und Schreiben nicht-literarischer Texte relevant; diese Einsicht hat sich jedoch sowohl in der Textlinguistik als auch in der Deutschdidaktik schon lange durchgesetzt, während die literarischen Texte weniger im Fokus der Textlinguistik liegen (vgl. Brinker 2005, 20). Deshalb konzentriere ich mich auf die literarischen Texte (siehe auch Fußnote 3 oben).

2 Zur Verzahnung von linguistischer Fachwissenschaft und Literaturwissenschaft im Lehramtsstudium

Der oben formulierte Appell für eine stärkere reflektierende Verbindung der sprach- und der literaturwissenschaftlichen Perspektiven in der universitären Lehrerbildung kann wie folgt spezifiziert werden:

Die Sprach- und die Literaturwissenschaft haben naturgemäß unterschiedliche Fragestellungen und unterschiedliche Sichtweisen, der unmittelbare Untersuchungsgegenstand beider Disziplinen sind jedoch „Werke der Sprache“ (so der Titel eines Aufsatzes von Wolfgang Klein 2008), das heißt Texte im weitesten Sinne. Nur über Texte als belegte sprachliche Äußerungen hat die Linguistik den Zugang zu dem Sprachsystem an sich; ebenso arbeitet die Literaturwissenschaft in all ihren vielfältigen Ansätzen und Methoden mit (einer besonderen Art von) Texten. Dieser zentrale Berührungspunkt ist insbesondere für das Lehramtsstudium von Bedeutung: Während es wichtig und richtig ist, dass im universitären Studium unterschiedliche Theorieansätze der beiden Fachwissenschaften präsent sind, auch solche, die maximal voneinander entfernt sind, spielt im schulischen Umgang mit Texten traditionell der Poetik-Ansatz eine Rolle. Dabei ist die Poetik nach Jakobson (1972, 118) als die Beschäftigung mit der Frage „Was macht aus einer sprachlichen Nachricht ein Kunstwerk?“ zu verstehen, eine Frage, die schon Horaz in seiner *Ars Poetica* im 1. Jh. v. Chr. interessiert. Zu der Perspektive des *aesthetic stance* (im Sinne von Rosenblatt 1978, vgl. Rosebrock 2017, 4) gehört dabei auch der genaue Blick auf die sprachliche Struktur als Ausdruck der Kunst, die Genuss bereitet. Diese traditionelle Ausrichtung des schulischen Unterrichts wird aktuell durch die Notwendigkeit des sprachsensiblen Unterrichts noch verstärkt. Das könnte der Grund für einen erneuten Aufschwung der linguistischen Ansätze in der Literaturwissenschaft (vgl. Barsch 2013, 448) sowie für fachübergreifende Forschungskonstellationen sein, welche ein Blick auf die aktuelle Publikations- und Forschungslandschaft zeigt: Als eine Auswahl seien Aufsätze von Klein (2008), Berndt und Maienborn (2013), Adamzik (2017), Bade und Beck (2017), Averintseva-Klisch und Mühlherr (2020, i.E.) und Rieker et al. (i.V.) sowie Sammelbände von Bleumer et al. (2013), Bär et al. (2015) und Betten et al. (2017) genannt. Diese Arbeiten zeigen überzeugend, dass der Gewinn bei der Betrachtung literarischer Texte für *beide* Fachbereiche besteht, auch wenn er durchaus verschiedener Art ist.

Die gegenseitige Annäherung und doppelerspektivische Betrachtung des Gegenstands ist in der Lehre zugleich einfacher und dringlicher als in der Forschung (vgl. auch Linke & Nielaba 2013). Dies gilt, wie oben ausgeführt, speziell für ein Lehramtsstudium, welches zum einen bundesweit curricular beide Bereiche, Linguistik und Literaturwissenschaft, umfasst und zum anderen auf den schulischen integrativen und sprachsensiblen Deutschunterricht vorbereiten soll. Dafür ist in der fachwissenschaftlichen Lehre in der ersten Phase der Lehrerbildung mehr Reflexion und Übung bei der übergreifenden Anwendung

von sprach- und literaturwissenschaftlichen Konzepten an konkreten Beispielen notwendig. Im Folgenden werden zwei solche Anwendungsbeispiele exemplarisch vorgestellt.

3 Der Nutzen der linguistischen Konzepte im Umgang mit literarischen Texten: zwei Beispiele

3.1 Syntax und Morphologie für das Verstehen eines Gedichts

Im Sommersemester 2018 ließ ich in einem Syntax-Seminar die Studierenden die letzte Strophe des Gedichts *In der Ferne* von Ludwig Rellstab⁷ topologisch analysieren.⁸ Die zu analysierende letzte Strophe des Gedichts lautet:

- (1) Lüfte, ihr säuselnden,
 Wellen sanft kräuselnden,
 Sonnenstrahl, eilender,
 Nirgend verweilender:
 Die mir mit Schmerzen, ach!
 Dies treue Herze brach,
 Grüßt von dem Fliehenden,
 Welt hinaus ziehenden!

Wie die Seminardiskussion zeigte, hatten die Seminarteilnehmenden (vorwiegend muttersprachliche Lehramtsstudierende) durchaus Schwierigkeiten, diese Strophe auf der elementaren Ebene des sprachlichen Dekodierens zu verstehen. Die von mehreren Seminarteilnehmenden vorgeschlagene Lesart der Strophe war diejenige, wonach die säuselnden Lüfte (und die restlichen angesprochenen Naturerscheinungen) das Herz des Sprechenden gebrochen haben und jetzt begrüßt werden. Die Studierenden merkten selbst an, dass diese Lesart erstens kaum sinnvoll ist und zweitens ein Kürzen der Verbform *brachen* zu *brach* aus Rhythmus- und Reimgründen voraussetzt. Etwas zugespitzt formuliert: Man war bei einem lyrischen Text eher bereit, dem Autor zu unterstellen, sein Text sei zwar ästhetisch hochwertig und interpretationswürdig, dafür aber sinnlos und eigentlich ungrammatisch (oder zumindest mühsam ‚hingebogen‘), als zu versu-

7 Das Gedicht gehört zwar nicht zu den Schulklassikern, ist aber zum einen als Grundlage eines Schubert-Liedes nicht gänzlich unbekannt, zum anderen ist die Epoche, welcher es zuzuordnen ist, an sich durchaus im Unterricht präsent.

8 Das Topologische Modell (Feldermodell) ist ein deskriptives lineares Modell des deutschen Satzes, welches aufgrund seiner leichten Zugänglichkeit für den Schulunterricht empfohlen wird (z. B. Granzow-Emden 2014; Wöllstein 2015) und in Baden-Württemberg seit 2016 auf den weiterführenden Schulen unterrichtet wird. Eine klare und konzise Einführung in die Grundidee und die Konzepte des Modells mit einem Ausblick auf den Schulunterricht bietet Gallmann (2015).

chen, die sprachlichen Hinweise im Text für das Verstehen (und gegebenenfalls die anschließende Interpretation) ernst zu nehmen.

Die topologische Analyse zwingt Analysierende, sich ganz genau zu überlegen, welche Felder besetzt sind und welcher Satztyp vorliegt. So können beispielsweise im Vorfeld nur Satzglieder als echte syntaktische (d. h. formalfunktionale) Bestandteile eines Satzes stehen. Für die nicht-satzgliedfähigen Elemente eines Satzes, die nicht syntaktische Satzbestandteile sind, sondern aus kommunikativen Gründen hinzugefügt werden, wie Anreden, Interjektionen usw., wird das topologische Basismodell um ein sogenanntes Vor-Vorfeld oder Außenfeld erweitert (vgl. Gallmann 2015, 8). Unter dem Einbezug all der obigen Beobachtungen zur Morphologie, Semantik und Syntax kann folgende Analyse vorgeschlagen werden, welche (i) ohne Zusatzannahmen von möglichen Ellipsen auskommt, (ii) bei welcher alle Aktanten von *grüßen* vorhanden sind und (iii) die darüber hinaus eine inhaltlich sinnvolle Lesart ergibt:

Tabelle 1: Topologische Analyse

	Vor-Vorfeld	Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
HS (Verb-Zweit)	Lüfte, ihr säuselnden, Wellen sanft kräuselnden, Sonnenstrahl, eilender, nirgend verweilender	NS	grüßt	von dem Fliehenden, Welt hinaus ziehenden!	–	–
NS (Verb-End)	–	die	–	mir mit Schmerze, ach! dies treue Herze	brach	–

Dabei wird *Lüfte [...] verweilender* als eine Anrede im Vor-Vorfeld analysiert; im Vorfeld steht der Relativsatz, welcher hier als ein freier Relativsatz fungiert und als solcher die Funktion des Objekts im Hauptsatz übernimmt. Wie die Duden-Grammatik anmerkt, sind Verbzweit-Imperativsätze durchaus möglich – dabei wird das Satzglied im Vorfeld besonders hervorgehoben (z. B. *Das Buch lege bitte auf den Tisch!*; vgl. Wöllstein et al. 2016, 903). Diese Analyse entspricht der Lesart, bei der das lyrische Ich die Lüfte, die Wellen und den Sonnenstrahl anredet und sie bittet, diejenige weibliche Person von ihm zu grüßen, die ihm das treue Herz gebrochen hat; dabei spricht das Ich von sich in der 3. Person als von *dem Fliehenden, Welt hinaus ziehenden*.⁹

⁹ Wie an diesem Beispiel ersichtlich, bereitete ein Text aus dem 19. Jahrhundert Studierenden Probleme. Erst recht unverzichtbar ist ein genauer Blick auf die Morphologie, Syntax,

3.2 Textlinguistische Hilfestellung für das Verstehen einer Kurzgeschichte

Das zweite Beispiel für eine mögliche produktive Zusammenarbeit zwischen der Linguistik und der Literaturwissenschaft soll die Kurzgeschichte *Streusel-schnecke* von Julia Franck liefern, die in der Schullektüre sehr präsent ist (auch VERA-10-Erhebung und Übungsaufgaben mit Lösungen für VERA-8 (Gymnasium, 2012)). Kammler (2010) wertet die ersten Zwischenergebnisse der Studie mit den zehnten Klassen aus und stellt fest, dass Schülerinnen und Schüler oft Verstehensprobleme beim Lesen gehabt haben, insbesondere „gelang es nicht, den Schluss zu verstehen, der so etwas wie der Schlüssel zum Verständnis der gesamten Geschichte ist“ (Kammler 2010, 202).

Im Folgenden werde ich zeigen, dass die Verstehensherausforderungen daher rühren, dass der Text relativ schwach kohärent gestaltet ist, und ein begriffliches Instrumentarium und erste Handlungshinweise für den Umgang mit literarischen nicht-kohärenten Texten mithilfe eines genauen, linguistisch fundierten Blicks auf die Textkohärenz und ihren Bezug zur Textinterpretation vorschlagen.¹⁰ Hierfür konzentriere ich mich exemplarisch auf die referenzielle Textkohärenz und Textkohäsion im Zusammenspiel mit der globalen Kohärenz.¹¹ Die referenzielle Kohärenz wird dabei als die von Lesenden nachzuvollziehende referenzielle Struktur des Texts verstanden, die sich durch sämtliche im Text vorkommenden Referenten (d. h. sprachlich bezeichneten Objekte und Personen) in ihren Beziehungen zueinander ergibt. Die referenzielle Textkohäsion ist dabei die sprachliche Markierung der Referenten als neu eingeführt oder als bekannt beziehungsweise verankert. Referenzielle Kohärenz und Kohäsion tragen sowohl zur lokalen als auch zur globalen Kohärenz bei, indem die referenziellen Beziehungen lokal (auf der Ebene der benachbarten Sätze und Abschnitte) und global (auf der Ebene des gesamten Texts, bei dem die Kohärenz durch einen Abgleich mit den kognitiven Schemata und Skripten, vgl. Brown & Yule 2004, Kap. 7, hergestellt wird) wirken.

In ihrem kognitiv-linguistisch ausgerichteten Ansatz unterscheidet Schwarz-Friesel (2006) die *Textkohärenz* im obigen Sinne eines beim Hören

Semantik und Pragmatik bei Texten älterer Sprachstufen. In Averintseva-Klisch und Mühlherr (2020, i.E.) zeigen wir exemplarisch einen genauen sprachwissenschaftlichen Blick auf ein Minnelied auf und loten das sich daraus ergebende Interpretationsspektrum aus. Die Anregungen des Aufsatzes werden aktuell von einer Arbeitsgruppe am Regierungspräsidium Tübingen zu einer Unterrichtssequenz für die 8. Klasse am Gymnasium ausgearbeitet, erprobt und ausgewertet; die ersten Ergebnisse werden im Schuljahr 2018/19 erwartet.

10 Wie Consten et al. (2017) bedauernd feststellen, werden die Textlinguistik und ihre Erkenntnisse nur bedingt fachdidaktisch rezipiert. Dabei plädieren die Beiträge in Scherner & Ziegler (2006) und Spiegel & Vogt (2006) bereits vor 12 Jahren für den „Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht“ – so der Titel des zweiten Sammelbandes.

11 Einen Überblick über die textlinguistische Unterscheidung zwischen Textkohärenz und Textkohäsion sowie zu der weiteren Differenzierung in lokal vs. global und relational vs. referenziell geben bspw. Rickheit & Schade (2000); Schwarz-Friesel (2006); Adamzik (2016), Averintseva-Klisch (2018).

beziehungsweise Lesen unbewusst hergestellten plausiblen und zusammenhängenden Text-Welt-Modells von dem *Textsinn* (siehe auch Consten et al. 2017, 93 ff.). Letzterer ist „eine der Textstruktur übergeordnete und der Kontinuitätsetablierung nachgeordnete konzeptuelle Auslegungsvariante [...] abhängig von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien“ (Schwarz-Friesel 2006, 72 f.)

In Averintseva-Klisch und Mühlherr (2020, i.E.) haben wir für die literarischen Texte und deren Lesen eine weitere Differenzierung im Bereich des Textsinns vorgeschlagen. Wir unterscheiden zwischen der *Textsinn-Sondierung* und der *Textsinn-Auffächerung* bzw. *-auswahl*. Unter der Textsinn-Sondierung verstehen wir dabei die Aufstellung der Interpretationsoptionen eines Texts, die eng an der sprachlichen Form des Texts orientiert ist und darüber hinaus die aufgrund der sprachlichen Form gemachten pragmatischen Inferenzen (d. h. Implikaturen, Präsuppositionen und Brückeninferenzen) einbezieht sowie das Textsortenwissen und gegebenenfalls weiteres enzyklopädisches Wissen berücksichtigt. Sie lässt bewusst alle gegebenenfalls entstehenden Ambiguitäten offen. Die Textsinn-Sondierung gehört noch zu dem Zuständigkeitsbereich der (Text-)Linguistik und wird mit ihren Konzepten und nach ihren Kriterien durchgeführt. Anschließend kann sich die literaturwissenschaftliche Interpretation je nach der Situation, in der interpretiert wird, für eine Auffächerung und gegebenenfalls Hierarchisierung aller möglichen Interpretationen oder für eine methoden- bzw. theoriegeleitete Auswahl einer Interpretation, welche alle Ambiguitäten auf eine bestimmte Art auflöst, entscheiden. Diese textlinguistische Unterscheidung passt zu der literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Annahme der „Polyvalenz“ (Rosebrock 2017, 3) eines literarischen Texts und ist anschlussfähig an die literaturdidaktischen Überlegungen wie zum Beispiel Stark (2017).

Wie Consten et al. (2017, 95) zeigen, ist die Unterscheidung zwischen Kohärenz und Textsinn(-sondierung) gerade im Schulkontext extrem wichtig, denn sie ermöglicht es, die potenziellen Verstehensprobleme bei einem Text genauer zu beschreiben und sie dabei nicht den Lesenden anzulasten. Für einen literarischen Text bedeutet dies erstens, dass er kohärent sein kann und doch bei Lesenden spezifisches Wissen voraussetzen, um eine Textsinnherstellung zu ermöglichen. Zweitens kann er nicht oder schwach kohärent sein und Probleme schon auf dieser Ebene bereiten. In beiden Fällen werden die Verstehensschwierigkeiten nicht zum demotivierenden Problem eines Schülers oder einer Schülerin (,ich verstehe den Text nicht, weil ich zu dumm bin‘), sondern zu einem Merkmal des Texts (,ich verstehe den Text nicht, weil er Wissen voraussetzt, das ich noch nicht habe beziehungsweise weil er nicht genug Zusammenhang aufweist‘). Den Text als eine schwierige Herausforderung zu ,knacken‘, kann sogar durchaus motivierend sein. Drittens, die fehlende Kohärenz dient der oben erwähnten Polyvalenz des Texts, indem bestimmte Ambiguitäten offenbleiben und unterschiedlich gefüllt werden können.

Die angehenden Lehrkräfte können durch das Verbinden der literaturwissenschaftlichen und der linguistischen Perspektive auf einen literarischen Text dafür sensibilisiert werden, einen schwach kohärenten Text als solchen zu erkennen und seine potenziellen Problemstellen für die Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. Zudem üben sie, mit textlinguistischen Strategien einen fehlenden Zusammenhang durch bewusste Interpretation unter Berücksichtigung der offenen Stellen dennoch plausibel und am Text belegbar (re-)konstruierend aufzufächern und gegebenenfalls eine Interpretation auszuwählen. Im Folgenden wird kurz exemplarisch skizziert, wie dies bei der Erzählung *Streuselschnecke* funktionieren kann. Der Text beginnt mit:

(2) Der Anruf kam, als ich vierzehn war.

Im Vorfeld dieses ersten Satzes steht eine definite Nominalphrase (NP), *der Anruf*. Die Vorfeld-Position ist die typische Position für thematische, d. h. bereits bekannte, Elemente (Gallmann 2015, 11), die in der Regel morphologisch gesehen definit sind. Die Definitheit eines nominalen Ausdrucks setzt die Identifizierbarkeit seines Referenten voraus (vgl. Wöllstein et al. 2016, 291). Diese ist gegeben, wenn der Referent unikal in der Kommunikationssituation ist, durch ein restriktives Attribut gleich bei der Ersteinführung eindeutig identifiziert wird oder textuell bereits eingeführt wurde (was die Fälle der direkten und indirekten Anaphorik sowie die Komplexanapher nach Consten und Schwarz-Friesel (2007, 282 ff.) umfasst (vgl. Wöllstein et al. 2016, 291 ff.)).

Keine dieser Bedingungen für die Identifizierbarkeit des Referenten und somit die Legitimierung der Definitheit trifft auf (2) oben, den ersten Satz der Kurzgeschichte, zu: Es gibt nichts im Text oder in der durch seinen Titel *Streuselschnecke* evozierten Vorstellung, was die Identität des Anrufs eindeutig festlegen würde. Dies bedeutet, dass es an dieser Stelle einen klaren Kohärenzbruch gibt; ein kohärenter Beginn einer (alltagssprachlichen) Erzählung wäre z. B. (3):

(3) Mein Vater rief mich plötzlich an. Der Anruf kam [...]

Es ist zentral für alle weiteren Überlegungen, dass der Text somit streng genommen inkohärent beginnt.¹² Zum einen fordert er dadurch uns als Lesende gleich zum Interpretieren im obigen Sinne von Textsinn-Erzeugung und -Auffächerung auf. Zum anderen, aus didaktischer Sicht, ist es zu erwarten, dass Kohärenzprobleme mit Verstehensproblemen einhergehen werden. Hier bietet sich eine reflektierende Verbindung der fachlichen, didaktischen und methodischen

12 Das Einführen von Objekten, Personen oder Geschehen als bekannt ist eine häufige Strategie in literarischen Texten bestimmter Gattungen, die Lesende *in medias res* der Erzählung einführt. Weniger geübten Lesern kann dies allerdings durchaus Probleme bereiten, weshalb eine Sensibilisierung der künftigen Lehrkräfte für solche textsortenspezifischen Strategien als potenzielle Hürden sinnvoll ist.

Überlegungen an, wie den Problemen vorgebeugt werden könnte. Betrachtet man die darauffolgenden Sätze, so wird die Kohärenzlücke nicht gefüllt:

- (4) Ich wohnte seit einem Jahr nicht mehr bei meiner Mutter und meinen Schwestern, sondern bei Freunden in Berlin. Eine fremde Stimme meldete sich, der Mann nannte seinen Namen, sagte mir, er lebe in Berlin, und fragte, ob ich ihn kennen lernen wolle.

Der Satz situiert das Geschehen in Berlin und gibt weitere Informationen zu der Protagonistin, die bereits im ersten Satz als Sprecherin (Semantik des Personalpronomens der 1. Person Sg.) präsentiert wird. Erst der dritte Satz gibt weitere Informationen zu dem Anruf, diese sind aber sehr unbestimmt: *Eine fremde Stimme meldete sich*. Hier liegt eine indefinite NP vor, dadurch wird ein Referent, der ja theoretisch durch den Anruf hätte textuell verankert werden können, explizit als nicht eindeutig identifizierbar dargestellt – was inhaltlich zu dem Attribut *fremd* passt. Wir können also festhalten (erst einmal informell und ohne jegliche literaturwissenschaftliche Differenzierung in Erzählertypen): Die Sprecherin, die Protagonistin, kannte den Anrufenden nicht, der Anruf wurde nicht erwartet – und dennoch präsentiert sie ihn so, also wäre er eindeutig identifizierbar. Als Lesende müssen wir hier interpretierend die Kohärenzlücke überbrücken, zum Beispiel, indem wir annehmen, dass der Anruf für die Protagonistin und deshalb auch für die Geschichte besonders wichtig ist. Dieser Schritt gelingt schwachen Lesern und Leserinnen unter Umständen nicht ohne Unterstützung.

Im weiteren Verlauf des Texts werden Signale angeboten, die am ehesten das kognitive Schema eines Dates nach einer Annonce evoziert: Wenn ein fremder Mann eine junge Frau anruft und ein Kennenlernen anbahnt, kann das nur passieren, wenn er ihre Nummer hat; eine mögliche und dem Weltwissen nach plausible Erklärung hierfür wäre, dass die Nummer bei einer Kontaktanzeige angegeben wurde. Die beiden treffen sich, wobei sich die Frau zur Vorbereitung schminkt; der Mann stellt sie seinen Freunden vor, führt sie aus – all dies passt durchaus zu dem bereits evozierten Schema und suggeriert eine sexuelle Beziehung, eventuell aus finanziellem Interesse. Sogar der im Text genannte große Altersunterschied stört nicht zwingend den Aufbau dieses Schemas, da die Konstellation älterer Mann und jüngere Frau mit unserem kulturellen Wissen durchaus kompatibel ist. Dies ist natürlich nur eine Möglichkeit der Kohärenzherstellung, auch andere sind denkbar, wobei die Vater-Tochter-Konstellation nicht ausgeschlossen, aber nicht unbedingt nahegelegt wird.

Im weiteren Verlauf der Erzählung erkrankt der Mann und die Frau besucht ihn im Krankenhaus, wohin sie ihm auf seinen Wunsch hin auch die titelgebenden Streuselschnecken bringt.¹³ Der Mann stirbt nach langer schwerer Krankheit. Die letzten Sätze lauten:

¹³ Hier ist auch beachtenswert, dass im Titel die Singularform vorkommt, im Text jedoch werden nur *Streuselschnecken*, *zwei Bleche voll* (Plural) erwähnt. Auch dies bildet eine

- (5) Meine kleine Schwester kam nach Berlin, wir gingen gemeinsam zur Beerdigung. Meine Mutter kam nicht. Ich nehme an, sie war mit anderem beschäftigt, außerdem hatte sie meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt.

Es wird also bis zuletzt an keiner Stelle direkt *gesagt*, dass der Mann der Vater der Protagonistin ist. Dies ist die Information, die wir inferieren, um bei dem Schluss-Satz die lokale Kohärenz zu erreichen: Die Information, die Mutter habe den Vater nicht geliebt, steht nur dann im Zusammenhang mit dem vorangehenden Satz, wenn dies eine Erklärung für ihr Fehlen bei der Beerdigung ist. Dies wiederum ist dann eine plausible Erklärung, wenn es sich um seine Beerdigung handelt.¹⁴ Ganz nebenbei erfahren wir Lesende eine für die globale Kohärenz des Texts wesentliche Information, die uns zu einer Inferenz bringt, die uns zwingt, die bisher gemachten Annahmen über die Beziehung der Figuren gegebenenfalls zu revidieren und die ganze Geschichte in einem anderen Licht – und mit einer deutlich höheren Kohärenz – zu sehen. Haben wir die Inferenz gezogen, so wird auch klar, warum der Anruf mit einem definiten Ausdruck eingeführt wird: Wir können uns denken, dass die Protagonistin, bewusst oder nicht, die ganze Zeit darauf wartet, dass sich ihr unbekannter Vater doch bei ihr meldet; deshalb ist der Anruf für sie eindeutig identifiziert, was wiederum die Bedingung für die Definitheit erfüllt. All das sehen wir nur dann, wenn wir anfänglich die Inkohärenz bemerken und bewusst zu reparieren versuchen und dafür besonders genau auf den Text achten. Damit dies Schülerinnen und Schüler machen, sollten sie explizit für die starke Inkohärenz des Texts sensibilisiert werden, und zwar besonders im Bereich der referenziellen Kohärenz. Dies geschieht bisher offensichtlich kaum.¹⁵

Inkohärenz, die interpretiert werden muss: Man kann die textuelle Erwähnung der Streuselschnecken nicht einfach direkt koreferenziell auf den Titel beziehen, sondern muss eine komplexere Beziehung zwischen den Objekten inferieren.

- 14 Der Schluss, dass der Verstorbene derjenige ist, den die Mutter nicht geliebt hat und somit auch der Vater der Protagonistin, hat nicht den Status einer logischen Folgerung, sondern einer konversationellen Implikatur nach Grice (1975): Er ist eindeutig kontextabhängig, rekonstruierbar, bekräftigbar und streichbar.
- 15 Winkler (2015) wertet Unterrichtsstunden zur *Streuselschnecke* an mehreren thüringischen Gymnasien aus. Selbst dann, wenn sich explizites Thematisieren der Figurenkonstellation und der markierten Einführung der männlichen Hauptfigur anbieten würde, erfolgt es nicht. So wird im Unterricht einer der Klassen die Frage gestellt: „Was ist das Besondere für dich an diesem Text?“. Eine Schülerin hebt hervor, ihr sei „gleich aufgefallen“, dass da keine konkreten Namen genannt wurden und auch eigentlich keine Gefühle; das anschließende Unterrichtsgespräch greift ausschließlich den zweiten Punkt, die fehlenden Gefühle, auf (vgl. Winkler 2015, 164). Auch ein online verfügbares Arbeitsblatt zur „Streuselschnecke“ vom Klett-Verlag geht nicht auf die referenzielle Struktur der Geschichte ein. Im VERA-8-Heft (2012) werden Schülerinnen und Schüler zwar dazu aufgerufen, zu klären „Wer ist am Geschehen beteiligt? Wie stehen sie zueinander?“ (ebd. 37); wie genau die Klärung aber erfolgen soll oder worauf man achten soll, wird nicht expliziert. Bei einer weiteren Übung wird die Formulierung „Die 14-jährige Ich-Erzählerin erhält von

Eine Sensibilisierung für Besonderheiten eines Texts und die potenziellen Schwierigkeiten, die der Text aufgrund seiner Inkohärenz für Schülerinnen und Schüler bietet, sowie das Ausrüsten mit passenden Konzepten und Termini für die Beschreibung und das Lösen der Inkohärenz kann und soll bereits an der Universität erfolgen.

4 Fazit

Fay und Standke (2017, 31) erachten die Kooperation der Sprach- und der Literaturdidaktik im universitären Fach Deutsch als realisierbar und wünschenswert in erster Linie als „Phasen der exemplarischen Kooperation [...] am konkreten Beispiel“. Dieser Beitrag gibt Anregungen für solche Phasen in der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Er plädiert dafür, im universitären Studium die erworbenen Inhalte aus der Linguistik und der Literaturwissenschaft produktiv und konkret zur Analyse von geeigneten literarischen Texten miteinander zu verbinden. Dieser eher strukturalistische Ansatz ist im Einklang mit dem sprachsensiblen Literaturunterricht beziehungsweise dem echt integrativen Deutschunterricht. Den ersten Schritt einer solchen Kooperation, eine reflektierende Anwendung linguistischer Methoden auf literarische Texte, habe ich an zwei konkreten Beispielen skizziert. Das die linguistischen Begrifflichkeiten und die Beschäftigung mit literarischen Texten integrierende Vorgehen trägt zur höheren innerdisziplinären Dissonanzreduktion in der ersten Phase der Lehramtsausbildung bei. Zugleich ermöglicht dies auch eine geringere Dissonanz zwischen der ersten und der zweiten Phase der Ausbildung, da so der curricular erwartete sprachensible schulische Literaturunterricht bereits an der Universität vorbereitet werden kann. Die beiden Beispiele sind keineswegs als Unterrichtsentwürfe zu verstehen, sondern als exemplarische Anregungen dafür, wie im universitären Germanistikstudium die Lehramtsstudierenden zur fachbereichsübergreifenden Reflexion angeleitet werden können.

Literatur

- Abraham, U. (2001). Den Blickwechsel üben. Grammatikunterricht und Literaturunterricht. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 48, 30–43.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin: de Gruyter.

ihrem Vater, den sie bis dahin nicht kennt, einen Anruf, ob sie ihn kennenlernen wolle“ vorgegeben (ebd. 38) und so die Identität der männlichen Figur von vornherein festgelegt. Es ist angesichts der Daten in Kammler (2010) durchaus denkbar, dass der Weg zu dieser Information nicht für alle Schülerinnen und Schüler ersichtlich ist.

- Adamzik, K. (2017). Literatur aus der Sicht von Text- und Diskurslinguistik. In A. Betten, U. Fix & B. Wanning (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Literatur* (97–119). Berlin: de Gruyter.
- Adamzik, K. & Neuland, E. (2005). Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. *Der Deutschunterricht* 1, 2–12.
- Arbeitsblatt „Streuselschnecke“: *Einen Interpretationsaufsatz vorbereiten, schreiben und überarbeiten* (2009). Klett-Verlag. Online unter: https://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=deutsch.training-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.658733.de&kapitel=658803 (Stand: 30.08.18).
- Averintseva-Klisch, M. (2018). *Textkohärenz*. Heidelberg: Winter.
- Averintseva-Klisch, M. & Mühlherr, A. (2020, i.E.). Spielräume des Verstehens, Spielräume der Performanz: Pragmatische Inferenzen in der Kürenberger-Strophe *wip unde vederspil*. *Zeitschrift für deutsche Philologie*, 1/2020.
- Bade, N. & Beck, S. (2017). Lyrical texts as a data source for linguistics. *Linguistische Berichte*, 251, 50–89.
- Bär, J., Mende, J. & Steen, P. (2015) (Hrsg.), *Literaturlinguistik – philologische Brückenschläge*. Frankfurt: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2013). *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Berndt, F. & Maienborn, C. (2013). The sucking subject. Structural ambiguities of Goethe's *Auf dem See* in literary and linguistic perspective. *The Goethe Yearbook* 20 (1), 91–115.
- Betten, A., Fix, U. & Wanning, B. (2017). *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin: de Gruyter.
- Bleumer, H., Franceschini, R., Habscheid, S. & Werber, N. (Hrsg.). Turn, Turn, Turn? Oder: Braucht die Germanistik eine germanistische Wende? Eine Rundfrage zum Jubiläum der LiLi. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 43 (4), 9–15.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt.
- Brown, G. & Yule, G. (2004). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Consten, M., Dambeck, E. & Steinäcker, F. (2017). Textlinguistik und Schule – Textlinguistik für die Schule? In M. Geipel & J. Koch (Hrsg.), *Bedürfnisse und Ansprüche im Dialog: Perspektiven in der Deutschlehrerbildung* (86–99). Weinheim: Beltz Juventa.
- Consten, M. & Schwarz-Friesel, M. (2007). Anapher. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Deutsche Wortarten* (265–292). Berlin: de Gruyter.
- Fay, J. & Standke, J. (2017). Kontroverse 2: Deutschdidaktik – eine Fachdidaktik mit zwei verbundenen Säulen oder zwei verbundene Didaktiken mit einem Fachbezug? *Der Deutschunterricht*, 2, 18–33.
- Gallmann, P. (2015). Das topologische Modell: Basisartikel. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule* (1–36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Gornik, H. (2006). Methoden des Grammatikunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Sieber-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (814–829). Bd. 2. Paderborn: Schöningh.
- Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J. Morgan (Hrsg.), *Syntax and Semantics* (41–58). Bd. 3. Speech Acts. New York: Academic Press.
- Holler, A. (2013). d- und w-Relativsätze. In J. Meibauer, M. Steinbach & H. Altmann (Hrsg.), *Satztypen des Deutschen* (266–300). Berlin: de Gruyter.
- Jakobson, R. (1972). Die Linguistik und ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften. In Raible, W. (Hrsg.) (1974), *Aufsätze zur Linguistik und Poetik/Roman Jakobson* (150–224). München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Kammler, C. (2010). Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In H. Rösch (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (197–213). Freiburg: Fillibach.
- Klein, W. (2008). Die Werke der Sprache. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 150, 1–32.
- Klotz, P. (2003). Integrativer Deutschunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik* (46–59). Berlin: Cornelsen.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Stand: 29.08.18).
- Linke A. & Müller Nielaba, D. (2013). Linguistik und Literaturwissenschaft. Reziproke Nutzbarkeiten. In H. Bleumer, R. Franceschini, S. Habscheid & N. Werber (Hrsg.), *Turn, Turn, Turn? Oder: Braucht die Germanistik eine germanistische Wende? Eine Rundfrage zum Jubiläum der LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 172, 38–43.
- Mohr, I. (2010). Literalität/Literacy. In H. Barkowski, H. & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (202). Stuttgart: UTB.
- Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht* (296–302). Seelze: Klett.
- Rickheit, G. & Schade, U. (2000). Kohärenz und Kohäsion. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (277–283). HSK 16. Berlin: de Gruyter.
- Riecker, S., Bozenhard, J., Brockmann, S., Fortmann, C. & Rapp, I. (i.V.). *Poetry as a Data Source for the Interpretation of Bare Root Infinitives*.
- Rosebrock, C. (2017). Sachtexte, literarische Texte: zwei Lesehaltungen. *Der Deutschunterricht*, 3, 2–9.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Scherner, M. (2006). Textlinguistik und Deutschdidaktik: Zur Entwicklung deutschdidaktischer „Integrations-“ und „Diagnosekompetenz“. In M. Scherner & A.

- Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (5–17). Tübingen: Narr.
- Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Scherner & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (63–75). Tübingen: Narr.
- Spiegel, C. & Vogt, R. (Hrsg.) (2006). *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stark, T. (2017). Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (126–144). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Thurmair, M. (2003). Referenzketten im Text. Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In M. Thurmair & E. Willkop (Hrsg.), *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“ (197–219)*. München: Iudicium.
- VERA 8 (2012). *Übungsaufgaben mit Lösungen. Vergleichsarbeiten Klasse 8. Deutsch Version C: Gymnasium*. Hallbergmoos: Stark.
- Winkler, I. (2015). Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume* (2), 155–168. Online unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf> (Stand: 26.05.2019).
- Wöllstein, A. (2015) (Hrsg.). *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wöllstein, A. & Dudenredaktion (2016) (Hrsg.). *Der Duden in 12 Bänden. Bd. 4: Die Grammatik*. 9. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut.