

NEWSLETTER

2 – 2018/19

DEUTSCH

1. BEITRAG:

Barbara Hofbauer nimmt Sie und Ihre Schüler/Schülerinnen auf literarische *Europareisen* durch unser gemeinsames und vielfältiges Europa mit.

2. BEITRAG:

Gábor Fónyad geht in seinem Beitrag *Grammatikfehler oder grammatische Zweifelsfälle?* der Frage nach, ob das im schulischen Grammatikunterricht vorherrschende Ideal der Sprachhomogenität grammatische Zweifelsfälle als Fehler oder Sprachvariationen wertet.

3. BEITRAG:

Michael Gurschler bringt Ideen für ein mit *Die Influencer und ihre Follower* betiteltes Unterrichtskonzept, in dem er eine Brücke vom Kunsttheoretiker Goethe zu den Influencern der sozialen Netzwerke schlägt.

Die Beiträge spiegeln die Meinungen der Autorin und Autoren zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Juni 2019) wider.



NEWSLETTER

2 – 2018/19

DEUTSCH

EUROPAREISEN

Europäische Vielfalt in der Literatur erlesen

von *Barbara Hofbauer*

Vorbemerkungen

An dieser Stelle wurde vor einem Jahr im *hpt-Newsletter (2 – 2017/18)* ein Unterrichtsvorschlag zu **Robert Menasses** vielbeachtetem Roman „**Die Hauptstadt**“ vorgestellt. Der Anlass dafür war die bevorstehende österreichische Ratspräsidentenschaft, die wir nun ebenso hinter uns gebracht haben wie die diesjährigen EU-Wahlen. Aber die Europäische Union bleibt uns als Thema in der Öffentlichkeit dennoch erhalten, nicht nur, aber auch wegen der Groteske rund um den Brexit und demokratiepolitisch besorgniserregende Tendenzen in immer mehr Ländern der Europäischen Union. Europa betrifft uns immer, weil wir EuropäerInnen sind. Aber wie gut kennen wir unsere MitbürgerInnen in anderen Ländern? Wir können uns vielleicht auf Englisch mit vielen von ihnen unterhalten – aber verstehen wir sie, ihre Kultur, was ihnen wichtig ist? Welches Selbstverständnis haben unsere Mit-EuropäerInnen im Umgang mit Familie, Arbeit, Religion, Bildung, Kunst, Wirtschaft, mit Kultur?

Die Literatur schafft wie kaum ein anderes Medium, Sichtweisen und Lebensentwürfe quasi von innen heraus erlebbar zu machen. Oder mit Kaspar H. Spinner (2006): Die „subjektive Involviertheit“ und die damit einhergehende „genaue Wahrnehmung“ sind Grundelemente des literarischen Lernens.

Während der letztjährige Newsletter-Beitrag einen literarischen Schwerpunkt auf das Zentrum, die Verwaltung und Funktionsweise der EU gelegt hat, soll der Fokus nun auf die Regionen gerichtet werden.

Europäische Literatur

Europäische Literatur ist so vielfältig wie die Kulturen, Mentalitäten und historischen Verzweigungen der europäischen Regionen. Als DeutschlehrerInnen sind wir es gewöhnt, in erster Linie deutschsprachige Literatur im Unterricht vorzustellen. Das ist gut, notwendig und entspricht den Lehrplänen – aber vielleicht schadet es auch nicht, einmal über den (deutschsprachigen) Tellerrand zu blicken, Übersetzungen zuzulassen und sich ein wenig mit der Literatur unserer europäischen MitbürgerInnen zu befassen. Auf diese Weise könnten nicht nur die Literatur, sondern auch die Kultur, gesellschaftliche Konventionen oder historische Gemeinplätze anderer Länder verständlicher werden und näher rücken – oder aber eine Neupositionierung der eigenen Ansichten und Werte ermöglichen, weil es eine bleibende Fremdheit und Distanz gibt. Gerade im Hinblick auf Migrationsbewegungen – auch innerhalb der EU – scheint jede kulturelle Bildung zunehmend notwendig zu sein. Heidi Rösch (2017) bringt in diesem Zusammenhang die „Etablierung eines Verständnisses von multiplen und hybriden Identitäten“ ins Spiel, und zwar deshalb, weil Literatur helfe, Empathiefähigkeit zu entfalten, nicht nur durch Fremdverstehen, sondern auch durch Selbstreflexion (Rösch 2017, 24).

Eine Einladung

Dieser Newsletter-Beitrag soll eine Einladung sein, den eigenen Bücherschrank nach europäischer Literatur durchzusehen. Wohlgemerkt: Hier geht es nicht um eine abzuarbeitende Liste oder einen fertigen, vollständigen Unterrichtsentswurf, sondern um Vorschläge zur eigenen, kreativen Weiterarbeit mit individuellen Schwerpunkten. Einige Literaturtipps auf den folgenden Seiten können dazu dienen, das eine oder andere vor längerer Zeit gelesene Buch wieder zur Hand zu nehmen und aus kultureller Perspektive noch einmal durchzusehen oder auch neue Romane oder Erzählungen zu finden. Die Auswahl erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Lesbarkeit für ein junges Publikum; Zielgruppe: 11. bis 13. Schulstufe
- ein Seitenumfang, der auch für ein nicht allzu lesegewohntes Publikum nicht abschreckend ist
- die (inter-)kulturelle Aussagekraft

Methode

In der Klasse werden einzeln oder in kleinen Gruppen europäische Romane gewählt, gelesen und bearbeitet. Das Ziel ist, ein Bild von der kulturellen und literarischen Vielfalt und/oder von Problemen, mit denen Europa zu kämpfen hat, zu ermöglichen. Eine Möglichkeit wäre etwa, die Romane in Form eines „literarischen Quartetts“ vorzustellen. Detaillierte Hinweise finden sich in den Bänden von *KOMPETENZ:DEUTSCH*.¹ Ein Kulturportfolio-Beitrag wäre naheliegend.

Wenn man eine Klasse unterrichtet, in der SchülerInnen mit Wurzeln in unterschiedlichen Ländern sind, könnten sich diese mit ins Deutsche übersetzter Literatur aus dem Herkunftsland der Eltern auseinandersetzen und diese bearbeiten. Wer an einer **BAfEP** unterrichtet, könnte sich auch nach **Bilderbüchern bzw. Kinderbüchern** aus den unterschiedlichen europäischen Ländern umsehen.

Arbeitsaufgaben

Die folgenden Fragen orientieren sich an Leitfragen zu einem migrationsgesellschaftlichen Zugang zu Literatur, den Heidi Rösch² vorgeschlagen hat.

Mögliche Leitfragen für die Lektüre von Texten aus unterschiedlichen Kulturen:

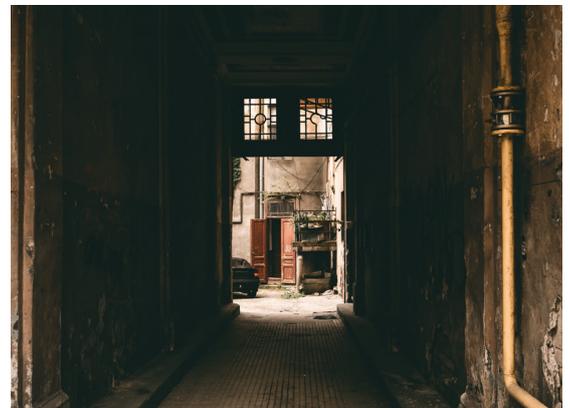
1. Welche Figuren kommen zu Wort? Welche Figuren werden gehört?
2. Werden Sprachen (Ein- oder Mehrsprachigkeit) inszeniert/reflektiert?
3. Gibt es Orte, die gesellschaftliche/historische Verhältnisse in besonderer Weise reflektieren?
4. Welche Selbst- und Fremdbilder werden entworfen?
5. Werden stereotype Bilder produziert/dekonstruiert/reflektiert?
6. Welche Rolle spielen Nationalität, Herkunft und Identität für die Figuren?

¹ *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular 4/5. Sprachbuch für Handelsakademien, Zwischenbild 5 „Erzähl mir (k)einen Roman!“; *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular 4/5. Sprachbuch für Höhere Technische Lehranstalten, Zwischenbild 9; *KOMPETENZ:DEUTSCH* – modular 4/5. Sprachbuch für Höhere humanberufliche Lehranstalten, Zwischenbild 5.

Literaturtipps

Die folgenden Vorschläge sind als solche zu verstehen und zeigen exemplarisch Romane und Erzählungen aus einigen europäischen und an Europa angrenzenden Ländern. Aber sie zeigen auch mögliche unterschiedliche Zugänge zur Auswahl und zur Themensetzung je nach Schultyp und Interessen. Die kurzen Hinweise zu den einzelnen Titeln folgen dem Prinzip des gesamten Unterrichtsvorschlags: Es soll eine Reise oder vielmehr ein Spaziergang durch die europäische Literatur sein, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die Jahreszahlen in Klammern geben das Erscheinungsjahr der originalen Erstausgabe bzw. das Jahr der deutschen Übersetzung an. Ergänzend: Über Mails mit weiteren Literaturtipps würde ich mich sehr freuen. (Zuschriften bitte über den Verlag – Betreff: Deutsch-Newsletter)

- Für viele DeutschlehrerInnen wird ein Blick auf **typische Erzähltraditionen** besonders naheliegend sein. Dann wären sehr viele Erzählungen und Romane europäischer SchriftstellerInnen denkbar, die auch Bestseller- oder Klassiker-Status haben. Hier exemplarisch Beispiele: Es könnte etwa für Portugal **José Saramagos „Die Stadt der Blinden“** (1995/1997) ausgewählt werden. Dieser Roman sprengt zwar mit fast 400 Seiten die von vielen SchülerInnen als akzeptabel angesehene Buch-Dicke bei weitem, hat aber aus der Unterrichtserfahrung heraus dennoch auch für durchschnittlich lesegewohnte SchülerInnen das Zeug zum Lieblingsbuch. Das Gleiche gilt für Romane des Spaniers **Carlos Ruiz Zafón**, z. B. **„Der Schatten des Windes“** (2001/2003) oder **„Das Spiel des Engels“** (2008/2008). Der italienische Klassiker **„Der Baron auf den Bäumen“** (1957/1960) von **Italo Calvino** hat einen zu Beginn jugendlichen Protagonisten und die in italienischer Literatur häufig zu findende erzählerische Leichtigkeit und Melancholie, in der Elemente Platz finden, die fast märchenhaft wirken. Weitere Tipps zu Italien weiter unten.
- Ein Sprung in den Nordosten, nach Finnland, und zu jüngeren AutorInnen: **Tuomas Kyrö: „Bettler und Hase“** (2011/2013). Tuomas Kyrö würde sich auch für einen Schwerpunkt zum Thema **europäische Herausforderungen** eignen. Darin geht es um einen rumänischen Bettler, der in einer Art Road Movie auf seinem absurden, höchst unterhaltsamen Weg durch Finnland alle möglichen Menschen trifft und schließlich zum Star wird. Der Roman enthält einiges an düsteren und eigentlich menschenunwürdigen Klischees, die aber ganz reale Probleme der Benachteiligten in Europa spiegeln. Dazu kommen jene, die nicht Europäer sind, aber hier ihr Glück versuchen wollen. Dennoch ist der Blick auf diese Menschen immer liebenswürdig.
- In diesem Zusammenhang empfehlenswert wäre auch **Marina Lewyckas Roman „Caravan“** (2007/2007). Hier geht es um polnische und andere Arbeitssklaven in England, die auf Erdbeerplantagen ausgebeutet werden. Die Erzählung ist trotzdem unterhaltsam.
- Ausgesprochen amüsant, anregend und spannend ist **Alexandra Tobors Roman „Sitzen vier Polen im Auto“** (2012): Die junge deutsch-polnische Autorin (Podcast: „In trockenen Büchern“) erzählt von einer (bzw. überwiegend ihrer eigenen) Ankunft in Deutschland als Kind, zuvor aber auf sehr warmherzige Weise von ihrer polnischen Kindheit und den Träumen vom Westen, also von Deutschland.
- Apropos deutsche Geschichte: Das geteilte und wiedervereinigte Deutschland aus ostdeutscher Perspektive wird zum Beispiel im aktuellen Roman **„Kranichland“** (2018), dem Debütroman von **Anja Baumheier**, erzählt. Die deutsch-deutsche Nachkriegsgeschichte kommt hier als Familiengeschichte daher – allerdings, das muss dazugesagt werden, auf über 400 Seiten.
- Die Literatur der Niederlande scheint in den österreichischen Buchhandlungen nicht übermäßig präsent zu sein. Empfohlen sei aber eine Erzählung, die als Novelle geführt wird und die sehr europäisch ist: **Joost Zwagerman** hinterfragt in **„Duell“** (2010/2016) den internationalen Kunstmarkt, indem der Autor einen relativ jungen, erfolgreichen, an seiner Karriere interessierten Museumsleiter einem in einer ambitionierten, geheimen Kunstaktion verschwundenen 30 Millionen Euro wertvollen Gemälde bis nach Slowenien nachjagen lässt. Das Gemälde sollte auf einer Inkognito-Reise durch Europa den einfachen Menschen zurückgegeben werden. Kunst für jeden und jede. Aber – es passiert ein folgenschweres Missgeschick. Mehr sei hier nicht verraten.



AdobeStock © konoplizkaya

² Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.

- Auf der anderen Seite des Kanals, in Großbritannien, ist der Brexit inzwischen so präsent, dass er schon Teil der Kultur werden könnte und in der Literatur seinen Niederschlag findet. Eine Empfehlung, zumal für SchülerInnen, kann an dieser Stelle für die eher distanzierte Dystopie „Die Mauer“ (2019/2019) von John Lanchester nicht gegeben werden. Die deutsche Übersetzung des Romans „Middle England“ (2019/-) von Jonathan Coe ist noch ausständig, wird aber sicher schon vom Umfang her eher an der oberen Schmerzgrenze durchschnittlicher SchülerInnen-Erwartungen liegen.
- Der Ire **Donal Ryan** erzählt in „**Die Sache mit dem Dezember**“ (2013/2015) von einer vermeintlichen ländlichen Idylle. Hier treffen die Interessen von Investoren auf eine irische Dorfgemeinschaft, die sich durch Grundverkäufe Wohlstand erhofft, und vor allem auf einen Protagonisten mit Schwächen – und mit einem plötzlich wertvollen Grundstück. Erzählt wird die Geschichte aus der Sicht dieses jungen Mannes. Und zwar so, dass die Hilflosigkeit und die Verzweiflung erlebbar sind. Als LeserIn wünscht man sich so sehr, dass alles gut wird. Aber ein Happy End gibt es nicht. Der Roman rührt an und macht betroffen (oder zornig). Übrigens: Wer in diesem Schuljahr als DeutschlehrerIn Maturaarbeiten korrigiert hat, findet hier nahezu wörtlich das Schimpfwortrepertoire und die verbalen und tätlichen Aggressionen wieder, die Zehntausende MaturantInnen in ihren Meinungsreden verdammt haben. Wie es Opfern von alltäglicher, sadistischer Aggressivität geht, wird hier auf schmerzliche Weise nachvollziehbar.
- Um in den europäischen Norden zurückzukehren: Mit Schweden assoziiert man legendäre Schriftstellerinnen der Kinder- und Jugendliteratur: **Astrid Lindgren** und **Selma Lagerlöf**. Abseits von Bullerbü wurde in den letzten Jahren etwa **Jonas Jonasson** („**Der Hundertjährige, der aus dem Fenster stieg und verschwand**“ (2009/2011)) bekannt (wird sehr gerne gelesen, literarische Qualität ist aber nur bedingt zu finden). Außerdem werden in Schweden viele Krimis geschrieben, in denen auch gesellschaftliche Probleme behandelt werden, etwa in **Henning Mankells** Wallander-Krimis („**Hunde von Riga**“ (1992/1993)). **Regionalkrimis** wären übrigens ein weiterer möglicher Schwerpunkt für Interessierte. Dieses Genre deckt vermutlich inzwischen einen großen Teil Europas ab (die Bretagne, Venedig, das Salzkammergut usw.). Dazu passt auch der folgende Roman:
- Der europäische „Rettungsschirm“ über Griechenland wird mit seinen Abgründen zum Beispiel von **Petros Markaris** in „**Faule Kredite**“ (2010/2011) verarbeitet. Der Roman ist Teil einer wenig anspruchsvollen griechischen Detektivreihe, die einige Klischees bedient. Aber die Aussage ist deutlich, vor allem in Richtung Europäische Union.
- Auch in der italienischen Literatur finden sich Romane, die auf **politisch turbulente Zeiten** verweisen, etwa **Giorgio Fontanas** „**Tod eines glücklichen Menschen**“ (2014/2015)). Hier wird ein italienischer Staatsanwalt am Beginn der 80er Jahre, zur Zeit der Terroranschläge, begleitet. Parallel dazu wird die Geschichte des Vaters des Staatsanwalts während des Zweiten Weltkrieges erzählt. Beide Männer treibt ein tief empfundener Gerechtigkeitssinn an und sie versuchen die Welt zu verbessern und gegen Gewalt aufzutreten. Die literarische Qualität ist bei diesem Roman im italienischen Original bestimmt höher anzusetzen als in der Übersetzung. Die dargestellte italienische Welt (inklusive Kirche und Familie) macht dieses Manko aber wett.
- Wer es weniger politisch, dafür eher poetisch und literarisch kraftvoller mag, dem sei **Michela Murgias** „**Accabadora**“ (2009/2011) empfohlen. Hier werden sardische Traditionen sehr lebendig dargestellt. Neben Tradition und Kultur könnte man hier auch Sprachlosigkeit zum Thema machen – eine Sprachlosigkeit der Menschen, die auf dem Land in ihr Arbeitspensum und in festgefahrene Strukturen eingebunden sind. Freier sind die Menschen aber auch in der Stadt auf dem italienischen Festland nicht, wie sich im Laufe der Erzählung zeigt.
- In der französischen Literatur spielen gerne die Identität und ein eher offen gehaltener Beziehungsstatus eine tragende Rolle, und immer wieder wirken die Figuren ein wenig verloren: Eine kurze, rätselhafte Pariser Erzählung ist „**Im Café der verlorenen Jugend**“ (2007/2012) von Literaturnobelpreisträger **Patrick Modiano**. Kriegs- und Nachkriegsgeschichte und französische Lebensart werden in „**Léon und Louise**“ (2011) des Schweizer Schriftstellers **Alex Capus** erzählt – eine schöne Liebesgeschichte, die bestimmt bei vielen (vor allem weiblichen) SchülerInnen gut ankommt. Eine persönliche Anmerkung: Als erwachsene Leserin könnte man sich da und dort über den Autor ärgern, wenn er für die Handlung seiner Geschichte die eine oder andere vernachlässigte, tragische Figur in Kauf nimmt.



AdobeStock © Zarya Maxim

- Die Geschichte der letzten Jahrzehnte wird aus tschechischer Sicht von **Jaroslav Rudiš** in „**Nationalstraße**“ (2013/2016) erzählt – von der Zeit, in der alles möglich schien, der „samtenen Revolution“ 1989, bis zur trostlosen Realität der Gegenwart eines Verlierers der Revolution. Oder, wer gerne Klassiker liest, könnte natürlich auch auf **Milan Kunderas** „**Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins**“ (1984/1986) zurückgreifen.
- Die „neuen“ EU-Staaten im Osten sind, was Übersetzungen ins Deutsche betrifft, in den heimischen Buchhandlungen nicht gerade überrepräsentiert. Eine klare Empfehlung gibt es aber für den in Rumänien preisgekrönten Roman „**Null Komma Irgendwas**“ (2016/2018) der jungen Schriftstellerin **Lavinia Braniște**: In dem schmalen Roman erzählt eine junge Frau ganz und gar unprätentiös und nicht aufgesetzt von ihrem Leben in Bukarest. Ihre Mutter arbeitet in Spanien im Tourismus, sie selbst verdient ihr Geld als Sekretärin einer Baufirma. Und während die junge Frau von ihrem Leben zwischen Arbeit und Beziehungsbemühungen erzählt, erlebt man den Alltag in Rumänien mit, inklusive den Arbeitsweisen der Baubranche, in der ohne EU-Projekte und ohne Absprachen, die ein wenig Ostblock-Klischees bestätigen, gar nichts geht. Gut zu lesen!
- Auch Nicht-Mitgliedsländer sind vielfach mit der EU verbunden, und kulturell sowie wirtschaftlich wäre die EU ohne sie nicht denkbar: Aus der Schweiz könnte man zu Literatur von **Martin Suter** greifen („**Der Koch**“ (2010) – Migration/Wirtschaft), „**Auf der dunklen Seite des Mondes**“ (2000) – Wirtschaft). Oder zum Thema **Migration, Heimat und Identität**: **Melinda Nadj Abonjis** „**Tauben fliegen auf**“ (2010). Erzählt wird vom Versuch des Ankommens in der Schweizer Gesellschaft im Wechsel mit langen Sommerferien in der zerbrechenden jugoslawischen Heimat.
- Apropos: Die Staaten am Balkan gehören zu den jüngsten EU-Beitrittskandidaten. Ihren Platz in Europa müssen diese jungen Staaten noch finden. Die Balkankriege, die letzten großen Kriege auf europäischem Boden, haben zu Erschütterungen geführt, an denen gerade beobachtet werden kann, wie schwierig es über Generationen hinweg ist, zu einem unbelasteten Miteinander zu finden, vor allem, wenn man entwurzelt wird. **Saša Stanišić** erzählt in „**Wie der Soldat das Grammophon reparierte**“ (2006) ausgehend von einer gewitzten Familiengeschichte im Bosnienkrieg die Geschichte des großen Konflikts zwischen den vermeintlichen oder echten Feinden am Balkan und dem Auswandern nach Deutschland.
- Ebenso zum Thema **Migration, Heimat und Identität**: Weitere europäische Herausforderungen sind Flüchtlingsbewegungen von außerhalb Europas. Hierzu gibt es immer mehr Romane. Beispiel: **Abbas Khider**: „**Ohrfeige**“ (2016) – vom Alltag nach der Flucht und wie schwierig oder unmöglich es ist, die Erwartungen der (deutschen) Öffentlichkeit zu erfüllen, wenn man gar nicht so sicher ist, ob man hier überhaupt sein will; oder zur Flucht übers Mittelmeer von Nordafrika: **Tahar Ben Jelloun**: „**Verlassen**“ (2006/2006).
- Zum Dauer-Beitrittskandidaten Türkei wäre spannend, welchen Blick SchülerInnen beispielsweise auf Literatur von **Orhan Pamuk** („**Schnee**“ (2002/2005)) haben. Deutlich leichter und unterhaltsamer zu lesen wäre etwa „**Einmal Hans mit scharfer Soße**“ (2005) von **Hatice Akyün**. Dieser Roman ist im Großen und Ganzen eine annähernd biographische Heiratsannonce einer sehr selbstbewussten, humorvollen Deutschen mit türkischer Herkunft auf der Suche nach einem Mann, der türkisch-temperamentvoll und gleichzeitig deutsch-zuverlässig ist. Dass der Autorin die Suche schließlich geglückt ist, erfährt man in ihrem nachfolgenden Roman „**Ali zum Dessert**“ (2008).



AdobeStock © picturejacker

„Nie wieder Krieg“: der Zweite Weltkrieg als Ausgangspunkt der Europäischen Union

In Robert Menasses „Die Hauptstadt“ gibt es die Figur des Auschwitz-Überlebenden und Widerstandskämpfers David de Vriend. Das ist jener Mann, an dessen Schicksal im Roman symbolisch die Idee und die Notwendigkeit der Bildung einer europäischen Staatengemeinschaft geknüpft wird. Als Lektüre, die von diesem historischen Standpunkt aus die Europäische Union sieht, also dem Ende des Zweiten Weltkriegs, eignen sich alle Biographien und Erzählungen im Zusammenhang mit Konzentrationslagern, vorrangig Auschwitz: **Ruth Klüger: „weiter leben“** (1992); **Bernhard Schlink: „Der Vorleser“** (1995); **Fania Fénelon: „Das Mädchenorchester in Auschwitz“** (1980), **Imre Kertész: „Roman eines Schicksallosen“** (1975/1999) usw. usf.; oder zum Erleben des Krieges für die Daheimgebliebenen oder Heimkommenden: **Arno Geiger: „Unter der Drachenwand“** (2018). Der Zweite Weltkrieg und dessen Ende in der Normandie aus englischer Sicht: **Ian McEwan: „Abbitte“** (2001/2002) (etwas schwülstig); von französisch-deutscher Seite: **Michael Wallner: „April in Paris“** (2006) (nur für starke Nerven). Die Menge der Romane und Biographien, die den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg thematisieren, ist kaum überschaubar.

Wer gerne noch weiter in die Geschichte zurückgeht und das europäische Thema historisch aufgreifen möchte, könnte sich die europäische Urkatastrophe des Dreißigjährigen Krieges vornehmen: **Daniel Kehlmann: „Tyll“** (2017) – der Dreißigjährige Krieg als Vorlage für die Unmöglichkeit grenzüberschreitender Verständigung, ein Schelmenroman. Der Aufbau folgt einer ähnlichen Grundidee wie Menasses „Hauptstadt“: Es wird aus mehreren Perspektiven parallel erzählt, die einzelnen Handlungsstränge werden ineinander verschränkt und immer wieder aufgegriffen. Wie bei Menasse gehen Realität und Fiktion nahtlos ineinander über. Für SchülerInnen deshalb sehr anspruchsvoll.

Schlussreflexion zum gesamten Projekt: einige Anregungen für Reflexionsfragen

In einem groß angelegten Leseprojekt könnte zuerst der bereits im hpt-Newsletter 2 – 2017/18 vorgestellte Roman „Die Hauptstadt“ von Robert Menasse als Klassenlektüre bearbeitet werden. In einem weiteren Schritt könnten sich die SchülerInnen mit Literatur aus unterschiedlichen europäischen Ländern auseinandersetzen. Die folgenden Reflexionsfragen sind eine Anregung für einen Abschluss des Leseprojekts. Die Fragen sind bewusst nicht in Form von Arbeitsaufträgen formuliert.

- Was haben Sie über Literatur Neues erfahren? Haben Sie Themen, Motive, neue Zugänge zu Erzählperspektiven usw. kennengelernt? Worin zeigen sich Unterschiede zu Ihnen bekannter Literatur?
- Was haben Sie über die Kultur, den Alltag, Familienbilder usw. anderer Länder erfahren?
- Wie hat sich Ihr Bild von Europa durch die Romane, die Sie kennengelernt haben, verändert?
- Welche Romane, die andere in der Klasse vorgestellt haben, möchten Sie auch lesen – und warum?

Zitierte Literatur:

Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
 Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6 – 16.

Die Autorin:

Mag. Barbara Hofbauer ist Lehrerin für Deutsch und Politische Bildung und Geschichte an einer Handelsakademie im Bundesland Salzburg und Autorin der Sprachbuchreihen KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. HAK, HUM und HTL.



NEWSLETTER

2 – 2018/19

DEUTSCH

GRAMMATIKFEHLER ODER GRAMMATISCHE ZWEIFELSFÄLLE?

von Gábor Fónyad

1 Einführung

Im letzten *Newsletter 1 – 2018/19* war vom Dilemma der Schulgrammatik die Rede, dass sie Muttersprachlern normative Vorgaben hinsichtlich ihrer Grammatik machen muss. Das ist kein geringes Problem, denn unter einem sprachwissenschaftlichen Standpunkt ist Grammatik (je nach theoretischer Ausrichtung) etwas Biologisches, Kognitives, Pragmatisches und/oder Soziales, das sich jedes Individuum im Laufe des Erstspracherwerbs auf natürlichem Weg aneignet und daher einer Anleitung gar nicht bedarf. Für Noam Chomsky, einen Vertreter des Nativismus, ist Sprache sogar ein eigenes funktionales Organ im Geist, das dem Menschen als speziesspezifische Fähigkeit angeboren ist und sich nur mehr entfalten müsse, weshalb es angebrachter sei, vom Wachsen der Sprache als vom Lernen der Sprache zu sprechen (vgl. Grewendorf 2006: 46). Gehen und Sehen müssen schließlich auch nicht in einem Unterricht „gelernt“ werden.

Was soll dann ein Grammatikfehler bei Muttersprachlern sein?

2 Sprachhomogenität und Sprachvariation

Sprache an sich kann man entweder als ein einheitliches Regelwerk (mit wenigen Ausnahmen) oder als ein offenes, sich ständig wandelndes System betrachten:

Sprachhomogenität	Sprachvariation
es gibt jeweils ein Richtig und ein Falsch (im Idealfall)	es gibt stets mehr oder minder gleichberechtigte konkurrierende Formen nebeneinander

Im schulischen Grammatikunterricht überwiegt das Ideal der Sprachhomogenität, gepaart mit einer „Richtig-oder-Falsch-Ideologie“ (Klein 2018: 25) – einen Grammatik-„Fehler“ kann es ja nur geben, wenn auch das „richtige“ Pendant dazu vorhanden ist. In vielen Fällen ergibt das Sinn – vor allem, wenn man bedenkt, dass die Schülerinnen und Schüler die Standardsprache erlernen müssen –, es gibt jedoch mehr Grenzfälle, als dass man sie als seltene Ausnahmen beiseiteschieben könnte. Nicht einmal die normierte Standardsprache¹ ist durchgehend homogen (vgl. Klein 2018: 33).

3 Grammaticale Zweifelsfälle

Grundsätzlich liegt ein grammatischer Zweifelsfall vor, wenn mindestens zwei Varianten einander gegenüberstehen. Für die Bereiche Morphologie (Flexion) und Syntax kann man mit Klein (2018: 14 f.) folgende Beispiele nennen (insgesamt ist mit gut 10 000 Zweifelsfällen zu rechnen):

Morphologie	<i>buk / backte, wog / wiegte, sandte / sendete, übersiedelt / übergesiedelt, Worte / Wörter, Wracks / Wracke, Examina / Examen, Pizzas / Pizzen, des Bärs / des Bären, dem Präsidenten / dem Präsident, siebte / siebente, dummer / dümmer, ess / iss [Imp.], ich laufe / lauf, ich sammle / sammle / sammel</i>
Syntax	<i>wegen dem Bericht / des Berichts, westlich Kölns / westlich von Köln, eine Herde schwarze/-r Schafe, ist / hat geschwommen, ist / hat gestanden, irgendwelches dumme /-s Zeug, Mittel für / gegen Fieber, eins und eins ist / sind zwei, wir Deutsche / Deutschen, mir / mich graust</i>

Die Zweifelsfälle haben jedoch ein System: Es hängt jeweils vom Kontext – der sogenannten Steuerungsklasse – ab, welche Variante als angemessen oder richtig und welche als unangemessen oder falsch erachtet wird. In Anlehnung an Klein (2018: 17) kann man folgende Steuerungsklassen annehmen:

Konflikt	Beispiel	Steuerungsklasse
alte vs. neue Sprache:	<i>ich buk vs. ich backte</i>	diachrone Steuerung
geschriebene vs. gesprochene Sprache:	<i>wegen dem Wetter vs. wegen des Wetters</i>	mediale Steuerung
Textsorte 1 vs. Textsorte 2:	<i>Wir haben die Bank ausgeraubt (Kriminalgeschichte, direkte Rede) vs. Sie raubten die Bank aus (Zusammenfassung).</i>	Textsortensteuerung
Dialekt/Regiolekt 1 vs. Dialekt/Regiolekt 2:	<i>Ich bin auf dem Sessel gesessen (Österreich) vs. Ich habe auf dem Sessel gesessen (Deutschland)</i>	diatopische Steuerung
Bedeutung 1 vs. Bedeutung 2:	<i>Worte vs. Wörter</i>	semantische Steuerung

¹ Da von „Fehlern“ die Rede ist: Oft wird der Begriff *Hochdeutsch* synonym mit *Standarddeutsch* verwendet, was aber falsch ist, da ja bekanntlich *Hochdeutsch* ein Dialektgebiet (Mittel- und Oberdeutsch – also gerade die bairischen Dialekte!) bezeichnet, wobei sich *Hoch-* auf den gebirgigen Süden im Gegensatz zum flachen Norden (*Niederdeutsch*) und keinesfalls auf eine „höhere“, „bessere“ Sprache bezieht.

Diachrone Steuerung:

Die ältere Variante ist nicht zwangsläufig die angemessenere. Die regelmäßige Konjugation von backen ist heute kaum mehr gebräuchlich, ebenso wie das Dativ-*e* nur mehr in Redewendungen vorkommt (*in diesem Sinne*). Andererseits kann man natürlich nicht jeden Neologismus oder Ausdruck aus der Jugendsprache in einem standardsprachlichen Text verwenden.

Mediale Steuerung:

Es ist wichtig, zwischen geschriebener und gesprochener Sprache zu unterscheiden: Man kann eben nicht (immer) so schreiben, wie man spricht. (Und man muss nicht „nach der Schrift“ sprechen.) Dieser Punkt hängt auch mit der Diachronie zusammen, denn die Schriftsprache ist in vielerlei Hinsicht konservativer.

Textsortensteuerung:

Besondere Beachtung verdient im schulischen Kontext die Textsortensteuerung: In einem Dialog zwischen zwei Bankräubern in einer Kriminalgeschichte wäre eine alte und schriftsprachliche Sprache unangebracht: *„Ich frug mich, ob wir des schlechten Wetters wegen den Raub nicht verschieben sollten“*, sagte Ede. In einer Textanalyse oder -interpretation hingegen ist eher ein gehobener Stil gefragt, also Schriftsprache und eventuell ältere Formen (*wegen* + Genitiv). Ein Kommentar oder ein Leserbrief wiederum lassen eine größere Nähe zur gesprochenen Sprache zu. Die gezielte Verwendung von älteren oder neueren, jugendsprachlichen Formen kann bei diesen Textsorten natürlich auch als Stilmittel eingesetzt werden.

Diatopische Steuerung:

Die Kenntnis der diatopischen Steuerung kann für die Deutschlehrerin hilfreich sein, wenn ein Schüler beispielsweise eine Variante verwendet, die im bundesdeutschen, nicht aber im österreichischen Sprachraum gebräuchlich ist (etwa *Ich habe auf dem Sessel gestanden*). Entscheidend ist hier wohl, ob es sich um einen Konflikt zwischen zwei Standardvarietäten handelt oder zwischen dem Standard und einem Dialekt (*der Sessel, der was im Eck steht*).

Semantische Steuerung:

Hier lassen sich deutliche Verstöße ausmachen: *Sie schaffte / ~~schuf~~ die Prüfung* bedeutet etwas anderes als *Sie schuf / ~~schaffte~~ ein Meisterwerk*, ebenso die Worte und die Wörter.

Keine Steuerung / Freie Variation:

Schließlich besteht auch die Möglichkeit, dass mehrere Varianten gleichberechtigt nebeneinanderstehen und der Sprachnutzer entscheiden muss (beziehungsweise darf), welche Form er verwendet (zum Beispiel *gern / gerne, des Kriegs / Krieges*).

Somit lässt sich eine Typologie der grammatischen Zweifelsfälle erstellen:

Variante ₁ / Variante ₂		
falsch ↓	Zweifelsfall ↓	Wahl
echter Fehler	falscher Kontext, Verstoß gegen Steuerungsklasse	freie Wahl
<i>Er rief / rufte an.²</i>	<i>wegen + Dativ (z. B. in einer Textanalyse)</i>	<i>Eine Menge Zuhörer war / waren im Saal.</i>
Grammatikfehler (G)	unangemessen (A, G?)	freie Variante
Fehler		kein Richtig oder Falsch

normativer Druck
soziale Konnotationen
Kenntnis der Steuerungsklassen

Ein Ziel des schulischen Grammatikunterrichts sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern eine Variantenkenntnis zu vermitteln, so dass sie in Zweifelsfällen kompetent zwischen den zur Wahl stehenden Varianten entscheiden können und wissen, in welchem Kontext welche Form angemessen ist. Sie müssen die mit einer Form verbundenen sozialen Konnotationen kennen (auch um sie gegebenenfalls bewusst einzusetzen).

4 Was ist ein Grammatikfehler?

So provokant es klingt: Einen Grammatikfehler kann es aus der Sicht der Sprachwissenschaft nicht geben, da ja die Grammatik als ein Regelsystem angesehen wird, das als Tatsache im Kopf eines jeden Sprechers vorhanden ist und das beschrieben und erklärt, keinesfalls aber bewertet wird. Wenn regelmäßige Verben neuerdings unregelmäßig konjugiert werden, ist das allenfalls eine Verschiebung innerhalb des Grammatiksystems. Die Frage, ob die Form „richtig“ oder „falsch“ ist, ist irrelevant. Von „ungrammatisch“ spricht man hingegen, wenn ein Satz in einer bestimmten Sprache einfach nicht vorkommt (*Wetter des schlechten wegen Freibad ins wir gehen nicht*). *Wegen + Dativ* mag zwar in bestimmten Kontexten unangemessen sein, grammatisch ist es aber allemal, da es im Deutschen ja erwiesenermaßen vorkommt.

Da aber die Schülerinnen und Schüler die Standardsprache erlernen müssen und diese normiert ist, gibt es Verstöße gegen die Norm. Ein klarer Fall liegt bei den „echten Fehlern“ vor – eben *er rufte* oder *mit den Hund*. Schwieriger ist es wohl bei den unangemessenen Varianten (mittlere Spalte). Ist Umgangssprache in einem bestimmten Kontext angebracht? Ist *weil + Verbzweitstellung* (siehe unten) als Ausdrucksfehler oder als Grammatikfehler zu werten?

Wo die jeweilige Grenze zwischen Ausdrucks- und Grammatikfehler zu ziehen ist, dürfte nicht in jedem Fall leicht zu entscheiden sein (vgl. auch Heringer/Wimmer 2015: 211). Dabei sollte man nicht aus dem Blick verlieren, dass eine bestimmte Variante von Fall zu Fall, gemäß der Steuerungsklasse, anders zu bewerten ist.

² Beispiel aus der eigenen Lehrerfahrung. Gerade dieses Verb wird von erstaunlich vielen (muttersprachlichen) Schülerinnen und Schülern (schriftlich) produziert.

5 Beispiele für grammatische Zweifelsfälle

5.1 Unregelmäßig konjugierte regelmäßige Verben

Das schon angesprochene Phänomen, dass Muttersprachler immer wieder regelmäßige Verben unregelmäßig konjugieren, hängt mit einem allgemeinen Schwund der unregelmäßigen Verbformen zusammen. Das erkennt man unter anderem daran, dass nur die unregelmäßigen Verben produktiv sind und Neubildungen stets unregelmäßig konjugiert werden: *er/sie chattete, skypte, mailte, postete* usw. Auch im Spracherwerb wird zunächst übergeneralisiert und an unregelmäßige Verben im Partizip ein *-t* angehängt (*ausgetrinkt*; vgl. Kauschke 2012: 82). So gibt es mehrere Verben, deren Konjugation schwankt (mit klarer Tendenz zur unregelmäßigen Form): *buk / backte, dünkte / deuchte, erleichte / erblich, focht / fechtete, gor / gärte, frug / fragte, hieb / haute, molk / melkte, schnob / schnaubte, schwor / schwörte, triefte / troff* (vgl. Duden-Grammatik 2006: §704, Klein 2018: 204). Bei anderen Verben gibt es einen semantischen Unterschied: *erschrak / erschreckte, hing / hängt, sog / saugte, schuf / schaffte, sandte / sendete*. Es ist daher wenig verwunderlich, wenn auch andere Verben von dieser Unsicherheit – die nur ein Anzeichen für einen Sprachwandel ist – angesteckt werden. Gruppenzwang gibt es auch in der Grammatik und wird dort, neutral, Analogie genannt.

Tatsächlich liegen die Ursachen dafür tief in der Vergangenheit: Seit der Abspaltung des Germanischen aus dem Indogermanischen wurde die (nominale und verbale) Flexion stetig abgebaut – was man noch heute gut am Unterschied des Verbalparadigmas im Englischen (ganz wenig Flexion) und Lateinischen (reiche Flexion) erkennen kann. Die Folgen von 3000 Jahren Sprachgeschichte lassen sich nicht mit dem Rotstift rückgängig machen. *Sie rufte* dürfte da nur ein weiteres Verb sein, das von diesem Sprachwandelphänomen erfasst wird. Die deutsche Sprache wird dadurch nicht untergehen. Ein Grammatikfehler ist es dennoch, da diese Form in der genormten Standardsprache nicht existiert.

5.2 *weil* + Verbzweitstellung

Dieses Phänomen kennt wohl jede Deutschlehrerin:

Wir können heute nicht ins Freibad gehen, weil das Wetter ist schlecht.

In der gesprochenen Sprache ist das durchaus üblich (vgl. Duden-Grammatik 2006: §939). In der Standardsprache hingegen hat *weil* (ebenso wie *wenn, nachdem, obwohl*) die Funktion einer subordinierenden Konjunktion (einer Subjunktion) (vgl. Duden-Grammatik 2006: §949).

Unter einem sprachwissenschaftlichen Blickwinkel ist hier die Tendenz zu beobachten, dass die subordinierende Konjunktion *weil* (mit Verbletzstellung) in die Klasse der koordinierenden Konjunktionen (mit Verbzweitstellung; etwa *denn*), wechselt (vgl. Duden-Grammatik 2006: §949). Das heißt, die Konjunktion *weil* ist grammatisch polysem mit den beiden Varianten *weil₁* und *weil₂*:

<i>weil</i>	
<i>weil₁</i>	<i>weil₂</i>
subordinierende Konjunktion	koordinierende Konjunktion
Verbletzstellung	Verbzweitstellung
... <i>weil das Wetter schlecht ist</i>	... <i>weil das Wetter ist schlecht</i>

Daraus ergeben sich zwei Möglichkeiten für die Korrektur eines *weil*-Nebensatzes mit Verbzweitstellung (vorausgesetzt, es handelt sich nicht um einen Dialog zweier Bankräuber): Entweder man stellt das Verb an die letzte Stelle oder man ersetzt die Konjunktion durch *denn* (wofür unter anderem die Duden-Grammatik (2006: §1696) plädiert).

Korrektur von <i>weil</i> + Verbletzstellung	
falsche Verbstellung zur subordinierenden Konjunktion	Verwendung einer subordinierenden Konjunktion in koordinativer Funktion
Korrektur der Satzstellung	Korrektur der Konjunktion
<i>Wir können heute nicht ins Freibad gehen, weil das Wetter ist schlecht ist.</i>	<i>Wir können heute nicht ins Freibad gehen, weil denn das Wetter ist schlecht.</i>

Eine Alternative wäre die Analyse als Satzzeichenfehler:
Das kannst du doch nicht machen, weil – sonst macht das jeder.
 Wiederum kommt es dabei stark auf den Kontext an.

5.3 Kongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb

Die Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem finiten Verb richtet sich in der Regel nach Person und Numerus: *Fünf Abgeordnete verlassen den Saal*. Es gibt jedoch Fälle, in denen Form und Inhalt nicht übereinstimmen und es somit zu einem Konflikt kommt, der wahrscheinlich nicht aufzulösen ist (vgl. Klein 2018: 259):

- Eine Reihe Abgeordneter verließ / verließen den Saal.*
- Die Mehrzahl der Anwesenden waren / ?war Studenten.*
- Zwei Drittel der Arbeitnehmer sind / ist zufrieden.*
- Eine Herde Schafe steht / ?stehen auf der Weide.*
- Aber:** *Eine Herde schlauer Schafe steht / stehen auf der Weide.*
- Eine Herde schlaue Schafe (? steht) stehen auf der Weide.*
- Du und er kommen / kommt morgen.*

Hier dürfte es sich um freie Varianten handeln (mit zum Teil unterschiedlichen Nuancierungen).

5.4 Rektion von Präpositionen („Fallfehler“)

Rektion bedeutet, dass ein sprachliches Element ein anderes regiert. Im Deutschen kommt das bei Verben (*zeichnen* + Akkusativ), Adjektiven (*stolz* + *auf* ...), Substantiven (*Erklärung an* ...) und Präpositionen (*aus* + Dativ) vor. Auch hier gibt es Schwankungen.

5.4.1 *trotz*

Trotz dem schlechten Wetters oder *Trotz des schlechten Wetters*? Der Genitiv mag zwar vielleicht als stilistisch höherstehend empfunden und als normativ richtig gesehen werden (etwa bei Balcik/Röhe/Wróbel 2016: 379, Pieler/Schicho 2005: 61, Sick 2004: 16 – 18), älter ist jedoch, entgegen der Erwartung, die Dativrektion, wie das noch in *trotz-dem* und *trotz allem* ersichtlich ist (vgl. Wilmanns 1909: 703, Klein 2018: 268). Die heutige Präposition *trotz* geht auf das Substantiv *Trotz* zurück, der mit dem Dativ verbunden wird: *Der Trotz galt ihm*. Ein Plädoyer für *trotz* + Genitiv mit dem kopfschüttelnden Hinweis auf „Heute darf man sogar schon *trotz* mit dem Dativ verwenden!“ ist fachlich schlicht falsch.

5.4.2 *dank*

Ähnlich verhält es sich bei der Präposition *dank*, die ebenfalls auf ein Substantiv zurückgeht: *Dank sei ihm* (vgl. Wilmanns 1909: 703, Klein 2018: 268). Die diachron gesehen „richtige“ Variante lautet also auch hier *dank ihrem Einsatz* statt *dank ihres Einsatzes*. Bastian Sick, der selbsternannte Retter des Genitivs, lässt hier denn auch nur den Genitiv als richtigen Kasus durchgehen (vgl. Sick 2004: 17), während Balcik/Röhe/Wróbel (2016: 373) beide Varianten gelten lassen.

5.4.3 *entsprechend*

Anders ist der Fall bei der Präposition *entsprechend* gelagert, die auf ein Partizip I zurückgeht, das als Verb klar den Dativ regiert: *Das entspricht dem Plan*. Auch als Partizip I regiert es den Dativ: *dem Plan entsprechend*. Die Wandlung zur Präposition ist vollzogen, sobald das Wort – gemäß der Definition – vor der Nominalphrase zu stehen kommt: *entsprechend dem Plan* (vgl. Klein 2018: 269). In diesem Fall wird es zuweilen mit dem Genitiv verbunden³, wohl in Analogie zu anderen genitivregierenden Präpositionen. Diese Genitivfreundlichkeit geht jedoch sogar Sick (2004: 17) zu weit (ebenso Balcik/Röhe/Wróbel 2016: 374, Helbig/Buscha 2013: 358).

<i>dem Plan entsprechend</i>	<i>entsprechend dem Plan</i>	<i>entsprechend dem Plan / ? des Plans</i>
Dativ + Partizip I	Partizip I + Dativ	Präposition + Dativ / ? Genitiv

Hier ist einmal die Genitivreaktion neu, sogar so neu, dass sie standardsprachlich als falsch einzustufen ist.

5.4.4 *wegen*

Wie schaut es nun mit einem Klassiker des (vermeintlichen) Fallfehlers aus – *wegen* + Dativ? Präskriptive Grammatiken sind sich einig: Der Dativ ist falsch (vgl. Balcik/Röhe/Wróbel 2016: 379, Pieler/Schicho 2005: 61, Sick 2004: 18) (auch wenn einige Ausnahmen zugelassen werden). Bastian Sick wettet sogar dagegen, dass „immer mehr Lieder und CDs [...] ‚Wegen dir‘ im Titel führten“ und bedauert einen „genitivfeindlichen Tiefschlag“, „immer häufiger“ höre man „‚wegen dem‘ statt ‚wegen des‘“ (vgl. Sick 2004: 15 f.). Und diesmal haben die Sprachpfleger die diachrone Argumentation auf ihrer Seite, denn tatsächlich ist die Genitivreaktion die ursprüngliche. Allerdings lohnt ein Blick auf die mediale Steuerung und die Textsortensteuerung, um sich die Frage zu stellen, ob manchmal der Dativ nicht vielleicht angebrachter ist – etwa im Fall unserer beiden Bankräuber. Und zudem macht der Dativ bereits seit dem 18. Jahrhundert dem Genitiv seinen Platz nach *wegen* streitig (vgl. Ernst/Freienstein/Schaipp 2011: 48, Klein 2018: 270). *Wegen dem Wetter* ist also keine Sünde der heutigen Jugend oder ungebildeter Popsänger.

Um einer sozialen Stigmatisierung zu entgehen, ist es jedoch wohl ratsam, den Genitiv zu verwenden (zum Beispiel in Bewerbungsschreiben), der in diesem Fall „prestigebewusst und konservativ“ (Klein 2018: 271) ist. Der Genitiv bei *entsprechend* hingegen ist lediglich prestigebewusst, aber nicht konservativ (sondern viel eher progressiv und sprachgeschichtlich falsch).

6 Die Sprache geht nicht unter

Es fällt auf, dass es sich bei vielen Zweifelsfällen um fehlende Flexionsformen handelt. Klein (2018: 195 ff.) attestiert Sprachpflegern eine Flexions-Ideologie, laut der im Zweifelsfall die flektierte Form die bessere sei. Dem steht die sprachgeschichtliche Tatsache entgegen, dass der Abbau der Flexion im Deutschen seit der germanischen Zeit auf dem Vormarsch ist (für einen Überblick vgl. Hutterer 2008: 420 – 467).

Flektierte, unregelmäßige Formen, womöglich sogar mit einem Vokalwechsel, gelten aus irgendeinem Grund als prestigeträchtiger – das dürfte mit ein Grund sein, warum die Präpositionen trotz, dank und entsprechend aus vorseilendem Gehorsam den „morphologischeren“ Genitiv gegen den schwächeren Dativ austauschen (der Genitiv markiert ja auch das Nomen mit einem *-s*: *des Wetter-s*).

Dabei wissen wir: Die Grammatikfehler von heute sind die Regeln von morgen – sie sind Anzeichen eines Sprachwandels. Sprachwandel jedoch lässt sich nicht steuern. Im Gegensatz zur Orthographie gibt es keine offizielle Stelle, die die Grammatik „erstellt“, „schützt“ oder bewusst „verändert“. Man kann zwar das scharfe *s* nach kurzen Vokalen abschaffen, ja, man könnte sogar einen neuen Buchstaben einführen, nicht aber einen Kasus retten oder eine Verbform verbieten.

Wie muss sich ein älterer Deutschlehrer Ende des 19. Jahrhunderts geärgert haben, als er die fehlenden *e*-Endungen des Dativs dazuschrieb und dick und rot unterstrich? „Es heißt mit dem Hund-e!! Bald sind wir soweit und der Dativ darf auch ohne Endung verwendet werden!“ Den Instrumentalis als eigenen Kasus verlor das Deutsche bereits beim Übergang vom Germanischen zum Althochdeutschen. Die ersten Deutschen im frühen Mittelalter, die statt das Nomen *Speer* im Instrumentalis zu deklinieren die Präposition *mit* wählten, begingen einen Grammatikfehler.

³ Vgl. <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Entsprechend> (21. Mai 2019)

Die Grammatik reguliert sich selbst. So sind etwa parallel zum Abbau der Flexionsendungen Präpositionalphrasen, Artikel und eine Verfestigung der Wortstellung aufgekommen. Wenn also der Kasus eindeutig am Artikel gekennzeichnet wird, besteht keine Notwendigkeit, ihn auch noch durch Nominalflexion zu markieren – das dürfte dem Genitiv zum Verhängnis werden.

Und hier stehen wir Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen vor einem Dilemma: Obwohl wir das wissen, werden wir weiterhin Formulierungen wie *er schwammte* und *der Schüler will den Lehrer alles erzählen* ausbessern. Denn die Standardsprache, mit all ihren Normen, Vorschriften und Verboten, muss ebenso wie andere für das Bestehen in der Gesellschaft notwendigen Kulturtechniken erworben werden. Die Badehose ist zwar ein Kleidungsstück, sein Tragen im Theater oder bei einem Bewerbungsgespräch wird aber sozial sanktioniert.

Literaturhinweise:

- Balcik, Ines/Röhe, Klaus/Wróbel, Verena (2016): Die deutsche Grammatik. Die umfassende Grammatik für Beruf, Schule und Allgemeinbildung. Stuttgart: Pons.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh (= UTB 2890).
- Ernst, Oliver/Freienstein, Jan Claas/Schaipp, Lina (2011): Populäre Irrtümer über Sprache. Stuttgart: Reclam.
- Duden-Grammatik = Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hg. von der Dudenredaktion. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag (= Duden 4), S. 395 – 572.
- Grewendorf, Günther (2006): Noam Chomsky. München: C. H. Beck (= bsr 574).
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2013): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Klett-Langenscheidt.
- Heringer, Hans Jürgen/Wimmer, Rainer (2015): Sprachkritik. Eine Einführung. Paderborn: Fink (= utb 4309).
- Hutterer, Claus Jürgen (2008): Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen. 4., ergänzte Aufl. Wiesbaden: VMA-Verlag.
- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin–Boston: de Gruyter (= Germanistische Arbeitshefte 45).
- Klein, Wolf Peter (2018): Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte. Berlin–Boston: de Gruyter.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. – Berlin [u. a.]: de Gruyter (= Germanistische Arbeitshefte 43).
- Pieler, Margit/Schicho, Günter (2005): Aufsteigen in DEUTSCH 4. Grammatik. Wien: G&G.
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch (= KiWi 863).
- Wilmanns, W. (1909): Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Dritte Abteilung: Flexion. 2. Hälfte: Nomen und Pronomen. 1. und 2. Aufl. Straßburg: Karl J. Trübner.

Der Autor:

MMag. Gábor Fónyad, Bakk. MA, ist Lehrer für Deutsch und Ungarisch an einer Allgemein bildenden höheren Schule und Lehrbeauftragter für Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik der Universität Wien. Gábor Fónyad ist auch als Schriftsteller tätig. Sein erster Roman *Zuerst der Tee* ist 2015 im Verlag Wortreich erschienen. Derzeit arbeitet er an seinem zweiten Roman.



Goethe in der römischen Campagna – Gemälde von Johann Heinrich Wilhelm Tischbein (1787)

NEWSLETTER

2 – 2018/19

DEUTSCH

DIE INFLUENCER UND IHRE FOLLOWER

Mediale Selbstinszenierung und Imageberatung mit J. W. Goethe

von *Michael Gurschler*

Schon wieder Goethe?

Goethe, der Dichter. Goethe, der Naturforscher. Goethe, der Tourist.

Die Reihe der Wirkungsbereiche, Tätigkeiten, Berufe, Posen und Rollen, in denen Johann Wolfgang von Goethe im Deutschunterricht oder in der germanistischen Literaturwissenschaft präsentiert wird, scheint beinahe beliebig erweiterbar: Goethe, der Politiker. Goethe, der Künstler. Goethe, der Sammler. Goethe, der Orientalist. Goethe, der Briefeschreiber. Goethe, der Liebhaber. Goethe, der Sohn. Goethe, der Vater. usw. usf.

Aus einem Blickwinkel, welcher der interdisziplinären Beschäftigung mit Kunst, Psychologie und Philosophie willkommen sein dürfte und mit fächerübergreifenden Lernzielen und Projekten verbunden werden könnte, lohnt ein Besuch bei Meister Goethe allemal, auch heute, im Zeitalter des Internets, der sozialen Netzwerke und der digitalen Grundbildung an Schulen.

Goethe, der Kunsttheoretiker

Lassen wir Goethe mit seiner kunsttheoretischen Schrift „Der Sammler und die Seinigen“ (1799) als Kunstkritiker in Erscheinung treten: In einer Serie von sieben Briefen eines fiktiven Arztes, seiner Nichte und eines jungen Philosophen an den Herausgeber der Kunstzeitschrift „Propyläen“ (also an Goethe selbst) bespricht der Denker den Wert „wahrer“ Kunst: Worin besteht eigentlich „Kunstwahrheit“? Welchen Bildern oder Gebilden ist sie aus welchen Gründen abzusprechen? Wer darf dieses Urteil fällen? Und was bedeutet in diesem Zusammenhang Ästhetik?

Goethe unternimmt den Versuch, die künstlerischen Ansprüche und Verfahren zu systematisieren, um der „Einseitigkeit eines ästhetischen Diskurses“ (Asman 1997: 157) entgegenzuwirken. Er vergleicht hierzu verschiedene (in einem fiktiven Dialog hergeleitete) Künstlertypen mit ihren Sammlern, und stellt fest, dass ihre Interessen nicht zufällig verteilt sind, sondern bestimmten Neigungen entsprechen, die sich typologisieren lassen. Künstler und Sammler (oder *Influencer* und *Follower*, wie wir sie heute vermutlich nennen würden) haben eines gemeinsam: eine akzentuierte Vorliebe für bestimmte Objekte oder Äußerungsformen. Gerade diese Vorliebe allzu einseitig, so könne die künstlerische Äußerung (oder Sammlung) nicht der Vorstellung eines ausgewogenen, „wahren“ und „vollendeten“ Kunstwerks entsprechen (vgl. Goethe hrsg. v. Asman 1997: 116 f.). Kunstwahrheit liege also in Goethes Augen gerade zwischen den stark überzeichneten Neigungen, die sich als Untugenden frei nach der Nikomachischen Tugendlehre Aristoteles' paarweise gegenüberstellen ließen. Die wahre Tugend liege in Balance zwischen diesen Polen, in der Mitte.

Goethe fasst in seiner Systematik insgesamt sechs gegensätzliche, paarweise aufeinander bezogene Künstler- und Sammlertypen zusammen, die für eine Beschäftigung im Unterricht wie folgt zusammengefasst werden könnten:

Die Nachahmer

Der bei Goethe auch als „*Copist*“ bezeichnete *Nachahmer* „kann nicht ruhen, bis [er] die Abbildung wo möglich an die Stelle des Abgebildeten“ (a. a. O. 51) setzen kann. Er ist nicht zufrieden, ehe sein Werk der Vorlage nicht völlig gleicht. Eine freie, in seinen Augen mangelhafte Phantastik, entspricht nicht seinem Kunstempfinden.

Die Imaginanten

Ganz anders der *Imaginant*, der seiner Einbildungskraft alles unterordnet und dafür nicht nur „Unbestimmtheit und Unbedingtheit“ (a. a. O. 103), sondern auch „Incoherenzen“ (a. a. O. 102) in Kauf nimmt. Goethe fragt sich in diesem Zusammenhang, ob „das Genie sich hauptsächlich in der Erfindung äußere“ (ebd.). Was nicht frei oder neu erfunden sei, lehnt der Imaginant kategorisch ab.

Die Charakteristiker

Der *Charakteristiker* lehnt alle Kunst ab, die nicht der Verstand konzipiert hat (vgl. a. a. O. 74). Ästhetik und Schönheit, die er als banale Dekorativität abtut, interessieren ihn nicht, allein das „Charakteristische“, die Aussagekraft (die Idee dazu/dahinter) dürfe einem Objekt zum Kunstwerk reichen (vgl. a. a. O. 59).

Die Undulisten

Den *Undulisten*, die der *Charakteristiker* vehement bekämpft, hingegen gefallen lediglich jene Kunstwerke, die „weich“, „gefällig“ und „ohne Charakter und Bedeutung“ (a. a. O. 105) sind.

Die Kleinkünstler

Kleinkünstler lieben möglichst mikroskopisch kleine Formate und aufs engste verdichtete Gesten. Goethe meint außerdem, „bey diesen ist die Nachbildung nicht das vorzüglichste, sondern die Arbeit. Ein solcher Gegenstand scheint ihnen der liebste bey dem sie die meisten Punkte und Striche anbringen können.“ (a. a. O. 51). Sie streben nach „Genauigkeit“ und „Reinlichkeit“.

Die Skizzisten

Skizzisten bevorzugen das Gegenteil: die großen, unbestimmten, angedeuteten Gesten: „Skizzisten nennt man [...] diejenigen mit Recht, welche ihr Talent nicht weiter als zu Entwürfen ausbilden“ (a. a. O. 52).

Über die Selbstinszenierung Goethe, die Influencer und ihre Follower

Als Idee für ein Unterrichtskonzept, das die Brücke in die Gegenwart schlägt, bietet sich an, mit Schülerinnen und Schülern nach neueren, unserer Zeit entsprechenden Begriffen und Anwendungsbereichen zu suchen und Goethe beispielsweise in Bezug zur Selbstinszenierung von Jugendlichen und Erwachsenen in sozialen Netzwerken zu bringen.

Die didaktischen Ziele entsprechen hierbei nicht nur den Anforderungen des etwa für die Reifeprüfung formulierten Bereichs der *Reorganisation und des Transfers von Inhalten und Zusammenhängen* (vgl. bmbwf 2016), sondern auch jenen der *digitalen Grundbildung* in der Sekundarstufe I (vgl. bmbwf 2018).

Folgende Übersetzungsvorschläge entstammen der Diskussion mit Schülern und Schülerinnen einer 5. Klasse:

Nachahmer	Nachahmer
Imaginanten	Trendsetter, Extravagante
Charakteristiker	„Unentspannte“
Undulisten	Kitschonkel und -tanten
Kleinkünstler	i-Tüpfelreiter
Skizzisten	Chaoten

Weiterführende Fragen an die Klasse¹:

- Welche Posen sind in der Selbstinszenierung sehr beliebt? Wer ahmt dabei bekannten Vorbildern oder Persönlichkeiten nach? Woran ist das zu sehen?
- Wer gilt als Trendsetter? Wodurch erreichen Trendsetter, dass Menschen ihnen folgen? Erfinden Trendsetter etwas Neues?
- Welche Inhalte in sozialen Netzwerken würdet ihr als „unentspannt“ bezeichnen? Wie soll man in sozialen Netzwerken mit „Humor“ umgehen?
- Was gilt in sozialen Medien als „dekoratives Beiwerk“ oder Kitsch? Gibt es „kitschige“ Kommunikation?
- Welche Vor- und Nachteile haben minimalistische Botschaften im Netz? Was bedeuten „Reinlichkeit“ und „große Gesten“ in Bezug auf den persönlichen Internetauftritt?

Imageberatung?

Von Goethes bipolarer Kunsttheorie zum vierseitigen Entwicklungsquadrat

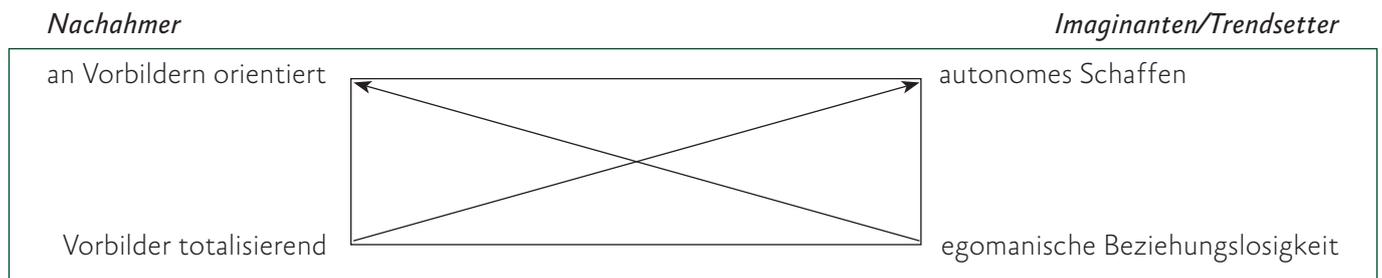
Mit der schematischen Gegenüberstellung je zweier Künstlertypen und der Charakterisierung ihrer Untugenden, sowie der in der Mitte liegenden Tugend, endet Goethes kunsttheoretische Auseinandersetzung.

An diesem Punkt könnte nun ein anderer, im Deutschunterricht wohlbekannter Wortspender, Friedemann Schulz von Thun, seinen Einsatz haben:

In seiner kommunikationspsychologischen Abhandlung „Miteinander Reden“ (Bd. 2, 372018) bespricht Schulz von Thun ein von Helwig (1976) entlehntes sog. „Entwicklungs- und Wertequadrat“: Die wahre Mitte (die Tugend) fänden wir nicht zwischen zwei gegensätzlichen Werten, sondern in einem Fadenkreuz zwischen zwei Werten (Haltungen bzw. Ansprüchen) und ihren entwertenden Übertreibungen.

¹ Die hier als W-Fragen formulierten weiterführenden Fragen können zusammen mit Zitaten aus der Primärliteratur (Goethe, hg. v. Asman 1997) leicht zur Erstellung von Aufgaben im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung adaptiert werden.

So betrachtet, greift Goethes Systematik zu kurz und müsste um eine weitere Ebene und ihre innere Entwicklungsrichtung ergänzt werden. Betrachten wir dies anhand eines Beispiels:



Es ist möglich, sich das Verhältnis von *Nachahmern* und *Imaginanten* (oder *Trendsettern*) in einer sozialen Dimension vorzustellen. Unter diesem Blickwinkel spielt vor allem die Kommunikation nach außen bzw. die Schnittmenge mit einer als „Kunstwelt“ oder „Kultur“ oder aber (bezogen auf die sozialen Netzwerke im Netz: als „Online-Community“) gedachte Größe als Kommunikationspartner eine Rolle. Dabei kommt es darauf an, auf welche Konventionen, auf welche Bild- oder Medienkompetenz die gedachten Gegenüber bei der Rezeption zurückgreifen können, sowie, ob ein Kunstwerk oder eine mediale Äußerung diese Kompetenz bedienen kann, will, muss oder darf.

Wenn wir den *Nachahmer* in diesem Licht als *an Vorbildern und Bildtraditionen etc. orientiert* sehen, so entspricht der positiven Schwesterntugend, dem *Imaginanten*, ein nach *Autonomie strebendes* (Kunst-)Schaffen.

Die entwertende Übertreibung finden wir in der *Verabsolutierung von* (fremden oder eigenen) *Vorbildern*, die sklavisch imitiert werden müssen (*Manierismus*) oder in egomanischen imaginativen Ergüssen, die sich einer intersubjektiven Kommunikation entziehen, da sie nicht (mehr) in der Lage sind, an die Rezeptionskompetenz der Empfänger anzuschließen und deshalb beziehungslos bleiben (wirkungslose Botschaften). Sich *an Vorbildern zu orientieren* steht im konträren Gegensatz zur *egomanischen Beziehungslosigkeit* von bildnerischen bzw. medialen Äußerungen, die sich jeglichem Verständnis und jeglicher Verhandelbarkeit entziehen.

Ein lediglich nach Reproduktion fremder oder eigener Vorbilder strebendes Verfahren indes ist als ein Verhalten einzustufen, das den Versuch unternimmt, aus dieser Beziehungslosigkeit durch Überkompensation des „Fehlers“ (hier: Zuflucht bei den bereits anerkannten Vorbildern) entfliehen zu können. Dies kann insbesondere in den sozialen Netzwerken im Internet mit der Absicht verbunden sein, zu einer sozialen Gruppe dazuzugehören. Es ist davon auszugehen, dass wichtige Persönlichkeitsaspekte dabei ausgeblendet werden, da die Selbstdarstellung in der Nachahmung anderer aufgeht.

Die diagonalen Linien (Pfeile) zeigen im Schema die Entwicklungsrichtung an, die eine unausgewogene Kommunikation, Selbstdarstellung bzw. künstlerische Arbeit nehmen sollte, um einer entwertenden einseitigen Tendenz entgegenzuwirken.

Hieraus könnten in der Praxis nicht nur Zielsetzungen in der kunstpädagogischen Begleitung (im BE-Unterricht) abgeleitet werden, sondern auch Möglichkeiten gefunden werden, die Selbstdarstellung und die Kommunikation in sozialen Netzwerken im Internet zu begleiten, zu reflektieren und zu gestalten.

Bibliographie:

Asman, Carrie (1997): Die Kunstkammer als Kommunikationsspiel. In: Goethe, Johann Wolfgang. Hrsg. v. Asman, Carrie (1997): Der Sammler und die Seinigen. Dresden: Verl. d. Kunst, S. 119 – 177.

bmbwf (2016), Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Operatoren-Katalog zur mündlichen Reifeprüfung aus Deutsch, <https://www.srdp.at/downloads/dl/operatorenkatalog-zur-srdp-in-deutsch-1/>, abgerufen am 27. Mai 2019.

bmbwf (2018), Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Information über die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“, Verordnung, <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/index.html>, abgerufen am 27. Mai 2019.

Goethe, Johann Wolfgang: Der Sammler und die Seinigen. Hrsg. v. Asman, Carrie (1997). Dresden: Verl. d. Kunst.

Schulz von Thun, Friedemann (³⁷2018): Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation. Hamburg: Rowohlt, 11989.

Der Autor:

Mag. Michael Gurschler ist Lehrer für Deutsch und Russisch an einer AHS in Wien, derzeit in Bildungskarenz als Künstler und Lehramtsstudent an der Universität für Angewandte Kunst, Wien. Bisherige Publikationen im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (u. a. Arbeitsheft Sprachförderung und DaZ, Vielfach Deutsch 2, öbv).