

I. ARTICLES

MARINA FOSCHI ALBERT

Università di Pisa
marina.foschi@unipi.it

Über die Beziehungen der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft gestern und heute. Ein Vorschlag für die Profilierung der Germanistik im DaF-Bereich

The Relationship between German Literature
and German Linguistics Today and Yesterday.
A Suggestion for the Teaching of German
as a Foreign Language in German Study Programs
at the University Level

ABSTRACT. In recent years, the “*crisis of German studies*” has become an increasingly current topic within academic discourse. This SUBJECT, more precisely defined as “*legitimation crisis of traditional German studies*”, has been long debated in Germany. *Legitimation* is a common principle in the fields of law, political science, and sociology. It refers to other principles such as ‘legitimacy’ and ‘justification’. Since the Nineties, the crisis in German literature studies appears to be rather an identity crisis, the origin of which can be seen in the centrifugal forces of attraction of several other disciplinary approaches. Something similar has happened – worldwide – in the field of German linguistics, and even in the branch of German as a Foreign Language teaching practice, due to the progressively increasing habit of providing the GFL-object with attributes specifying its specific purposes, for instance: German for Occupational Purposes, German for Business, German for Medical Purposes, for legal Professionals, Engineers, German for young, adult, senior learners etc. The question of which variety of German should be considered at the university level depends upon several factors, a simple answer is therefore not forthcoming. It is extremely important

for the modern field of German studies especially within the “German as a Foreign Language-countries”, that the object „GFL for humanistic purposes” be clearly defined, at least as a variety within the multiplicity of given alternatives.

KEYWORDS: German Studies and German as a Foreign Language – yesterday and today; Literature and linguistics; Text Stylistics.

EINLEITENDE WORTE

Im akademischen Diskurs wird in den letzten Jahren die „Krise der Germanistik“ wieder zunehmend thematisiert.¹ Das Thema, zugeschnitten auf die „Legitimationskrise“ der traditionellen Germanistik, hat in Deutschland eine lange Geschichte, die im Verzicht auf die streng philologische Methodik zugunsten der nationalpädagogischen Orientierung im 19. Jahrhundert gründet (vgl. u.a. Stockinger 2013: 203). *Legitimation* ist ein Fachwort des Rechts, der Politikwissenschaft, der Soziologie, das auf Begriffe wie ‚Berechtigung‘ und ‚Rechtfertigung‘ verweist. Seit den 90er Jahren (vgl. dazu Greiner 1997) erscheint die „Krise“ der literaturwissenschaftlichen Germanistik weniger als Legitimations-, denn als eine Identitätskrise, die durch die zentrifugale Anziehungskraft anderer Wissenschaften bewirkt wird. Ähnliches geschieht – weltweit – in der sprachorientierten Ausrichtung der Disziplin und sogar in der (meistens außerinstitutionellen) DaF-Unterrichtspraxis, wo dem DaF-Gegenstand zunehmend Attribute hinzugefügt werden: Deutsch für den Beruf, Deutsch für die internationale Kommunikation, Deutsch für Mediziner, Ingenieure, Juristen, Deutsch für Jugendliche, für Senioren, usw. Die Frage, welche Variante des Deutschen zur universitären Unterweisung am dienlichsten sein kann, wird vielleicht nicht allgemein zu beantworten sein. Dennoch ist für den DaF-Bereich äußerst wichtig, das Objekt „DaF für humanistische Zwecke“² so deutlich zu konturieren, dass es mindestens als Variante neben anderen Varianten erkennbar bleibt.

Die Auswahl des Themas für den vorliegenden Beitrag beruht auf der Beobachtung, dass im wissenschaftlichen Bereich das Verhältnis der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft insgesamt alles andere als ein enges zu sein scheint.³ Diese Situation, die sich auch in der Lehre widerspie-

¹ Wenn man die *Google.de*-Suchmaschine nach den Schlüsselwörtern *Germanistik* und *Krise* fragt, kommt man derzeit (letzter Versuch am 17.07.2015) auf ungefähr 190.000 Ergebnisse.

² Vgl. auch die Bezeichnung „Deutsch als Bildungssprache“ in Tschirner (2014).

³ Anlass zum Thema gab das *Internationale Humboldt-Kolleg Forschungsperspektiven der internationalen germanistischen Literaturwissenschaft im Dialog mit dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache – das Beispiel Lateinamerika* (Curitiba, Brasilien, 08.-12.09.2013). Für zahlreiche Anregun-

geln kann, widerspricht eigentlich allen Erwartungen. In der traditionellen Vorstellung umfassten alle modernen Philologien, die Germanistik, die Romanistik, die Anglistik usw., selbstverständlich die Beschäftigung mit der Sprache wie mit der Literatur. Wie Wolfgang Klein berichtet (Klein 2008: 8), beschränkt sich heute an vielen deutschen Universitäten die Zusammenarbeit beider germanistischer Disziplinen – auch wenn sie noch unter einem institutionellen Dach sind – vorwiegend auf Organisatorisches, z.B. organisatorische Fragen im Bereich der Lehrerausbildung. Die gegenwärtige grundlegende Abspaltung der zwei Teildisziplinen erweist sich als besonders ungünstig, wenn sie unter einem *DaF*-Dach im Ausland beheimatet sind. Im Gegenteil dazu kann für das akademische Ausland das Zusammenwirken der deutschen Literatur- und Sprachwissenschaft besonders positiv ausfallen, da sich dadurch die Germanistik auch gegenüber anderen Disziplinen weiterhin profilieren kann und ggf. überhaupt forschungsfähig bleibt.

Der Aufsatz ist in drei Abschnitte geteilt: Im ersten Abschnitt geht es um die traditionellen Beziehungen von Literatur und Sprache innerhalb der breiteren Kontexte des Deutschunterrichts und der Germanistik im Inland, im zweiten ist über die Tradition des Fremdsprachenunterrichts und der Germanistik im Ausland die Rede; schließlich wird es auf die Einbeziehung von Literatur und Linguistik im universitären DaF-Bereich eingegangen, präsentiert am konkreten Beispiel einer linguistischen Annäherung an einen literarischen Text.

1. SPRACHE UND LITERATUR: DEUTSCHUNTERRICHT, DEUTSCHE PHILOGIE UND GERMANISTIK

Für die antike Tradition des Bildungswesens war Sprachausbildung obligatorischer Teil jeder „liberalen“, d.h. nicht rein technischen Ausbildung. Zu den sprachlichen Fächern (*artes sermocinales*) des Trivium (die den *artes reales* des Quadriviums entgegengestellt waren) gehörten, zusammen mit der Dialektik, die Rhetorik und die Grammatik, also die „Vorfahren“ der Literatur- und Sprachwissenschaft. Das *Trivium*-Modell der „freien Künste“ stellte wie bekannt das Grundstudium aller Universitäten des Mittelalters dar. Dabei zielte das Studium der Grammatik, d.h. der lateinischen Sprachlehre, auf die konkrete Anwendung der Grammatik bei der Analyse der

gen bin ich den Germanistinnen und Germanisten aus fünf Kontinenten, die daran teilgenommen haben, und dem Kollegen Paulo Soethe, dem Organisator des Kollegs, zu Dank verpflichtet.

Literatur. Gegenstand der rhetorischen Disziplin waren die Redeteile und die Stillehre, ebenso mit Beispielen aus den klassischen Werken.

Der Deutschunterricht, der aus diesem Modell der hohen Erziehung sowie aus der Tradition der Schreib- und Leseschulen des 18. Jahrhunderts entstand, manifestiert sich im 20. Jh. nach L. Paul (1978: 542) als „Sprech- und Gesprächserziehung“, „Stilbildung und Lektüervermögen“. Deutschunterricht im Allgemeinen zielte auf die normative und stilistische Verbesserung des Sprachgebrauchs der Schüler anhand des musterhaften Gebrauchs in den klassischen Werken der deutschen Literatur hin. Die Symbiose von Sprachlehre und Literaturkunde im Schulwesen konnte auch die Zeit der Studentenbewegung und der Bildungsreform der 70er Jahre überstehen und ist in gegenwärtigen spracherzieherischen Programmen immer noch fassbar, wie die folgenden Auszüge aus dem Lehrprogramm eines Abendgymnasiums in Münster beispielhaft dokumentieren:

Übersicht	Erläuterung
<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung der kommunikativen Kompetenz • Erwerb von Methodenkompetenz beim Analysieren von Texten • Aneignung von literarhistorischem Sachwissen • Freisetzung von Kreativität 	<p>Das Fach Deutsch wird dem sprachlichliterarisch-künstlerischen Aufgabenfeld zugeordnet.</p> <p>Durch den Umgang mit Sprache und Texten sollen Ihnen neue Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet werden.</p> <p>Methoden der Textanalyse und Textinterpretation werden an dramatischen, lyrischen und epischen Texten eingeübt.</p> <p>Die eigene (mündliche wie schriftliche) kommunikative Kompetenz wird dadurch erweitert. Auch die Fantasie soll freigesetzt werden, denn der kreative Umgang mit Texten ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Selbstverständlich spielen auch Ihre eigenen (Lese-)Erfahrungen, aktuelle gesellschaftliche Fragen und historische Aspekte (Epochen) eine wichtige Rolle.</p>

(Quelle: <http://www.abendgymnasium-muenster.de/faecher/deutsch/deutsch.pdf>. Zuletzt abgerufen am 17.07.2015).

Nach dem Slogan des Berliner Germanistentages: *Macht die blaue Blume rot, / Schlagt die Germanistik tot!* hätte man 1968 die Germanistik „töten“ sollen (Paul 1978: 544). Aus der akademischen Protestbewegung gegen die geistesgeschichtlich orientierte, ideologisch verdächtige alte Germanistik entsteht in den 70er Jahren die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft als autonomes Fach innerhalb der Germanistik. In denselben Jahren verbreitet sich in Deutschland die „moderne“ deutsche Linguistik, die mit ihrem Interesse für die formale Struktur der Sprachen der historisch-vergleichend ori-

entierten germanistischen Sprachwissenschaft gegenübertritt. In dieser Zeit geht also die ursprüngliche Einheit der deutschen Philologie endgültig verloren, damit ihre einheitliche Vorstellung von Sprache, Literatur und Kultur, aus der die ersten philologischen Betrachtungen über die deutsche Sprache entstanden und die editionsphilologischen und lexikalischen Arbeiten des 19. Jh. beruhen (Klein / Schnell 2008: 7). Ab den 70er Jahren beginnt dagegen durch unaufhaltsame Spezialisierung der Forschungsansätze die kapillare Zersplitterung der literaturwissenschaftlichen sowie der sprachwissenschaftlichen Germanistik. Unter Einfluss der Kultur- und Medienwissenschaften erweitert etwa die literarische Germanistik ihr Perspektivenspektrum auch auf neue Gegenstandsbereiche wie z.B. die neue Rezeption der Dichtung durch audiovisuelle Medien, die neue Produktionsästhetik von Autoren der Moderne (Schnell 2008: 114), Formen des Crossover zwischen den Künsten, die noch ungewöhnliche Berücksichtigung von Phänomenen wie Trivial literatur, Frauenliteratur, Feuilleton, Comics usw. Ihrerseits bewegt sich die moderne Linguistik auf neuen Gebieten wie die formale, „generative“ Gramma-

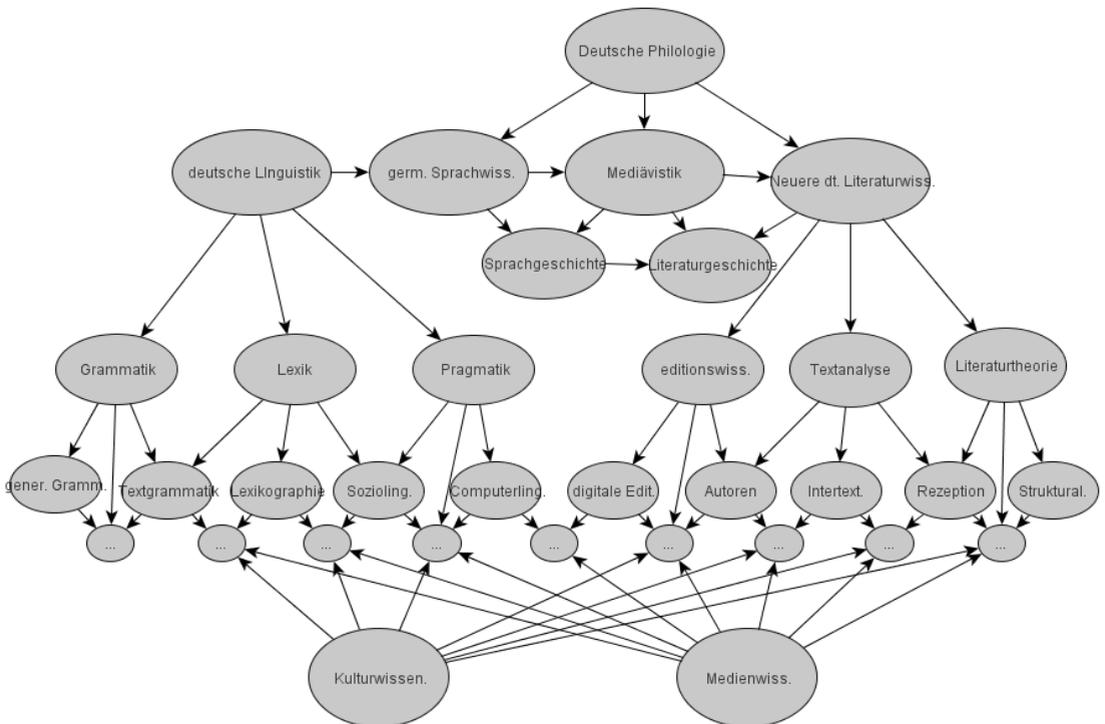


Abb. 1 Zersplitterung und Spezialisierung der germanistischen Forschungsansätze ab den 70er Jahren

tik sowie auf pragmatischen Übergangsbereichen wie Soziolinguistik und Psycholinguistik sowie auf solchen, die im Übergangsbereich zu den Naturwissenschaften stehen, z.B. Computerlinguistik, Neurolinguistik, Phonetik (Klein 2008: 15). Dasselbe gilt für aktuelle Ausrichtungen der literarischen Germanistik z.B. die kognitiv orientierte Literaturwissenschaft. Abb. 1 zeigt eine einfache Skizze der dargelegten Fraktionierung der „German Studies“.

Das Panorama der Germanistik ist natürlich viel komplexer als es hier skizziert wird. Hier geht es vor allem um die grundlegende Entzweiung der literaturwissenschaftlichen und der sprachwissenschaftlichen Germanistik, die durch verschiedene Gründe erklärt wird, darunter: die verschiedenen Traditionen des Analysierens, Systematisierens und Interpretierens; die jeweiligen theoretischen Apparate von Begriffen und Termini, die sich oft als inkompatibel und inkongruent untereinander erweisen; die jeweiligen Forschungsobjekte, die für beide Disziplinen viel breiter angelegt sind als „nur“ die poetische Sprache (Hoffmann / Keßler 2003: 9-10). Trotz der bestehenden Kluft sind dennoch Berührungspunkte gerade wegen der breiten Interessenausbreitung beider Disziplinen nicht nur geschichtlich fundiert, sondern auch konkret vorhanden, was sich u.a. dadurch zeigt, dass gemeinsame Veranstaltungen organisiert und einschlägige Publikationen herausgegeben werden. Mögliche Grundlagen für disziplinäre Grenzüberschreitungen bieten u.a. das textanalytische Verfahren anhand philologischer Grundbegriffe (u.a. Text, Stil, Poetik, Hermeneutik) und die Kombination von philologischen und nichtphilologischen Ansätzen für die Beschreibung von Texten, Praxen und Diskursen (u.a. Sprachgeschichte; Soziologie; Sprachkritik; Gesprächsforschung).

2. SPRACHE UND LITERATUR IM DAF-BEREICH

Das Interesse für das Erlernen moderner Fremdsprachen als Bestandteil der humanistischen Ausbildung erwacht in Europa erst im 18. Jahrhundert (Franck 1973: 81). Die ersten Schulen, wo man u.a. Deutsch unterrichtete, wurden aber schon viel früher, nämlich im 15. Jahrhundert gegründet (Glück 2002: 259). Die frühe Lern- und Lehrtradition des Fremdsprachenunterrichts in Europa beginnt vor allem aus dem Bedarf der Fremdkommunikation im Handelsbereich. Da Kaufleute in der Regel der lateinischen Sprache nicht kundig sind, müssen sie die modernen Fremdsprachen lernen, wenn sie Fernhandel treiben wollen.⁴ Die frühe Einrichtung des Deutschun-

⁴ Als seltenes Dokument früherer Materialien für den DaF-Erwerb aus der iberischen Halbinsel, wo er anscheinend erst gegen 1700 einsetzt, gilt u.a. das katalanisch-deutsche

terrichts an der Universität erfolgt weltweit viel später, vornehmlich im späten 19. Jahrhundert. Im Laufe dieses Jahrhunderts hatte die deutsche Sprache einen bemerkenswert hohen Ruf als internationale Sprache der Bildung, vor allem aber der Wissenschaften erreicht. Der Ruf kam ihr mit dem ersten Weltkrieg aus politisch-ideologischen Gründen wieder abhanden. Man kann also sagen, dass sich die praxisorientierte Tradition des frühen DaF-Unterrichts auch auf Hochschulniveau einigermaßen fortsetzt.

Die Anfänge der universitären DaF-Ausbildung scheinen dennoch durch eine allgemein enge Verknüpfung von Literatur und Sprache durchweg gekennzeichnet zu sein. Zwei Beispiele von älteren Unterrichtsmaterialien vermögen dies zu beweisen. Das erste Beispiel stammt aus *Medical German* von Solomon Deutsch (1884). Es handelt sich um lexikalisches Material gezielt auf Deutsch als Fachsprache der Medizin für englischsprachige Lerner. Das Buch enthält in seinem zweiten Teil eine Auflistung von Sätzen, die als Gesprächsbausteine verwendet werden sollen. Zwei Beispiele davon:

D[oktor] Sind Sie rheumatisch oder leiden Sie mehr oder minder beständig an Rheumatismus, obgleich vielleicht an einem andern Körpertheile als an dem, der von dem acuten Anfall ergriffen ist? (Deutsch 1903: 227)

P[atient] Sie haben vollkommen Recht (*or* ich theile ganz Ihre Meinung). Ich will das Quacksalbern Anderen überlassen. Ich, für meine Person vertraue nur einem gewissenhaften und wissenschaftlich gebildeten Arzte. (Deutsch 1903: 267)

Wir können leicht beobachten, dass die musterhaften Gesprächseinheiten relativ komplexe syntaktische Strukturen und insgesamt ein gehobenes Register vorweisen. Das folgende Beispiel ist aus *Deutsche Gespräche* entnommen worden (Appelt / Hanhardt 1947)⁵:

Herr Benz und Fräulein Hart sind auf der Universität. Nach den langen Sommerferien sehen sie sich zum ersten Male wieder auf der Straße. Beide sind auf dem Wege zur Bank.

Herr Benz Wahrhaftig! Schon 10 vor 3. Gehen wir also etwas schneller. – Anfangs wollte ich mein erspartes Geld auf die Sparkasse bringen, dann habe ich es mir aber anders überlegt. Ich werde den größeren Teil in Kriegssparbonds anlegen. Wenn ich erst alle Bücher für das neue Semester gekauft ha-

Sprachbüchleins von 1502. Anscheinend bemühten sich früher vorwiegend die Deutschen um die Fremdsprachen, wenn Handelskontakte mit Spaniern, Katalanen und Portugiesen entstanden (Glück 2002: 345).

⁵ Das Buch wird von den Autoren im Vorwort als "regular textbook for German conversation courses or as a conversational reader for standard reading courses in German" dargestellt (Appelt / Hanhardt 1947: iii).

be, werde ich keine großen Ausgaben mehr haben, denn das Zimmer bezahlt mein Vater, und die Mahlzeiten verdiene ich mir durch Servieren in der „Union“. Im zweiten Semester werde ich wohl kein Geld mehr nötig haben, dann wird „Onkel Sam“ für mich sorgen. Sobald ich nämlich 18 bin, will ich bei den Fliegern eintreten. – Und was tun Sie mit Ihrem verdienten Mammon?

Frl. Hart Ich lege auch alles Geld, das ich augenblicklich nicht nötig habe, in Sparbonds an. Das ist eine sichere Kapitalanlage und auch eine patriotische Pflicht in dieser Zeit. (Appelt / Hanhardt 1947: 126-127)

Auch dieses Buch enthält komplexe Gesprächseinheiten, die als Produktionsmuster für die Lerner dienen sollen. Ein zweites Beispiel aus demselben Buch zeigt Dialogeinträge eines „Weihnachtsspiels“. Gemeint ist, dass die Lerner das Spiel inszenieren. Damit sollen für sie die Dialogeinträge als Gesprächsübung dienen:

Heinke: Lisbeth, Du bist ein Mädchen, Du kannst es nicht verstehen, was es für einen Jungen heißt, nicht zur See gehen zu dürfen. Stundenlang stand er immer am Strande und sah den vorüberfahrenden Seglern zu, blickte ihnen nach, bis sie am Horizont verschwanden. Wie oft hat er über das Verbot der Mutter gemurrt, wie oft habe ich ihn in der Nacht weinen hören!

Lisbeth: Die Mutter wollte doch aber, er sollte kein Seemann werden, weil unser Vater auf der See geblieben ist. Warum mußte Klaus da fortlaufen und der Mutter diesen Schmerz antun?

Heinke: Warum, warum? Du weißt nicht, wie sauer es mit geworden ist, zu Hause zu bleiben, wo alle meine Schulkameraden zur gehen durften. Heute noch, wo ich doch eine gute Stelle auf dem Hafensbüro habe, sehe ich mit Schmerzen die Schiffe nach fernen Ländern fahren. Manchmal öffne ich das Fenster und lasse die frische Salzlucht hinein und den Wind, die mir vom weiten Meer erzählen können. Und wenn ich in meinen Rechnungen von Kaffee und Bananen und Baumwolle lese, dann höre ich im Geiste Palmen rauschen und ich sehe Affen von Baum zu Baum sich schwingen [...]. (Appelt / Hanhardt 1947: 141).

Die Beispiele zeigen, dass in der ersten Hälfte des 20. Jh. auch im Sach- und Fachunterricht der Fremdsprache ein Standardmodell der deutschen Sprache gilt, – auch für die Domäne der Mündlichkeit –, die den schriftlichen Normen der hohen Sprache völlig angemessen ist. Die Normen der Bildungssprache orientieren sich wiederum zum großen Teil an der literarischen Sprache. Die starke Einbeziehung der Literatur im DaF-Unterricht wird normalerweise dadurch begründet, dass die ersten Lehrstühle auch an nichtphilologischen Fakultäten von Philologen besetzt wurden. Es kann hier

auf einen anderen Faktor hingewiesen werden, der die ursprüngliche starke Einbeziehung der Literatur im DaF-Unterricht erklären kann, nämlich die damalige theoretische und konkrete Überschneidung von Literatursprache, Bildungssprache und Standardsprache. Das enge Verhältnis von Sprache und Literatur erscheint aus heutiger Sicht als völlig unpassend auf Grund des Sprachwandels. Vor ungefähr 50 Jahren konnte die Bildungssprache von den regionalen Varianten des Deutschen noch relativ scharf einheitlich abgetrennt werden und als standardsprachliches Modell für den DaF-Unterricht gelten. Die wissenschaftliche und technologische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat aber so gewaltige soziale Veränderungen hervorgebracht, u.a. im Sprachgebrauch und in der Sprachbetrachtung, dass heute eine große Anzahl sozialer, regionaler, medialer, funktionaler Varietäten des Standarddeutschen linguistisch erkannt und sozial anerkannt werden. Der technische Wortschatz und das Fachlexikon des Deutschen haben sich rundum bereichert und vermehrt spezialisiert. Die literarische Sprache kann also keineswegs mit dem Standard identifiziert werden, sie kann vielmehr als eine funktionalstilistische Variante des Systems der deutschen Sprache angesehen werden (Eroms 2008).

3. LITERATUR UND LINGUISTIK IM UNIVERSITÄREN DAF-BEREICH: BEISPIEL EINER LINGUISTISCHEN ANNÄHERUNG AN EINEN LITERARISCHEN TEXT

Die Einbeziehung von Literatur und Linguistik im didaktischen Bereich kann auf verschiedene Weisen erfolgen. Konkrete Möglichkeiten stellen u.a. textanalytische Verfahren anhand philologischer Grundbegriffe (u.a. Text, Stil, Poetik, Hermeneutik) und die Kombination von philologischen und nichtphilologischen Ansätzen (u.a. Sprachgeschichte; Soziologie; Sprachkritik; Gesprächsforschung; Diskursanalysen). Es soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels gezeigt werden, wie Literatur und Linguistik im universitären DaF-Unterricht kombiniert werden können.⁶ Fokus der Analyse sind die sprachlichen Mittel, die zum Ausdruck der Autor-Erzähler-Referenz verwendet werden. Als Vergleichsinstanz für die Stilanalyse sind einschlägige Stellen aus anderen Texten herangezogen worden: je einem klassischen und einem zeitgenössischen Exemplar der Textsorte Autobi-

⁶ Das Beispiel beruht auf einem Seminar, das ich im Laufe des akademischen Jahres 2012-13 für Studentinnen der deutsch-italienischen Übersetzung (7. Semester) geleitet habe. Es ging dabei um die textlinguistische Stilanalyse des ersten Bands der Autobiographie von Elias Canetti (1905-1994), *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend* (1977). Dazu ausführlicher in Foschi 2014.

graphie – *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* von Johann Wolfgang Goethe (1. Bd. 1811) und *Meine ungeschriebenen Memoiren* von Katia Mann (1974) – sowie zwei Beispiele anderer Textsorten – Canettis Roman *Die Blendung* (1936) und sein Essay *Der Beruf des Dichters* (1976). Als autobiographischer Text wird *Die gerettete Zunge* in die Gattung *Erzählung* bzw. *Narration* eingeordnet. Die Autobiographie wird als eine narrative Textsorte beschrieben, die im Grenzbereich der Literatur steht (wie Brief, Essay, Feuilleton) (Nickisch 1999: 357 ff.). Sie zeigt u.a. zwei textsortenspezifische Besonderheiten: a) das Erzählte ist nicht erfunden, es hat vielmehr Charakter der Wahrscheinlichkeit; b) der Erzähler ist keine fiktive Figur, weil er mit dem Autor koinzidiert. Auf Grund dieser Spezifität scheint die Erzählinstanz eine besonders wichtige Kategorie für die strukturelle Analyse der Autobiographie zu sein. Die Erzählinstanz ist ein konstituierendes Element der Narration. Für ihre Beschreibung hat die Poetik raffinierte Kategorien entwickelt, anhand deren es möglich ist, unterschiedliche Typen von Erzählern, Erzählformen, -situationen und -perspektiven zu identifizieren und zu beschreiben (Martinez/Scheffel 1999: 9). Demgemäß wäre etwa der Erzähler von Canettis Roman *Die Blendung* als „versteckt“ zu bezeichnen, weil er sich im Text in keiner Form explizit vorstellt, weiterhin als „allwissend“ zu betrachten, weil er den Ablauf der vergangenen sowie der künftigen Ereignisse kennt und volle Einsicht in die innerlichen Vorgänge der anderen Erzählfiguren hat. Der „auktoriale“ Erzähler der *Blendung* kann allerdings eine „personale“ Erzählperspektive übernehmen. Z.B. wird in (1) die Figur des Menschen durch die Adjektive *frech* und *keck* offensichtlich aus der Perspektive des Protagonisten Kien beschrieben:

Kien reproduzierte sich noch einige Tatsachen aus seinem Leben, die sein zurückgezogenes, redescheues und jeder Eitelkeit bares Wesen ins rechte Licht rückten. Aber der Ärger über den frechen und kecken Menschen, der ihn erst nach einer Straße gefragt und dann beschimpft hatte, wurde von Schritt zu Schritt größer. (aus: E. Canetti, *Die Blendung*, S. 19).

Die Verwendung dieser Kategorien ermöglicht, die Erzählstrukturen im Roman Canettis zu beschreiben, vermag aber nicht, den Grad der Narrativität bzw. der Literarizität seiner Autobiographie zu messen, werden textgrammatische Kategorien eingesetzt. Es handelt sich dabei um die grammatischen Mittel, über die die deutsche Sprache verfügt, um die Sprecherreferenz auszudrücken: 1. Pronomen und possessive Adjektive der 1. Person Singular; 2. Pronomen und possessiv Adjektive der 1. Person Plural; 3. das Indefinitpronomen *man*; 4. Nominalgruppen und darauf bezogene Pronominalformen der 3. Person (Kindersprache). Zum Ziel der Untersuchung werden die folgenden Annahmen festgelegt: a) Prototypischer Erzäh-

ler der Autobiographie ist der Icherzähler: Die typischen Sprachmittel, die zum Ausdruck der Autor-Erzähler-Referenz verwendet werden, sind „*ich*-Formen“, d.h. Pronomen und possessive Adjektive der 1. Person Singular. Beim Einsatz anderer Sprachmittel verweisen diese klar und eindeutig auf den Icherzähler selbst. (es. *man/wir*); b) Prototypischer Erzähler der literarischen Narration ist dagegen ein facettenreicher Erzähler: Zum Ausdruck der Autor-Erzähler-Referenz werden in diesem Fall typischerweise mehrere Sprachmittel mehr-funktional verwendet. (Beispiel: *wir* gemeint ‚ich‘ oder ‚wir‘?). Diese Annahmen werden durch die besagten grammatischen Kategorien untersucht und linguistisch argumentiert. Die Ergebnisse der Analyse werden hier kurz zusammenfasst, ohne die einzelnen Fälle zu beobachten.

Was den Gebrauch der *ich*-Formen angeht, fällt in Canettis Text der Gebrauch von Nominalphrasen mit definiten Artikeln auf, wo Familienmitglieder des Protagonisten bezeichnet werden: *die Mutter, der Vater, der Großvater* statt *meine Mutter, mein Vater, mein Großvater* usw. Beispiele dieser Art – in denen ein expliziter Ausdruck der Zugehörigkeit nicht vorhanden ist – kommen bei Canetti sehr häufig vor, während sie bei Goethe relativ selten, bei Katia Mann am seltensten sind. *Wir*-Formen können mehrere Bedeutungen haben (Duden 2009: 264). In Autobiographien stehen inklusive *wir*-Formen meistens für den Autor und seinen Familienkreis, wie es in (1)-(3) durch die kontextuelle Erwähnung des Wohnhauses (implizit: der Familie) verständlich wird. In Canettis Text kommt dieser Gebrauch von *wir* seltener als in den anderen Autobiographien vor:

1. Unter den Dienern, die **wir** im Laufe jener sechs Jahre im Hause hatten, gab es einmal einen Tscherkessen und später einen Armenier. (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 10)
2. Ohne also hierüber eine genaue Untersuchung anzustellen, welche ohnehin zu nichts führen kann, bin ich mir bewußt, daß **wir** in einem alten Hause wohnten, welches eigentlich aus zwei durchgebrochenen Häusern bestand. (Goethe)
3. Diese Arrangements wurden dann bei **uns** zu Hause gespielt. (K. Mann)

Beispiele von *man*-Gebrauch, in denen das Indefinitpronomen eindeutig als generisches Subjekt dient, stellen bei Canetti den seltensten Fall dar. Beispiel (4) ist eine Randerscheinung. Die darin vorkommenden *man*-Formen könnten am zutreffendsten durch einen generischen Ausdruck (z.B. ‚jeder Mensch‘) ersetzt werden, der durch ein Attribut näher bestimmt wird (z.B. ‚jeder Mensch, der während der Zeit lebte, von der die Rede ist‘). Bei Canetti kommen öfters Beispiele vor, in denen *man* ein Pronomen der 1. Person vertritt oder auf andersartige Personen referiert. Beispiele:

4. Zu den Worten, die während einiger Zeit in hilfloser Ermattung darniederlagen, die **man** mied und verheimlichte, durch deren Gebrauch **man** sich zum Gespött machte, die **man** so lange entleert, bis sie verschrumpft und häßlich zur Warnung wurden, gehört „Dichter“. (aus: Canetti, *Der Beruf des Dichters*)
5. Vielleicht hatte **man** ihr etwas in der Schule gesagt, wohin sie [= die Mutter] wie andere Eltern von Zeit zu Zeit kam, vielleicht wurde sie durch einen der mancherlei Vorträge beunruhigt, die sie besuchte. (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 193)
6. In seltenen Jahren fror die Donau im Winter zu, und **man** erzählte sich aufregende Geschichten darüber. Die Mutter war in ihrer Jugend... (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 16)
7. Einmal sieht **man** sie mit einem unbekanntem jungen Mann auf der Straße, sie weiß nichts über ihn zu sagen, eine Zufallsbekanntschaft. (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 9)
8. ...denn es leben dort Menschen der verschiedensten Herkunft, an einem Tag konnte **man** sieben oder acht Sprachen hören. (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 10)
9. Mit naiver Überheblichkeit sah **man** auf andere Juden herab... (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 11)

In (5) verweist *man* offensichtlich auf Canettis Lehrer, mit denen seine Mutter ins Gespräch kommt. In (6) verweist das unbestimmte Pronomen auf Familienmitglieder, wobei aber nicht richtig erkannt werden kann, wer die Jugendgeschichte der Mutter erzählt. In (7) kann *man* in der Bedeutung ‚völlig Unbekannte‘ oder auch als ‚die Eltern des Protagonisten‘ interpretiert werden. Bei Canetti bleiben *man*-Referenten tendenziell vage, auch wenn *man* synonymisch für *wir* gebraucht wird. Oft kann deshalb nicht genau bestimmt werden, ob es sich um einen kollektiven Referenten oder um Bezugnahme auf eigene Erfahrungen (8) bzw. Empfindungen (9) des Icherzählers handelt. *Man*-Formen in Funktion der Autor-Erzähler-Referenz können dagegen im Kontext deutlich als solche erkannt werden. Ein Beispiel dafür findet sich im Titel des Kapitels *Wie man sich verhaßt macht* (Teil 5, S. 249). Das im Kapitel erzählte Geschehen bezieht sich auf den Protagonisten und auf seine besserwisserische Haltung, die ihn eine Zeitlang unter seinen Mitschülern unbeliebt macht. Tendenziell werden bei Canetti weder *wir*-Formen noch *man*-Pronomen in allgemeiner Bedeutung verwendet. Canettis Text zeigt damit keine Neigung dazu, allgemeingültige Aussagen zu machen. Der eindeutige Gebrauch des *man*-Pronomen zum Ausdruck der Autor-Erzähler-Referenz spricht dagegen für die Tendenz, der Bezug auf die eigene Person zu neutralisieren. Eine ähnliche Bemerkung gilt der Beobachtung des eigenartigen Gebrauchs von Nominalgruppen und darauf bezogenen Pronominalformen der 3. Pers. im ersten Kapitel der Jugenderinnerungen Canettis:

10. Ich behalte es für mich und frage erst sehr viel später die Mutter danach. Am Rot überall erkennt sie die Pension in Karlsbad, wo sie mit dem Vater und mir den Sommer 1907 verbracht hatte. Für **den Zweijährigen** haben sie ein Kindermädchen aus Bulgarien mitgenommen, selbst keine fünfzehn Jahre alt. In aller Frühe pflegte sie mit **dem Kind** auf dem Arm fortzugehen, sie spricht nur Bulgarisch, findet sich aber überall in dem belebten Karlsbad zurecht und ist immer pünktlich mit **dem Kind** zurück. [...] Die Drohnung mit dem Messer hat ihre Wirkung getan, **das Kind** hat zehn Jahre darüber geschwiegen. (aus: Canetti, *Die gerettete Zunge*, S. 9-10)

Wie Beispiel (10) zeigt, wird darin auch durch nominale und pronominal-Formen der 3. Person auf den Autor/Protagonisten verwiesen, was sich mit der Intention, die Perspektive der Mutter durch Technik der indirekten Rede wiederzugeben, nur teilweise erklären lässt. Damit stellt sich der Autor in eine Position der Extranität gegenüber seiner eigenen Geschichte. Nominalgruppen als Ausdruck der Autor-Erzähler-Referenz in der 3. Person tauchen allerdings nur im ersten Kapitel der Autobiographie Canettis auf.

Aus den linguistischen Beobachtungen sind somit eine Anzahl interpretativer Bemerkungen zum Werk Canettis und zum individuellen Stil des Autors entstanden, die von den einzelnen Lesern seiner Texte weiter und/oder anders ausgeführt werden können. Die kurze Beispielsanalyse vermag darauf hinzuweisen, dass durch einen sprachorientierten Ansatz ein vierfaches Lehr- und Lernziel erreicht werden kann: Aktivierung des Verständnisses für Texttypologien und damit für bestimmte Mechanismen der Kommunikation; Entwicklung des Wissens über die Regeln des Sprachsystems; Förderung von kritischem Lesen und Textverstehen; Muster für die eigene Textproduktion.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Es wurde hier davon ausgegangen, dass in der germanistischen Forschung eine grundlegende Abspaltung zwischen literatur- und sprachwissenschaftlichen Ausrichtungen erkennbar ist und dass diese Abspaltung nicht fruchtbar ist, mindestens nicht für die Profilierung der Germanistik im Ausland. Durch den kleinen Rückblick auf die Genese des Sprachunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts habe ich versucht zu zeigen, dass die Verbindung von Literatur und Sprache im Deutschunterricht und in der Germanistik auf eine und dieselbe Tradition der hohen Spracherziehung zurückzuführen ist. Es wurde in diesem Kontext auf die verlorene Einheit der deutschen Philologie eingegangen und somit auf die bekannte „Krise“ der Germanistik. Im Gegenteil dazu ist in der praxisorientierten Tradition

des Fremdsprachen- und DaF-Unterrichts die Beziehung von Literatur und Sprache aus historischer Sicht weniger stark motiviert. Sie konnte sich lange durchsetzen – auch im Sach- und Fachunterricht, als die literarische Sprache eine hegemonische Rolle hatte in der Konstruktion des normativen Modells der Standardsprache. Heute kann die Einbeziehung von Literatur und Linguistik für den universitären DaF-Unterricht aus anderen Gründen und in mehreren Hinsichten gewinnbringend sein. In diese Richtung ging auch der Versuch, ein Modell des textlinguistischen Analyseverfahrens vorzustellen. Textlinguistisches Wissen und die Praxis der textstilistischen Analyse ist für alle DaF-Lerner nützlich, weil sich Sprache als Text realisiert. Alle Texte, sogar technische Texte, um ihre kommunikative Funktion zu erfüllen, müssen verstanden werden. Als Einübung in das Textverstehen sind interessante und komplexe Texte geeignet. Wie der vielzitierte H. Weinrich sagt:

Die einzige Empfehlung, die ich allenfalls zu geben habe, läuft darauf hinaus, dringend davor zu warnen, die Konfrontation mit der Komplexität immer weiter hinauszuschieben und den Sprachschüler durch immer sanftere Übergänge, immer reduziertere Minimal-grammatiken, immer kümmerlichere Mindestwortschätze an ein weiches didaktisches Dahinleiten zu gewöhnen und ihn in der bösen Täuschung zu wiegen, als ob es so etwas wie sprachliche und sachliche Komplexität in der Fremdsprache gar nicht gäbe. (Weinrich 1985: 249-250)

sind literarische Texte die am besten geeigneten Kandidaten, um die Komplexität der Textwelt und der Welt selbst zu repräsentieren – damit selbständige Deutungskompetenzen, autonomes Denken, sogar Toleranz und Demokratie bei Lernern gefördert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Appelt, E.P. / Hanhardt, A.M. 1947. *Deutsche Gespräche*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Deutsch, S. 1903⁷. *Medical German. A Manual. Designed to Aid Physicians in their Intercourse with German Patients and in Reading Medical Works and Publications in the German Language*. New York [1884].
- Duden. *Die Grammatik*. 2009⁶. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Eroms, H.-W. 2008. *Stil und Stilistik*. Berlin: Erich Schmidt
- Foschi Albert, M. 2014. Der Autor und Erzähler spricht. Eine textstilistische Untersuchung der Erzählinstanz in „Die gerettete Zunge“ von Elias Canetti. In: *Der Deutschunterricht* 2, 50-60.
- Franck, H. J. 1973. *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Fritz, T.A. / Koch, G. / Trost, I. (Hrsg.). 2008. *Literaturstil – sprachwissenschaftlich. Festschrift für H.-W. Eroms zum 70. Geburtstag*. Heidelberg: Winter.
- Glück, H. 2002. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin / New York: de Gruyter.

- Greiner, U. 1997. Die Krise der Germanistik – vorbei. Annäherungen an den Stand der Dinge in fünf Schritten . In: „Die Zeit“ 14. <<http://www.zeit.de/1997/14>> (zu leletzt abgerufen a, 11.11.2015).
- Hoffmann, M. / Keßler, Ch. (Hrsg.). 2003. *Berührungsbeziehungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Klein, W. / Schnell, R. (Hrsg.). 2008. Literaturwissenschaft und Linguistik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 38, 150.
- Klein, W. 2008. Die Werke der Sprache. Für ein neues Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik“. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 150, 8-32.
- Martinez, M. / Scheffel, M. (1999). Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H.Beck.
- Nickisch, R.M.G. 1999. Der Brief und andere Textsorten im Grenzbereich der Literatur. In: H. L. Arnold / H. Detering (Hg.). *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München, 357-364.
- Paul, L. 1978. *Geschichte der Grammatik im Grundriß*, Weinheim / Basel: Beltz.
- Stockinger, L. 2013. Hermann August Korff. Geistesgeschichte in drei politischen Systemen. In: Öhlschläger, G. / Schmid, H.U. / Stockinger, L. / Werle, D. (Hrsg.). *Leipziger Germanistik. Beiträge zur Fachgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Berlin/Boston, 193-232.
- Tschirner, E. 2014. Zur Skalierung von Deutsch als Bildungssprache. Internationale Referenzrahmen im Vergleich. In: *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein, 93-108.
- Weinrich, H. 1985. *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

