

Mysteriöser Besuch. Zeitgenössische Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – ein Modell samt Erfahrungsbericht zu Reinhard Lettaus »Besuch«

Thomas Keith

Zusammenfassung

Anhand von Lettaus Kurzprosa »Besuch« wird gezeigt, wie mit einem Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur auf eine nicht genuin literaturwissenschaftliche Weise im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gearbeitet werden kann. Die Ziele, die dabei verfolgt werden können, sind die Förderung sprach- und textanalytischer, allgemein-reflexiver wie (literarisch) textproduktiver Kompetenzen. Außerdem kann der ausgewählte Text ein Bewusstsein für interpretatorische Unabschließbarkeit von (moderner) Literatur wecken oder vertiefen.

1. Präliminarien zum Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht

Die Fragen danach, ob, wozu und – vor allem – wie Literatur, und besonders moderne oder zeitgenössische, in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) integriert werden soll und kann, wurden und werden lebhaft erörtert. Bekannt sind die einschlägigen Plädoyers des DaF-Doyen Harald Weinrich für die Literatur mit den griffigen Formeln: eine Fremdsprache ohne ihre Literatur zu lehren sei Barbarei, und nur die Literatur mache den Sprachunterricht erträglich (vgl. Weinrich 1988). Hans Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas konstatierten vor einigen Jahren im Vorwort eines von ihnen zu diesem Thema herausgegebenen Bandes:

»Literatur steht nicht mehr am Ende des Curriculums, als Krönung und Abschluss eines grammatik- und wortschatzorientierten Basisunterrichts, sondern ist integraler Bestandteil eines von Anfang an ge-

brauchs- und textbezogenen Sprachunterrichts geworden.« (Krumm/Portmann-Tselikas 2002: 13)

Wilfried Krenn weist dagegen in seinem Beitrag zu dieser Publikation darauf hin, dass in den gängigen Lehrwerken für Erwachsene »Literatur wohl weiterhin ein stiefmütterliches Dasein« führt und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen literarische Prosatexte erst auf dem Niveau B2 auftauchen. Verantwortlich für die mangelnde Integration der Literatur in die Curricula hält er »Konzepte und Argumentationsmuster der Literaturwissenschaft«, »die zentrale Fragestellungen und Notwendigkeiten des Fremdsprachenunterrichts ignoriert haben« (Krenn 2002: 15–17).

Im folgenden Bericht aus der Praxis werden ein Unterrichtsmodell zu einem Kurzprosa-Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur vorgestellt und die Erfahrungen damit geschildert. Sie stammen aus dem Unterricht mit verschiedenen

Gruppen russischer Studierender mit dem Hauptfach ›deutsche Philologie‹. Der Text wurde im Fach Sprachpraxis eingesetzt, das im Wesentlichen ein themenbezogener Sprachunterricht ist.¹

Auf Krenns Kritik am »Transfer literaturwissenschaftlicher Theoriebildung auf die Didaktik« (Krenn 2002: 20) kann und soll hier nicht eingegangen werden. Seine Anmerkungen sind insofern berücksichtigt, als das Modell zum einen bereits ab Niveau B1 einsetzbar ist und zum anderen nicht genuin literaturwissenschaftlich vorgeht.

2. Die Textauswahl

Reinhard Lettau: *Besuch*

Ein Herr steht an der Tür. Er zittert.

Wir bitten ihn herein. Er kommt und setzt sich.

»Sie wissen nicht, was ich gesehen habe«, sagt er.

»Wo haben Sie es gesehen?« fragen wir.

»Fast überall«, sagt er. »Überall, wo ich bin.«

»Wann haben Sie es gesehen?« fragen wir.

»Ich sehe es fast immer«, sagt er.

»Auch hier, vor unserem Haus?« fragen wir.

»Direkt vor ihrem Haus«, sagt er.

»Also nicht unter bestimmten Umständen? Auch nicht zu bestimmten Tageszeiten? Nicht auf Jahreszeiten beschränkt?«

»Keinesfalls beschränkt«, sagt er.

»Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl?«

»Das fragen alle«, sagt er zitternd. Er erhebt sich und geht.

(Lettau 1973: 148)²

1 Überhaupt ist die russische Germanistik auf den Spracherwerb und auf linguistische Fragestellungen konzentriert – Literatur spielt eine untergeordnete Rolle, die Curricula beschränken sich fast ausschließlich auf literaturgeschichtliche Vorlesungen, die meistens in russischer Sprache gehalten werden und Originaltexte kaum zu Wort kommen lassen; die zeitgenössische deutschsprachige Literatur ist dabei auf weiten Feldern *terra incognita*.

2 »Besuch« ist der zwölfte aus dem 57 Kurzprosatexte umfassenden Zyklus »Auftritt Manigs«. Die einzelnen Texte (keiner länger als eine Seite) bauen nicht aufeinander auf und hängen nur durch die Figur Manigs und einige thematische Gemeinsamkeiten miteinander zusammen. Ihre Reihenfolge ist, bis auf Anfang und Schluss, größtenteils austauschbar. Eine isolierte Betrachtung von »Besuch« ist daher zu rechtfertigen.

Zum Verständnis des Textes trägt der Rahmen des Zyklus kaum etwas bei. Im Gegensatz zu »Besuch« geben wenige Texte Dialoge wieder, überhaupt wird wenig gesprochen. Oft werden menschliche Körperbewegungen beschrieben, deren Zweck meist nicht unmittelbar einleuchtet. Insgesamt elf Texte behandeln Besuchssituationen (dabei findet man noch mehrmals das Verb »hereinbitten«). In nahezu allen Texten tritt entweder »ein Herr« oder »Manig« (sehr selten »Herr Manig«) auf; im ersten Text des Zyklus mit dem Titel »Auftritt Manigs« »ein Herr«, im zweiten dann »Manig«, was den Schluss nahe legen kann, bei dem Herrn handle es sich um Manig, zumal in einem Text explizit ein zunächst namenloser Herr später als Manig identifiziert wird. Figuren, die neben Manig oder dem Herrn agieren, sind meist weitere »Herren«, öfter »Freunde«, »Nachbarn«, mitunter eine oder die »Gesellschaft«, »Partner«, »andere«, »Menschen« oder »Leute«, einmal auch »Genossen«. In insgesamt sieben Texten begegnet man der Konstellation »der Herr« und »wir«, in acht »Manig« und »wir« – alle diese Texte stehen vor allem in Anschluss an »Besuch«. Ein »ich« meldet sich selten zu Wort, öfter stehen (neben »wir«) Konstruktionen mit »man« oder im Passiv.

Manig bleibt im Laufe des Zyklus genauso unbestimmt und undurchschaubar in seinen Absichten wie in »Besuch«. Hans Magnus Enzensberger charakterisierte ihn so:

»Wer ist Manig? Schlechten Gewissens sage ich: ein Strichmännchen. Schlechten Gewissens; denn Manig ist keine Karikatur, er ist Abkürzung eines Dämons. Manig scheint aus Tusch zu sein, so behend, so leicht ist er aufs Papier gesetzt. Manig will nicht stillhalten. Manig hüpf, er huscht, er wetzt über Seiten. Festhalten läßt er sich nicht, an Definition ist nicht zu denken. Von Satz zu Satz verwandelt er sich.« (In: Lettau 1973: 303)

Auf diesen Text, der auch in einer Anthologie des Goethe-Instituts Moskau abgedruckt ist (Richter 1999: I, 459), fiel die Wahl, da er für den Unterricht mehrere Vorteile bietet: er ist

- kurz,
- rein sprachlich leicht verständlich – erklärt werden musste allenfalls die Wendung ›jemand hereinbitten‹, ggf. noch ›beschränkt‹ und ›sich erheben‹,
- lebensweltlich leicht nachvollziehbar, was die Situation eines (spontanen? ungebetenen?) Besuchs betrifft, also mit hohem Empathiepotenzial,
- mit seinen zahlreichen Leerstellen (um diesen rezeptionsästhetischen Begriff zu übernehmen) ein Musterbeispiel für eine offene Textstruktur, die die intrinsische Motivation der Lernenden, sich damit auseinanderzusetzen, stimuliert, also appellativ wirkt.

Für die Realisierung des vorgeschlagenen Unterrichtsentwurfes braucht man etwa eine Unterrichtsstunde, also 40–45 Minuten Zeit.

3. Unterrichtsmodell und Erfahrungen damit

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an einer jüngst erschienenen material- und lehrreichen literaturdidaktischen Monographie von Ingrid Mummert (Mummert 2006).

Das zu Grunde liegende literaturdidaktische Modell (Mummert 2006: 40, modifiziert übernommen von Kreft 1977) gliedert sich in mehrere Phasen.

3.1 Rezeptionsphase

Der Text – ohne Überschrift – wird an die Lernenden verteilt, mit Angabe des Autors und seiner Lebensdaten (1929–1996), und danach gelesen, wobei sich als die wirkungsvollste Präsentationsform das Vorlesen mit drei Sprechenden erwiesen hat, also Erzählstimme, der Herr und die Wir-Stimme.

Wird der Text nicht in einem speziellen Literaturunterricht eingesetzt, so ist auf einen expliziten Hinweis, man beschäftige sich nun mit Literatur, zu verzichten, um keine meist durch den Schulunterricht geprägten Erwartungen zu wecken, denen dann kaum entsprochen wird – egal, ob das für die Lernenden eine angenehme oder lästige Erfahrung bedeutete: für die hier verfolgten Zwecke ist sie jedenfalls hinderlich.

Ziel ist »eine Textbegegnung, die zunächst ohne jeden Eingriff der Lehrperson stattfinden sollte«, um Literatur nicht gemäß eigenen pädagogischen oder literaturwissenschaftlichen Zielsetzungen zu instrumentalisieren (Abraham / Kesper 2005: 185). Gesammelt werden – nach einer kurzen Bedenkpause – spontane erste Reaktionen: Irritationen, Fragen, Assoziationen an persönliche Erinnerungen und Erfahrungen oder erste Deutungen. Leitfragen dazu sind:

- Was fällt Ihnen auf? Was irritiert?
- Was ist unklar?
- Was fällt Ihnen dazu ein? (vgl. Mummert 2006: 41)

Das Spektrum der Reaktionen reicht gewöhnlich von

- allgemeinen Bemerkungen und Irritationen zur Struktur des Textes (»Das ist ein Rätsel...«, »Und wie geht es weiter«? / »Ist das das Ende des Textes«?) und
- Fragen zu den Figuren (»Wer ist dieser Herr«? – meistens wird eher nach dem Herrn gefragt als nach dem ›Wir‹)
- und ihrem Verhalten (»Warum zittert er? Friert er? Hat er Angst«?; »Was hat er gesehen«?, »Warum geht er«? / »Wohin geht er«?) über
- erste Spontandeutungen (»Ein Verrückter«, »Das ist Jesus Christus, der wiedergekommen ist«, »Er hat das Glück gesehen«) bis zu
- Erzählungen über ähnliche ungewöhnliche Besucherlebnisse.

Aus diesen Äußerungen sind in einem zweiten Schritt unter der strukturierenden und ggf. anleitenden Moderation der Lehrperson systematisch Fragen an den Text zu entwickeln.

Es bietet sich an, mit den beiden Figuren zu beginnen, die im Text auftreten:

- Wer ist der Herr?
- Wer sind ›wir‹?

Danach ist die Kommunikationssituation zu analysieren:

- Was teilt der Herr mit?
- Welche Fragen stellen ›wir‹? Welche nicht?
- Warum diese Fragen (und (die) andere(n) nicht)?

Leerstellen finden sich auch im Verhalten der Figuren außerhalb des Dialogs:

- Warum zittert der Herr?
- Warum bitten ›wir‹ ihn herein?
- Warum geht er?

Schließlich die Frage, in der der Kern des Rätsels zu stecken scheint, als das der Text von den meisten gelesen wird:

- Was hat der Herr gesehen?

3.2 Textarbeit

3.2.1 Methodisches

Ausgehend von diesen Fragen wird der Text in einem ergebnisoffenen Gespräch diskursiv erschlossen.

Gewillt, das Gespräch systematisch entsprechend den eben aufgelisteten Fragen zu gliedern, wird die Lehrperson auf einen methodischen Konflikt stoßen, wie ihn Rüdiger Krechel für den Umgang mit konkreter Poesie im Unterricht beschreibt:

»Ein ›straffer Unterricht‹ müsste erfordern, dass ein Problem bei allen Lernern prinzipiell geklärt ist, ehe das nächste in Angriff genommen wird. Doch straffe Unterrichtszügel zerstören leicht eine offene und freiere Gesprächsosphäre, wie sie der Arbeit mit einem ästhetischen Text adäquat ist.« (Krechel 1983: 166)

Als Maxime empfiehlt sich, Abweichungen zuzulassen, also Sprünge zwischen den einzelnen Fragen (zumal sie teilweise eng zusammenhängen), aber dann immer wieder auf den Punkt zurückzuführen, also eine »methodische Entscheidung für ›längere Zügel‹« (Krechel 1983: 167).

Der ausgewählte Text ist auf Grund seiner an entscheidenden Stellen offenen Struktur geradezu paradigmatisch dazu geeignet, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die Polyvalenz von Literatur, insbesondere moderner und zeitgenössischer, zu entwickeln. Ein solches Bewusstsein war bei den meisten Personen, mit denen ich gearbeitet habe, wenig ausgeprägt. Deshalb sollte bei jeder Antwort, bei jeder Deutung, mit der sie sich oft schnell zufrieden geben wollen, nachgehakt werden: Lassen sich noch weitere Varianten finden? Und es ist darauf hinzuweisen, dass die Entscheidung für eine bestimmte Variante erst im Rahmen einer Gesamtdeutung getroffen werden kann, die nur im Anschluss an die Klärung der Einzelfragen versucht werden kann.

3.2.2 Zu den einzelnen Fragen an den Text

Der Herr:

Nahezu alle Rezipierenden imaginieren ein ähnliches Bild von ihm, wie die Nachfrage nach der Vorstellung von seiner äußeren Erscheinung erwies: ein Mann mittleren Alters im dunklen oder grauen Mantel mit seriösem Auftreten (mitunter durch die Attribute graue Haare, Brille oder Hut unterstrichen). Manche stellen ihn sich etwas ärmlich, abgerissen vor.

An dieser Stelle kann man visuell konkretisieren, um die Imaginationskraft der Lernenden zu stimulieren und den Text für sie anschaulicher zu machen. Falls sich dazu inspirierte Studierende finden, könnten sie ein Bild des Herrn an die Tafel malen. Für andere präsentiere ich

mehrere Männer-Porträts (ich benutze dazu die Sammlung »Klick! Fotoaktion ›Deutsche sehen Deutsche« des Goethe-Instituts (siehe www.fotomuseum.de), man kann aber auch passende Bilder aus Zeitschriften ausschneiden). Die Gruppe einigt sich nach angeregtem Gespräch über die Bilder immer schnell auf ein Porträt, das den oben beschriebenen Zügen entspricht.¹

Weitere Mutmaßungen zur Person des Herrn, die auch in den Spontanreaktionen auf den Text bereits anklingen (»ein Verrückter«, »Jesus Christus«) beziehen sich bereits auf den Inhalt des Dialogs und sind daher vorerst zurückzustellen.

Wir:

Über ›uns‹ werden keine näheren Informationen gegeben, auch nicht zur Art der Gesprächsführung (die Häufung von nur als Halbsätze formulierten Fragen gegen Ende des Textes könnte auf Hektik, Nervosität, Beunruhigung hindeuten). Da ›wir‹ offensichtlich gemeinsam eine Wohnung oder ein Haus bewohnen, stellen sich die Lernenden eine (kleine) Familie oder ein Ehepaar vor. Auf die Idee, das Personalpronomen auf eine abstraktere Ebene zu heben, etwa: ›wir alle‹, kam an diesem Punkt noch niemand, so dass diese Variante vorerst zurückgestellt werden kann, zumal sie erfahrungsgemäß bei der Gesamtdeutung ohnehin aufgeworfen werden wird.²

Die Kommunikationssituation:

»Sie wissen nicht, was ich gesehen habe« ist ein indirekter Sprechakt, eine implizit performative Äußerung (vgl. Lühr 1993: 269–277). Dieser Sprechakt verfolgt ein

perlokutionäres Ziel, will eine bestimmte Wirkung erzeugen, eine – hier sprachliche – Reaktion hervorrufen.

John Langshaw Austin, der Begründer der Sprechakt-Theorie, führt den perlokutionären Akt so ein:

»Wenn etwas gesagt wird, dann wird das oft, ja gewöhnlich, gewisse Wirkungen auf die Gefühle, Gedanken oder Handlungen des oder der Hörer, des Sprechers oder anderer Personen haben; und die Äußerung kann mit dem Plan, in der Absicht, zu dem Zweck getan worden sein, die Wirkungen hervorzubringen.« (Austin 1972: 116. Ausführlich geht Austin auf die perlokutionären Sprechakte in der achten bis zehnten der zwölf Vorlesungen von »How to do things with words« ein: Austin 1972: 110–149)

Auch ohne von Austin zu wissen, erkennen das die Lernenden, wenn sie gefragt werden: ›Wie reagieren Sie, wenn man zu ihnen sagt: »Sie wissen nicht, was ich gesehen habe«?‹ (Und das ist unabhängig davon, ob dabei »Sie«, »nicht«, »ich« oder »gesehen« betont wird).

›Wir‹ im Text fragen aber nicht nach, was der Herr gesehen hat – wie es die übliche kommunikative Reaktion wäre –, sondern holen Informationen zu den näheren Umständen ein, nämlich zu Ort und Zeit: Wo? (1. Frage) und Wann? (2. Frage) (auf diese Frage bekommen ›wir‹ die Antwort, dass das Sehen noch andauert: nach dreimaligem »gesehen« geht der Text zu »ich sehe« über), dann konkretisiert: »Auch hier, vor unserem Haus«? (3. Frage) bzw. Beschränkung auf bestimmte Tages- oder Jahreszeiten (4. Frage), schließlich, die Frage nach dem Ort nochmals konkretisierend: »Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl«? (5. Frage).

1 Auch die übrigen Texte des Manig-Zyklus halten sich mit Informationen zum Äußeren des Herrn oder Manigs sehr zurück. In je einzelnen Texten werden Bart bzw. Schnurrbart erwähnt, ein großer und »gebogener« Mund sowie eine freundliche Nase; an Kleidungsstücken sieht man einen (roten) Hut, ein Hemd mit Gürtel und einen blauen Überwurf.

2 Im gesamten Zyklus kann man diese Variante explizit formuliert drei Mal finden.

Auf die Frage, welche Gründe das unerwartete Frageverhalten haben könnte, lassen sich folgende Antworten finden:

1. ›Wir‹ wollen nicht wissen, was er gesehen hat – dann ist aber das Interesse für die näheren Umstände kaum erklärbar, vielmehr wäre dann als erste Entgegnung »Lassen Sie mich damit in Ruhe« o. ä. zu erwarten.
2. ›Wir‹ wissen, was er gesehen hat – und wollen daher nur die näheren Umstände präzisiert haben. Daraus folgt, dass ›wir‹ entweder mit dem Herrn bereits Kontakt hatten und darüber gesprochen haben oder es ihm ansehen können.
3. ›Wir‹ wagen nicht (direkt) danach zu fragen (sondern versuchen es auf Umwegen herauszufinden): das würde implizieren, dass ›wir‹ etwas Unausprechliches, wahrscheinlich Furcht Einflößendes vermuten. (Was zur nächsten Frage führt, woher diese Vermutung rührt).
4. ›Wir‹ können/dürfen nicht fragen, was er gesehen hat: das ist eine Tabu-Frage, entweder weil es sich um ein Objekt höchster Ehrerbietung handelt (so wie in manchen Religionen der Name der Gottheit nicht direkt genannt wird) oder einer anderen (willkürlichen?) Konvention entsprechend (dann ergäbe sich eine ähnliche Kommunikationssituation wie im Kinderspiel ›Ich sehe was, was du nicht siehst‹).

Das Unterrichtsgespräch muss nicht auf alle diese Varianten kommen, sollte sich aber längere Zeit diesem für die im Text dargestellte Kommunikationssituation zentralen Punkt widmen.

Dabei begegnet man bei manchen Lernenden oder auch bei ganzen Gruppen zunächst dem Problem, dass sie die Leerstellen zwar benennen, also die passenden Fragen stellen, aber keine Entscheidung zu ihrer Füllung treffen können oder wollen. Bei russischen Studierenden

sehe ich eine Ursache dafür im russischen Bildungssystem, in dem die Wissensreproduktion im Zentrum steht, nicht Leistungen eigenständiger Imaginationskraft. Da man es in den seltensten Fällen mit einem Unwillen zu tun hat, sich auf die durch den Text aufgeworfenen Fragen einzulassen, ist hierfür genügend Zeit, aber auch Ermunterung und Anleitung zu geben.

Warum zittert der Herr?

Diese Frage kann nebenbei zur Wortschatz-Erweiterung benutzt werden: Warum zittert man? Man kann vor Kälte, vor Angst oder Nervosität oder vor Wut zittern, bei Fieber (Schüttelfrost) oder auf Entzug (Alkoholismus, Drogensucht).

Warum bitten ›wir‹ ihn herein?

Wie bei der vorherigen Frage, bietet es sich auch hier an, von der Lebenspraxis der Lernenden auszugehen: Wen bitten Sie herein? Freunde, Bekannte, Nachbarn; jedenfalls Leute, die man kennt – Unbekannte werden gewöhnlich nicht hereingebeten, allenfalls *lässt* man sie *herein*, falls sie überzeugende Argumente dafür vorbringen können (z. B. Vertreter der Staatsgewalt: Polizei, Gerichtsvollzieher; auch kommerzielle Vertreter, wenn sie ein interessant erscheinendes Angebot vorzubringen haben).

Ist der Herr aus der Erzählung mit ›uns‹ bekannt? Dagegen spricht, dass er als *ein* Herr eingeführt wird und auch in der weiteren Erzählung anonym bleibt. Wie stellt er es also an, dass ›wir‹ ihn hereinbitten? Der zweite Satz des Textes erzählt, dass er zittert – und das ist eine der wenigen über bloße Bewegungen (stehen, sich setzen, aufstehen und gehen) hinausgehenden Bestimmungen, die der Text über ihn gibt. Dieses Zittern wurde ja eben angesprochen. Es liegt nahe, einen Zusammenhang zwischen Zittern und Hereinbitten herzustellen, wie es die meisten Lernenden auch tun: der Herr tut

›uns‹ Leid, deshalb bitten ›wir‹ ihn herein. So lässt sich, zurückgreifend auf die Vorstellungen von der äußeren Erscheinung des Herrn, auch erklären, warum ihn manche ärmlich oder gar abgerissen imaginieren: das Mitleid wird so zusätzlich motiviert.

Warum geht er?

Diese Frage konkretisiert sich im Gespräch darüber (implizit) zur Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den Fragen an den Herrn und seinem Aufbruch gibt. Besonders für die letzte Frage könnte man einen solchen Zusammenhang suggerieren, da sie diejenige ist, die der Herr nicht direkt beantwortet (›Das fragen alle‹) und nach der er sich erhebt und geht. Was könnte so ein Zusammenhang sein? Folgende Vorschläge werden gemacht bzw. könnten gemacht werden:

- Die letzte Frage langweilt den Herrn, weil sie alle stellen. Deshalb will er das Gespräch nicht fortsetzen.
- Die letzte Frage ist dem Herrn zu dumm, weil ›wir‹ es doch sehen müssten, wenn es »[a]uch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl« ist. Mit jemandem, der über eine derart beschränkte Wahrnehmungsfähigkeit wie ›wir‹ verfügt, lohnt sich für ihn kein weiteres Gespräch.
- Die letzte Frage war zu konkret, deshalb bricht der Herr das Gespräch ab. ›Wir‹ haben also ein Tabu verletzt, ohne es aber zu wissen.
- Diese drei Varianten kann man auch auf die gesamte Gesprächsführung beziehen: zu viele Fragen, zu neugierige, zu dumme etc. führen zum Abbruch des Gesprächs.
- Wie Parzival in der Gralsburg Amfortas die (erlösende) Frage nicht stellt, so unterlässt auch ›unsere‹ Fragerei die entscheidende Frage. (Ist es: »Was haben Sie gesehen/Sehen Sie«?) Der Herr

sieht deshalb keinen Sinn in einer Fortsetzung des Gesprächs.

Doch bleibt es unklar, warum er gerade an dieser Stelle abbricht. Und es ergeben sich weitere Fragen: Welche Konsequenzen hat es für den Herrn, dass die entscheidende Frage nicht gestellt wurde? Worin besteht sein Leiden (soll das Zittern darauf hinweisen, hat es etwas damit zu tun?), wodurch ist es verursacht, und was wäre also seine Erlösung? Wie würde die entsprechende Frage lauten? (Analog zu »Parzival«: »Was fehlt Ihnen«?) Warum haben ›wir‹ die entscheidende Frage nicht gestellt? (Aus Zurückhaltung? Aus Unwissenheit?) Und welche Konsequenzen kommen dadurch jetzt auf ›uns‹ zu? (Parzival wird verflucht...)

- Die letzte Frage war genau die richtige, die ›uns‹ zur Wahrnehmung oder zur Erkenntnis dessen geführt hat, was der Herr gesehen hat. (*Was das ist, verschweigt der Text dann aber*).

Was hat der Herr gesehen?

- Vorschläge wie »seinen Schatten« lassen den Text als ein Ratespiel mit einer lustigen Pointe erscheinen. Motiviert wird diese Deutung offenbar durch die Aussage »Überall, wo ich bin«, die auffällig ist, weil sie aus dem Rahmen des sonstigen Dialogschemas fällt: der Herr fügt nur an dieser Stelle seiner Antwort einen weiteren Halbsatz hinzu. Diese semantisch schillernde Zusatzinformation kann auch einfach so gelesen werden, dass die Wahrnehmung als persönliche, unmittelbare, nicht vermittelte (etwa durch die Medien: Presse, TV o. ä.) vorgestellt wird, die durch ihre Bindung an die eigene Präsenz verbürgt werden soll.

Wenn in diesem Kontext das Zittern erklärt werden soll, wird der Herr zum Paranoiker, der sich vor seinem eigenen Schatten fürchtet.

- Auch die Erklärung, der Herr habe eine Sehstörung, ist sehr schnell mit dem Text fertig.
 - Wenn man dem Herrn weniger clowneske Motive unterstellt als in der ersten Variante, dann muss das, was er gesehen hat, etwas Unsichtbares, Abstraktes sein, sonst wäre die Frage »Auch hier, bei uns, im Haus, auf dem Stuhl«? sinnlos. ›Sehen‹ ist dann also nicht wörtlich, sondern als ›wahrnehmen‹, ›erkennen‹ o. ä. zu lesen. Hier kann zurückgegriffen werden auf die ersten Spontandeutungen: Dass es sich nicht um ein Sehen im Wortsinn handeln kann, führte bei manchen zu der Vermutung, man habe es mit einem Kranken, geistig Verwirrten, Gestörten oder mit einem Berauschten zu tun (Fieberphantasien, Visionen, Halluzinationen etc.).
- Und er muss etwas gesehen haben, was überall und immer sein kann. Die Vorschläge dazu sind ganz verschieden: das Glück, das Böse, die eigene Vergangenheit, die Vergänglichkeit, das nahe Weltende, Gott etc.
- Eine andere Auflösung, die manchmal vorgeschlagen wird, lautet, dass der Herr eigentlich nichts (Besonderes) gesehen hat, sondern ›unser‹ Bewusstsein schärfen will. Wofür? Hier können die eben genannten Inhalte eingesetzt werden. Diese Deutung unterscheidet sich nur in der Nuance, dass der Herr kein außergewöhnliches Wahrnehmungs-, Bewusstseins- oder Erkenntniserlebnis hat, sondern nur darauf hinweisen will, dass etwas Bestimmtes überall und immer ›gesehen‹ werden kann, wenn man auf die richtige Weise oder mit der entsprechenden Einstellung an die Dinge herangeht.
 - Für die oben eingeführte Parzival-Variante müsste davon ausgegangen werden, dass der Herr eigentlich nichts (Besonderes) gesehen hat, sondern mit

seiner ersten Äußerung die Aufmerksamkeit auf sich lenken und eine bestimmte Frage provozieren will, die freilich nicht gestellt wird. Die sich aus dieser Auflösung ergebenden weiteren Fragen wurden oben bereits genannt.

- Der Herr lässt sich im Gegensatz zu den bisherigen Deutungsansätzen auch als böswillige Figur interpretieren, die nichts gesehen hat, aber davon – in rätselhafter Manier – spricht, um ›uns‹ zu täuschen und zu verunsichern. Nachdem sie das Interesse geweckt und gesteigert, aber nicht befriedigt hat, geht sie folgerichtig.
- Oben wurde die Möglichkeit angedeutet, dass ›wir‹ wissen, was der Herr gesehen hat (und deshalb nicht danach fragen), auch wenn wir noch nicht mit ihm Kontakt hatten, was bedeuten würde, dass wir es ihm ansehen können. Was das nun sein könnte, darauf lässt sich aber schwerlich eine plausible Antwort finden. Diese Deutung kann daher, ist man an dieser Stelle der Diskussion angelangt, ausgeschlossen werden.
- Keine der Personen, mit denen ich den Text bisher (in Russland) analysierte, stellte einen Bezug zu historischen und/oder politischen Ereignissen her. Das kann an einem vor allem bei der jüngeren Generation verbreiteten Desinteresse an Geschichte und Politik liegen; vielleicht auch daran, dass das im Text explizit Angesprochene auf einer allgemein-abstrakten Ebene liegt. Für jemanden, der mit dem deutschen Vergangenheitsbewältigungsdiskurs vertraut ist, drängen sich meines Erachtens folgende Deutungsmöglichkeiten auf: der Herr hat den allgemeinen, alltäglichen (immer noch/schon wieder existierenden) Faschismus in den Köpfen gesehen, oder die (allgegenwärtige) Verdrängung des historischen, oder konkreter die alten Nazis, die immer

noch unter ›uns‹/uns sind, oder umgekehrt: die Opfer, an die ein (dafür) sensibler Beobachter überall und immer erinnert werden kann.

Da den Lernenden keine Deutung vorgezsetzt oder aufgedrängt werden soll, verzichtete ich darauf, diese Aspekte in die Diskussion einzubringen. Zumal meiner Erfahrung nach die meisten russischen Studierenden gelangweilt abwinken, wenn sie mit der deutschen Vergangenheitsbewältigung konfrontiert werden. Das muss dennoch sein, denke ich, vor allem bei Studierenden der deutschen Sprache, da ihnen sonst ein wesentlicher Aspekt zum Verständnis der gegenwärtigen deutschen Kultur (hier im weitesten Sinne verstanden) fehlt – die Frage ist nur, ob die Besprechung von Lettaus »Besuch« der passende Rahmen dafür ist. Für mich habe ich diese Frage verneint.

3.2.3 Eine Gesamtdeutung?

Nach der Erörterung all dieser Aspekte können die spontanen Interpretationsentwürfe aus der ersten Phase wieder aufgenommen und abgewogen werden. Aus der bisherigen Textarbeit lassen sich weitere Interpretationslinien benennen. Dabei schließen sich bestimmte Antworten auf die einzelnen Fragen als Deutungsansätze gegenseitig aus, wie bereits an den entsprechenden Stellen dargestellt; andere sind miteinander zu verschiedenen Interpretationen kombinierbar.

Eine abschließende Gesamt-Deutung erscheint für »Besuch« freilich kaum praktikabel. Mummert, deren Konzeption eine solche Deutung als eine Etappe vorsieht, gibt dazu folgende Leitfragen vor: Welche Bedeutung finde ich am wahrscheinlichsten und warum? Wie kann ich meine Deutung am Text belegen? (Mummert 2006: 84). Am Text belegen kann man hier gleichermaßen viel (Mögliches) wie wenig (Konkretes), so dass eine Ent-

scheidung für *die* wahrscheinlichste Interpretation zwangsläufig eine willkürliche sein muss.

Dieser Befund ist zwar für moderne Literatur charakteristisch – Franz Kafkas Werk und die immense exegetische Literatur darüber sind das Musterbeispiel –, aber für viele Lernende unbefriedigend und/weil ungewohnt. Nicht selten kam an dieser Stelle die Frage: Aber wer ist der Herr denn nun?/Aber was hat er denn gesehen? Dass sie die Verweigerung einer eindeutigen Antwort darauf aushalten müssen, muss und kann den Lernenden bei dieser Gelegenheit klar gemacht werden. Und wenn sie das akzeptieren, haben sie bereits viel und Wesentliches gelernt.

»Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel; das hat von altersher die Theorie der Kunst irritiert«. »Verstehen selbst ist angesichts des Rätselcharakters eine problematische Kategorie. [...] Kunstwerke, die der Betrachtung und dem Gedanken ohne Rest aufgehen, sind keine.« (Adorno 1995: 182, 184)

3.3 Produktionsphase

Um das eben Ausgeführte zu unterstreichen und noch aus einer anderen Perspektive zu verdeutlichen, bietet es sich an, eine Produktionsphase an die Analyse anzuschließen, in der nochmals die grundsätzliche Polyvalenz des Textes klar wird.

Um einen summierenden Blick auf den Text als Ganzes zu gewinnen, sollen die Lernenden zuerst einen Titel finden.

Die ersten Vorschläge liegen zwischen der Nennung dessen, was der Herr laut den je eigenen Deutungen gesehen hat (also z. B. »Glück«, »Vergänglichkeit«) und einer Bezeichnung für die Hauptfigur des Textes (»Ein Herr«) oder die dargestellte Situation (»Ein Herr vor unserer Tür«, »Fragen an einen Herrn« o. ä.). Ich schließe den Hinweis an, dass der Originaltitel keine Deutungshinweise

gibt, sich auf die dargestellte Situation bezieht und kurz und pointiert ist, ggf. kann man ergänzen: *ein* Wort. Dann kommt ziemlich schnell der Vorschlag »Gast«, »Besucher« o. ä.

Bei der diese Teilphase abschließenden Präsentation des Originaltitels ist darauf hinzuweisen, dass ›Besuch‹ im Deutschen einerseits die Handlung des Besuchens (vgl. »einen Besuch machen« = »jemanden/etwas besuchen«), andererseits auch den Gast bezeichnen kann (vgl. »Wir haben Besuch« = »Wir haben Gäste«). Lettaus Text spielt mit dieser Doppeldeutigkeit, ohne dass sich daraus interpretatorische Hinweise gewinnen ließen.

Als zweite Aufgabe ist der Text fortzusetzen. Das offene Textende und die Verweigerung *einer* gültigen Interpretation, die zumindest einige Lernende unzufrieden zurücklassen, sind hierzu ein willkommener Anlass. Die Aufforderung, in ein paar Sätzen den Text im Lichte der besprochenen Fragen an ihn und der eigenen Deutungsvorstellungen weiterzuführen, ist dazu völlig ausreichend. Die Lernenden konzentrieren sich dabei auf die Fragen: Wohin geht der Herr? Wie reagieren ›wir‹?, ohne dass diese als Leitfragen für die Produktionsphase vorgegeben werden müssten.

Diese Phase ist für die Lehrperson wahrscheinlich die interessanteste, weil sich hier zum einen eine unerwartete Vielfalt von Interpretationen auftut, an der sich – zum anderen – auch Lernende beteiligen, die sich im Unterrichtsgespräch (generell oder auch nur zu diesem Text) eher zurückhalten.

Die häufigsten Fortsetzungsvarianten seien hier kurz in Zusammenfassungen wiedergegeben:

- Der Herr geht und lacht (irr)
- oder ist – im Gegenteil – niedergeschlagen (weil er (wieder einmal) nicht verstanden wurde).

- Der Herr geht weiter zu den Nachbarn, und der Text setzt sich in einer Endloschleife fort.

- ›Wir‹ sind durch den Besuch irritiert, desorientiert, schockiert, bleiben ratlos zurück oder denken noch lange darüber nach, was uns der Herr mitteilen wollte.

In manchen Fortsetzungen erreicht die Verwirrung, die der Besuch gestiftet, hat existenzielle Dimensionen, steigert sich mitunter bis zum Suizid.

- ›Wir‹ erkennen nach dem Besuch (plötzlich), was der Herr mitteilen wollte oder/und was er gesehen hat: siehe die oben besprochenen Varianten.

- ›Wir‹ sind, nachdem der Herr gegangen ist, überzeugt, dass ›wir‹ es mit einem Verrückten zu tun hatten.

- ›Wir‹ liefern die Auflösung des Textes, dass ›wir‹ den Herrn kennen und lüften seine Identität: ein – vielleicht etwas sonderbarer, (leicht) verrückter – Nachbar oder Freund oder ein allgemein bekannter Sonderling, der ›uns‹ und andere schon öfter in ähnliche Gespräche verwickelt hat. Das kann mit der bereits angeführten Fortsetzung einer plötzlichen Erkenntnis kombiniert werden: (aber) dieses Mal wurde uns auf einmal klar, was er eigentlich meint.

Die beiden zuletzt genannten Fortsetzungen nehmen dem Text seine beunruhigende Dimension, indem sie alles an einen bekannten, gewohnten Platz stellen. Obwohl mir diese Lösungen im Verhältnis zum Ausgangstext weniger überzeugend scheinen als die anderen, plädiere ich dafür, die Rolle der Lehrperson weiterhin auf die eines Moderators zu beschränken, der selbst keine Wertungen vornehmen soll. Zwischen den verschiedenen Fortsetzungen abwägen kann die Lerngruppe in einer ab-

schließenden Diskussion, wenn die Lernenden daran noch Interesse haben und ihre Energie sowie die Zeit dafür ausreichen.

Wichtig ist aber der Hinweis, dass die Fortsetzung sich stilistisch an den Text Lettaus anschließen soll, da das manche Lernende nicht berücksichtigen, weil sie sich offenbar auf die Vermittlung des *Inhalts* ihrer Variante fixieren. Ein Stilbruch – so die öfter praktizierte Auflösung des ›wir‹ in konkrete Personen (z. B. »mein Mann und ich...«) – muss inhaltlich motiviert sein, etwa als Pointe. Falls mehrere der Fortsetzungen stilistisch aus dem durch den Ausgangstext vorgegebenen Rahmen fallen, empfiehlt sich an dieser Stelle eine Stilanalyse mit dem anschließenden Auftrag an die Lernenden, ihre Texte dementsprechend zu überarbeiten (möglicherweise als Hausaufgabe). Wenn die Fortsetzungen dagegen den Stil des Ausgangstextes erfasst haben, kann auf diese Analyse verzichtet werden, da sie erfahrungsgemäß bei den Lernenden eher unbeliebt ist und als langweilig empfunden wird, wofür wohl Erfahrungen aus dem Schulunterricht prägend sind.

Die wichtigsten stilistischen Charakteristika von »Besuch«:

Es wird ausschließlich aus dem Alltagsgebrauch allgemein vertraute Lexik verwendet; eine Fortsetzung sollte lexikalisch ebenso verfahren.

Was die Syntax angeht, so finden sich zwei Typen parallel gebauter Sätze:

1. »Er« oder »Wir« + Verb + ggf. Umstandsangabe oder Fortsetzung mit »und« + Verb. Nach diesem Muster sind die ersten vier Sätze und der letzte Satz des Textes gebildet (eine Ausnahme von diesem Schema ist nur der Textanfang, wo »er« als »ein Herr« eingeführt wird).

2. »...« + »fragen wir« oder »sagt er« (in der letzten Zeile mit dem Zusatz »zitternd«). Entsprechend wechseln sich Frage- mit Aussagesätzen ab. So ist der dialogische Mittelteil des Textes gebaut. Mehrere Antworten des Herrn und die letzten Fragen sind dabei nur Halbsätze.

Fragen und Antworten greifen manchmal gegenseitig ihre Inhalte wieder auf, so dass der Text stellenweise repetitiv strukturiert ist. Zu dieser Strukturierung trägt auch die Wiederholung von »auch hier« und »nicht« in den letzten Fragen bei. Ein solcher repetitiver Aufbau ist für alltagssprachliche Dialoge durchaus üblich.

Eine Fortsetzung des Textes ist also nach den analysierten Prinzipien syntaktischer Schlichtheit, Parataxe, eines Parallelismus und einer gewissen lakonischen Gleichförmigkeit zu strukturieren.

4. Fazit

Dieses Modell, dieser Bericht aus der Unterrichtspraxis sollte zeigen, wie mit einem Text aus der deutschen Nachkriegsliteratur auf eine nicht genuin literaturwissenschaftliche Weise im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gearbeitet werden kann. Die Ziele, die dabei verfolgt werden können, sind die Förderung sprach- und textanalytischer, allgemein-reflexiver wie (literarisch) textproduktiver Kompetenzen. Außerdem kann der ausgewählte Text ein Bewusstsein für interpretatorische Unabschließbarkeit (moderner) Literatur wecken oder vertiefen.

Ich habe mit »Besuch« im Unterricht vor allem gute Erfahrungen gemacht, mit um den Text bemühten lebhaften und aufschlussreichen Gesprächen und Diskussionen sowie interessanten selbst produzierten Texten der Lernenden.

Literatur

- Abraham, Ulf; Kesper, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 2005.
- Adorno, Theodor W.: *Ästhetische Theorie*. 13. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1995.
- Austin, John Langshaw: *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny. Stuttgart: Reclam, 1972.
- Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. München: Fink, 1976.
- Krechel, Rüdiger: *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1983.
- Kreft, Jürgen: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1977.
- Krenn, Wilfried: »Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6)*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2002, 15–40.
- Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R.: »Vorwort der Herausgeber. Literarische Texte im DaF-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6)*. Innsbruck; Wien: Studien-Verlag, 2002, 13–14.
- Lettau, Reinhard: *Immer kürzer werdende Geschichten & Gedichte & Porträts*. München: Hanser, 1973.
- Lühr, Rosemarie: *Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. 4. unveränderte Auflage München: Fink, 1993.
- Mummert, Ingrid: *Begegnungen mit ›Gertrud‹ und ›Elsa‹. Mündliche und schriftliche*

Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 19). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

- Richter, Lutz Henner (Hrsg.): *Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945–1996)*. 2 Bände. Moskau: Goethe-Institut, 1999.
- Weinrich, Harald: »Deutsch für Köpfe«, *Die politische Meinung* 32 (1988), 86–91.

Thomas Keith

Geb. 1972; Dr. phil.; Studium der Germanistik und Philosophie in Regensburg und Berlin; 2005 Promotion an der Humboldt-Universität Berlin: »*Poetische Experimente der deutschen und russischen Avantgarde (1912–22) – ein Vergleich*« (Berlin: Weidler, 2005); seit 1999 Engagements in Russland, in den Städten Krasnojarsk (Sibirien), Samara (Volga) und in Rostov am Don (Hauptstadt des russischen Südens) für die Robert Bosch Stiftung, das Goethe-Institut bzw. den DAAD. Forschungsschwerpunkte: Moderne & Avantgarde, Literatur des 20. Jahrhunderts, Literatur- und ästhetische Theorie; europäische Trinkkulturen. Herausgeber (mit Andreas Umland) von »*Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II*« (Frankfurt a. M.: Lang, 2006); wissenschaftliche und journalistische Texte sowie Übersetzungen aus dem Russischen u. a. für Zeitschrift für Germanistik, Komparatistik, Baltiskij filologičeskij kur'er, arcadia, Weimarer Beiträge, Perspektive (Hefte für zeitgenössische Literatur), schein Schlag [Berliner Stadtzeitung], Märkische Allgemeine und Freitag.