

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Jakob Ossner

ERKLÄREN UND ZEIGEN

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34. S. 37-51.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Jakob Ossner

ERKLÄREN UND ZEIGEN¹

Ausgangspunkt für das Folgende ist die einfache Feststellung, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern etwas erklären und etwas zeigen können sollen. Ich werde fragen, was das überhaupt heißen kann und dann natürlich auch, was das, wenn man meiner Argumentation folgen sollte, für Auswirkungen hätte – Auswirkungen auf die Ausbildung der Lehrkräfte.

Auch wenn mein Vortrag nicht sozialwissenschaftlich-empirisch ausgerichtet ist, so stütze ich mich natürlich auf derartige Untersuchungen, um meinen Argumenten Nachdruck zu verleihen: Wenn man fragt, was überhaupt in der Schule wirkt, so gibt gegenwärtig die Metaanalyse von John Hattie (2008) darauf eine ziemlich eindeutige Antwort: Als Wirkungsfaktoren ergeben sich Schülermerkmale zu 50%, Lehrkräfte zu 30 %, Familie zu 5-10 %, Schule 5-10 % und Peers ebenfalls 5-10%. Um diese Zahlen noch deutlicher zu machen: Was nicht hilft (aber auch nicht schadet): Offener Unterricht mit einer Effektstärke von .01, induktives Lehren und Lernen .06, wobei ein kleiner Effekt erst bei .20 beginnen würde. Also: 80% der Wirkung von Unterricht erklärt sich aus Schüler- und Lehrermerkmalen. Zu den Schülermerkmalen kann man sagen, dass sie so sind, wie sie sind oder sich durch Unterricht ändern. Also: Auf die Lehrkräfte kommt es an.

Wenn wir unterstellen, dass der Mathematikunterricht nicht ganz anders gelagert ist als der Deutschunterricht, zeigt uns die COAKTIV-Studie, dass dabei zwei Dinge im Auge zu behalten sind: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, worunter die Autoren die Fähigkeit zur *kognitiven Aktivierung* verstehen (vgl. Kunter et al. 2011). Dabei ist ein Befund ebenso aufregend wie für uns schmerzlich. Ich gebe ihn in einer publizistischen Version wieder: „Denn obwohl die Fachdidaktik bei angehenden Lehrern für Grund-, Haupt- und Realschulen im Studium eine viel größere Rolle spielt als bei den Gymnasiallehrern, geben sie später den schlechteren Unterricht. Während Gymnasiallehrer im Studium von Fachexperten ausgebildet werden, übernehmen bei den Nichtgymnasiallehrern die Fachdidaktiker auch die fachliche Ausbildung. Bildungswissenschaftler gehen davon aus, dass das Fachwissen jedoch eine wesentliche Bedingung für eine gute Didaktik ist und somit indirekten Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat.“ (Otto 2009)

1 Vortrag auf dem 19. Symposium Deutschdidaktik in Augsburg anlässlich der Verleihung des Friedrichpreises für Deutschdidaktik. Ich danke der Friedrich-Stiftung und der Jury unter Leitung von Astrid Müller für die Zuerkennung des Preises sowie Hildegard Gornik für die Laudatio. Den Text möchte ich Hubert Ivo, Nestor der Deutschdidaktik und wesentlicher Initiator des Symposiums, widmen.

Man könnte auch sagen, dass eine Fachdidaktik ohne eine fachliche Basis bzw. Orientierung eine ziemlich luftige Angelegenheit ist. In der Lehrerbildungstradition hat man aber das Fachwissen zumindest für die sog. niederen Lehrämter für trivial angesehen. Man müsse über das Abiturwissen nicht hinauskommen, meinte Spranger (1919) – offensichtlich, wie sich aus COAKTIV ergibt, nicht zum Vorteil des Unterrichts.

Hintergrund ist, dass eine Lehrkraft Wissen braucht, um Sachverhalte zu erklären – Erklären als eine Grundtätigkeit des Unterrichtens. Dies gilt für jede Form, unabhängig also davon, ob Erklären nach der sehr eingängigen Darstellung von Kiel (1999) als *Übertragen von Wissen*, *Entwickeln von Wissen* oder *Aushandeln von Wissen* gefasst wird. Diese Explikation ist auch deswegen wichtig, um bei dem Ausdruck *Erklären* nicht immer sofort an lehrerzentrierten Unterricht zu denken.

Das allgemeine Erklärungsschema nach Hempel und Oppenheim (1948) besagt, dass eine Erklärung darin bestehe, dass ein singulärer Fall unter ein allgemeines Gesetz subsumiert wird. Dieses Erklärungsschema ist in der Deutschdidaktik vor allem in der Orthographie und der Grammatik weit verbreitet, meistens allerdings völlig unzulänglich, weil es mit der sog. didaktischen Reduktion gekoppelt wird. Ein Beispiel: § 2 des amtlichen Regelwerks lautet: „Folgt im Wortstamm auf einen betonten kurzen Vokal nur ein einzelner Konsonant, so kennzeichnet man die Kürze des Vokals durch Verdoppelung des Konsonantenbuchstabens.“ In einem weit verbreiteten Wörterbuch für die Schule lautet die Regel: „Folgt auf einen betonten kurzen Vokal ein Konsonant, so wird er verdoppelt.“ (Greil 2007, S. 486) Offensichtlich war der Verfasser des Regelteils der Meinung, dass der Bezug zum Wortstamm an dieser Stelle zu komplex und der Verweis auf die Kennzeichnung des kurzen Vokals in der Schrift überflüssig sei. Als Nächstes folgt dann die Regel, dass „in einigen Wörtern nach einem betonten kurzen Vokal nicht verdoppelt wird“ und dann – noch auf derselben Seite –, dass eine Verdoppelung unterbleibt, wenn auf einen betonten kurzen Vokal verschiedene Konsonanten folgen. Die Folge dieser Darstellung ist, dass Formen wie *kannte*, *gekannt*, *bekannt* etc. als Ausnahmen behandelt werden müssen. Die Vereinfachung der Schlussregel erzeugt Ausnahmen, die aber gar keine sind. Die Darstellung baut darauf, dass kein Schüler fragt, warum das alles so sei, die Erklärung folgt der Maxime: Denk nicht, sondern subsumiere! Oder noch mehr: Lerne einfach auswendig! Das didaktische Handeln entpuppt sich als sein Gegenteil. Außerdem wirft die Schlussregel auch in der Fassung des amtlichen Regelwerks selbst weitere Fragen auf. Warum ist das alles eine Angelegenheit des Wortstammes und warum muss die Kürze gekennzeichnet werden? Da wäre doch eine Erklärung über Silbengelenke viel sinnvoller, weil sie an Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anknüpft und bei der Erklärung zugleich auf die Segmentierung des Redestroms abzielt. Kurz und gut: Die Frage der didaktischen Erklärung kann durch das nomologische Subsumtionsschema allein gar nicht beantwortet werden, vielmehr geht der nomologischen Erklärung die didaktische Frage, was und wohin man überhaupt wolle, voraus.

Aber selbst wenn man dies beherzigt, reichen in der Didaktik nomologische Erklärungsschemata nicht aus. Zum einen erzeugt das nomologische Schema immer Aus-

nahmen, die aber dennoch eine Erklärung haben. So ist die Schreibung von *Vieh* nomologisch nicht herleitbar, dennoch ist sie erklärbar in dem Sinne, dass Gründe für sie angegeben werden können. Daher ist es didaktisch sinnvoll, wenn man *Erklären* durch *Begründen* ersetzt und das in der Tradition des Inferentialismus mit Brandom als eine Tätigkeit des „Gebens und Verlangens von Gründen“ (Brandom 2003, S. 22) versteht, wobei dann eine Erklärung nicht durch Subsumption gegeben wird, sondern durch die vielfältigen Schlussweisen, in denen der Begriff auftaucht.

Dass aber auch das nicht ausreicht, wird deutlich, wenn man nicht nach dem Begründen von etwas fragt, sondern nach der Entdeckung dessen, was begründet werden soll.

Wir haben ungefähre Vorstellungen, wie man Begründen/Erklären lernt. Wie aber lernt man Entdecken? Die Antwort, die ich geben werde, ist, dass vor dem Erklären und Begründen didaktisch (wenn nicht überhaupt) das Zeigen steht. Diese These hat zumindest in der Wittgenstein-Tradition zur Konsequenz, dass ich nun zeigen muss, wovon ich rede (vgl. Stenius 1969; Schulte 1989).

Am 28. Januar erschien in der Frankfurter Anthologie eine Interpretation von Matthias Mayer zu Goethes Altersreminiszenz von 1820 – oder v. 24.12.1815,² wie die ältere Goethe-Forschung annahm – *Lust und Qual*. Die Wahl dieses Textes in meinem Zusammenhang hat keine tiefere Bedeutung, auch wenn der Titel *Lust und Qual* gut auf die Deutschdidaktik passen würde. Es hätte auch ein anderer Text, der es wert ist, interpretiert zu werden, sein können. Und ich bin glücklich, erst nach meiner Interpretation bei Recherchen gelesen zu haben: „[...] für den Unterricht war und ist es [das Gedicht] nicht sehr geeignet, jedenfalls nicht für die unteren Klassen, strotzt es doch nur so vor Erotik von der ersten bis zur letzten Zeile. In gesetzten Worten zwar, [...] doch – wie auch bei manch anderer Lyrik aus seiner Feder – unübersehbar hingebungsvoll dem Eros huldigend.“ (Das Literarische Café 2012) Mayer schließlich nennt es einen „kleinen Roman von Einverständnis und Eifersucht“.

Die erste Strophe, hier ohne Interpunktion, um keine Interpretation vorwegzunehmen, lautet:

*Knabe saß ich Fischerknabe
Auf dem schwarzen Fels im Meer
Und bereitend falsche Gabe
Sang ich lauschend rings umher
Angel schwebte lockend nieder
Gleich ein Fischlein streift und schnappt
Schadenfrohe Schelmenlieder
Und das Fischlein war ertappt*

2 Allerdings weist schon der Kommentar der Sophienausgabe darauf hin, dass dieses Datum kaum zu halten sein wird, da Goethe in einer Tagebuchnotiz davon berichtet, dass er an diesem Abend mit Redigieren („blieb für mich und redigierte ältere Gedichte“) beschäftigt gewesen sei.

Der Text bietet ein paar Klippen. Damit meine ich nicht, dass seine behauptete Erotik ausgegraben werden müsse (von der ich ja beim ersten Lesen noch gar nichts ahnte), sondern dass man ihn überhaupt erst einmal verstehen müsse, was nichts anderes bedeutet, als eine Lesart zu finden. Wenn es um das Verstehen eines Textes geht, ist eine sprachliche Handlung grundsätzlicher als alle anderen – das ist das Paraphrasieren. Ich beginne mit dem ersten Teil der Satzperiode der ersten Strophe, also dem ersten und zweiten Vers. Wenn man streng methodisch vorgehen würde – und es geht ja nach dem anfangs Gesagten darum, die Gründe für etwas zu nennen – müsste man als Erstes den Text in paraphrasierbare Einheiten gliedern. Paraphrasiert werden gemeinhin Propositionen, die sich in Sätzen oder Teilsätzen äußern. Auf der Textebene ist daher der Teilsatz die günstigste Paraphraseeinheit. Grammatisch liegen in der ersten Strophe – übrigens in jeder anderen auch! – acht Teilsätze vor, von denen drei Teilsätze syndetisch mit eigenem Subjekt gereiht sind. In den zweiten Hauptsatz sind zwei Partizipialsätze mit Partizip I und zudem als Parenthese zwei eigenständige Hauptsätze eingeschoben und syndetisch gereiht ein weiterer elliptischer Hauptsatz.

Der erste Teilsatz, der zu paraphrasieren ist, lautet also:

*Knabe saß ich Fischerknabe
Auf dem schwarzen Fels im Meer*

Für Paraphrasen sollte gelten, dass sie nicht kreativ sind, das heißt, sie dürfen keinen neuen Sinn generieren. Wenn wir also hätten:

Noch ein Knabe, ein Fischerknabe, saß ich auf dem schwarzen Fels im Meer

und

Als Knabe, saß ich, als Fischerknabe, auf dem schwarzen Fels im Meer

ist die letztere Paraphrase vorzuziehen, da sie die Kommentarpartikel *noch* nicht aufweist, sondern nur das Verbindungselement *als*. Zudem verlangt die erste Paraphrase eher eine Umstellung von *Fischerknabe* als die zweite. Umstellungen müssten aber gesondert gerechtfertigt werden.

Als nannte ich ein *Verbindungselement* und in der traditionellen Grammatik wird es auch *Konjunktion* genannt. In der Liste der grammatischen Termini (Grammatische Terminologie 2011) wird hier, in Anlehnung an die IdS-Grammatik (Zifonun et al. 1997, S. 990 f.), von einem *Adjunktor* gesprochen. Braucht es denn wirklich einen neuen Terminus? Unterstellt, dass ein Terminus immer dann gerechtfertigt ist, wenn es die begriffliche Fassung erfordert, stellt man schnell fest, dass Adjunktoren Eigenschaften haben, die Konjunktionen nicht haben. Während diese syntaktisch Gleichrangiges reihen, drücken jene immer einen Vergleich oder eine Zuordnung aus. Wenn es heißt: *Ich als Didaktiker* so wird Didaktiker nicht mit dem *ich* verbunden, sondern diesem zugeordnet. Adjunkte sind also Prädikationen, was Konjunktionen nicht sind. Es ist also von der Funktion her schon sinnvoll, einen solchen Terminus einzuführen und das Konzept der Konjunktionen nicht so aufzufüllen, dass es unscharf wird – und wenn man diesen Gedanken weiterdenkt, ist die begriffliche

Unterscheidung in Konjunktionen und Subjunktionen, die nun wahrlich nicht dasselbe leisten, nur konsequent.

Wir verstehen also nun die ersten beiden Verse: Das lyrische Ich erzählt aus seiner Kindheit. *Es sitzt fischend auf dem schwarzen Fels im Meer und – ich paraphrasiere ohne weitere Rekonstruktion der einzelnen Propositionen – singt, während es den Köder (falsche Gabe) zubereitet und zudem ringsumher lauscht, schadenfrohe Schelmenlieder, wobei – es werden zwei Sätze eingeschoben – die Angel lockend niederschwebt und gleich ein Fischlein, das umherstreift, nach dem Angelköder schnappt und schließlich anbeißt* (Fischlein war ertappt).

Damit sind wir so weit in der Analyse, dass der Text, der bislang immer ohne Interpunktion gegeben wurde, auch interpungiert werden kann. Es ergibt sich:

*Knabe saß ich, Fischerknabe,
Auf dem schwarzen Fels im Meer,
Und, bereitend falsche Gabe,
Sang ich, lauschend rings umher,
– Angel schwebte lockend nieder,
Gleich ein Fischlein streift und schnappt –
Schadenfrohe Schelmenlieder,
Und das Fischlein war ertappt.*

Die gegebene Zeichensetzung findet man aber nicht in der Frankfurter Anthologie, die wiederum der Frankfurter Ausgabe von Karl Eibl aus dem Jahr 1988, folgt. Dort ist die Zeichensetzung so:

*Knabe saß ich, Fischerknabe,
Auf dem schwarzen Fels im Meer,
Und, bereitend falsche Gabe,
Sang ich lauschend rings umher.
Angel schwebte lockend nieder;
Gleich ein Fischlein streift und schnappt,
Schadenfrohe Schelmenlieder –
Und das Fischlein war ertappt.*

Diese Zeichensetzung macht „schadenfrohe Schelmenlieder“, das nun nicht mehr Akkusativobjekt zu *singen* sein kann, sofern wir akzeptieren, dass Objekte innerhalb und nicht außerhalb eines Satzes zu finden sind, elliptisch: *Ich sang* muss dann stillschweigend ergänzt werden. Die beiden Interpretationen unterscheiden sich darin, dass die oben gegebene Paraphrase Gleichzeitigkeit ausdrückt, die neue Deutung dagegen ein zeitliches Nacheinander.³ Der fünfte und sechste Vers sind nun keine

3 Für diesen Hinweis (und zahlreiche andere) danke ich Thomas Zabka ganz herzlich. Sie haben mich bewogen, meine Argumentation gegenüber dem Vortrag an dieser (und einigen anderen) Stellen so zu schärfen, dass meine Sicht noch deutlicher wird. Es ist hier nicht der Platz, um alle Argumente für die eine oder andere Deutung auszubreiten. Diese könnten aber Gegenstand eines Unterrichts sein, in dem Deutungsweisen Schritt für Schritt nicht nur geistesgeschichtlich, sondern auch grammatisch und textuell erarbeitet werden. Unter Umständen kommt man dabei zu argumentativ gleichwertigen, aber den-

Einschübe mehr. Daher lautet die Paraphrase verdeutlichend: ...*und während es* (das lyrische Ich) *falsche Gabe bereitet und zudem ringsumher lauscht, singt es. Die Angel schwebt lockend nieder, gleich streift ein Fischlein und schnappt (zu). Jetzt singt es* (das lyrische Ich) *schadenfrohe Schelmenlieder – und das Fischlein ist ertappt.*

Diese Deutung lässt als Fragen auftauchen, was der Knabe zuerst gesungen und was er während des Angelns selbst getan habe und ob nicht vielmehr das Lauschen, wie in der Paraphrase oben, auf den Angelvorgang selbst zu beziehen sei.⁴

In solchen Fällen forscht man natürlich gerne nach und entdeckt eine Kuriosität. Goethes Ausgabe letzter Hand erscheint bei J. G. Cotta in Tübingen ab 1827 in zwei Ausgaben. Eine davon hat ein kleineres Format und ist als Taschenausgabe konzipiert. In dieser Ausgabe erscheint im dritten Band 1828 das Gedicht auf S. 34 in der Zeichensetzung, wie sie dann von der Sophienausgabe ohne weiteren Kommentar und ihr folgend auch von der Frankfurter Ausgabe übernommen wird. In der parallelen Ausgabe erscheint es dagegen (wegen des größeren Formats) auf S. 31. Dort steht an Stelle des irritierenden Punktes nach dem vierten Vers (zur Begründung dieses Punktes s. u.) ein Komma, sodass die *schadenfrohen Schelmenlieder* wieder an das Prädikat *singen* gebunden werden können. Da beide Ausgaben „Ausgaben letzter Hand“ sind, wird man den Willen Goethes schwer ermitteln können.

Die von Karl Goedecke eingeleitete (Volks-)Ausgabe der Cotta'schen Buchhandlung zusammen mit der Kröner'schen Verlagsbuchhandlung von 1882 zeigt schließlich eine Interpunktion, wie sie der oben aus rein syntaktisch-semantischen Gründen gegeben wurde, sehr nahe kommt:

*Knabe saß ich, Fischerknabe,
Auf dem schwarzen Fels im Meer,
Und bereitend falsche Gabe,
Sang ich, lauschend rings umher –
Angel schwebte lockend nieder,
Gleich ein Fischlein streift und schnappt –
Schadenfrohe Schelmenlieder,
Und das Fischlein war ertappt.*

Soweit ist der Text der ersten Strophe grammatisch und darauf aufbauend auch gemäß der Zeichensetzung rekonstruiert, die zweite Strophe⁵ bietet keine solchen Schwierigkeiten:

noch verschiedenen Interpretationen. Hätte man ein solches Vorgehen in der Schule schon immer gepflegt, hätte sich vielleicht Enzensbergers Einlassung von 1976 zu Schulinterpretationen erübrigt – und mit ihr so manche unfruchtbare nachfolgende Debatte.

- 4 Die Schwierigkeiten, die diese Zeichensetzung erzeugt, sind gut an der musikalischen Interpretation von Richard Strauss zu hören (TrV 51, Werkverzeichnis nach Franz Trenner), der 1877 den Text 13-jährig vertonte.
- 5 In der zweiten und dritten Stoppe sind gegenüber der Ausgabe letzter Hand die *ß*- (*faßte*, *muß*) sowie *y*-Schreibung (*seyn*) modernisiert. Die Schreibung *auf's neue* wurde beibehalten.

*Ach! am Ufer, durch die Fluren,
In's Geklüfte tief zum Hain,
Folgt' ich einer Sohle Spuren,
Und die Hirtin war allein.
Blicke sinken, Worte stocken! –
Wie ein Taschenmesser schnappt
Fasste sie mich in die Locken
Und das Bübchen war ertappt.*

In der grammatischen Analyse haben wir bislang eine Stelle ganz einfach überlesen. Im 2. Vers der ersten Strophe steht der bestimmte Artikel, der allerdings nicht motiviert ist: Der Fischerknabe sitzt nicht auf *einem* Fels im Meer, sondern auf *dem schwarzen Fels im Meer*. Für den bestimmten Artikel gilt: Wir kennen den Bezugsgegenstand, entweder durch Vorerwähnung – ist hier definitiv nicht der Fall – oder weil dieser Fels einzigartig und als solcher allbekannt ist. Auch im weiteren Fortgang des Textes ist von keinem schwarzen Fels mehr die Rede, sodass wir unterstellen müssen, dass der Dichter annimmt, dass wir Leser diesen schwarzen Felsen kennen müssten. Hellhörig geworden, kommt die nächste Frage: Warum ist der Fels schwarz? Ginge es Goethe nur darum, dass da jemand auf einem Fels im Meer sitzt, dann hätte es ein grauer Fels auch getan und wir hätten uns vielleicht nicht gefragt, was das bedeutet. Und einmal im Fragen, erstaunt uns jetzt vielleicht auch das Meer. Dass ein Fischerknabe im Meer auf einem Felsen sitzt, ist ungewöhnlich, hätte es nicht auch ein See oder ein Fluss getan?

Vielleicht aber sollten wir nicht *warum?* fragen, sondern *wozu?* *Wozu* der *schwarze Fels im Meer?* In der dritten Strophe kommt das *Meer* noch einmal vor:

*Muss ich in das Meer mich gürtlen,
Wie es sauset, wie es weht.
Wenn mich oft im Netze jammert
Das Gewimmel groß und klein;
Immer möcht' ich noch umklammert
Noch von ihren Armen sein!*

Der erste Vers dieser Strophe, in dem das *Meer* wieder auftaucht, ist nicht sofort verständlich: *sich gürtlen* ist nicht mehr gebräuchlich. In solchen Fällen hilft das Wörterbuch weiter, am besten natürlich im vorliegenden Kontext das Deutsche Wörterbuch (DWB) der Brüder Grimm:

„4) im zusammenhang des sich ankleidens gelangt gürtlen zu der bedeutung sich vorbereiten, rüsten, fertig machen: [...] ungewöhnlich mit der angabe wohin: musz ich [...] in das meer mich gürtlen Göthe 3, 31 W.“ (DWB, Bd. 9, 1189)⁶

Es wird uns im Wörterbuch nicht nur die Bedeutung erklärt, sondern auch gleich „unsere“ Stelle angezeigt – und auch das Grimm'sche Wörterbuch ist der Meinung, dass die Ausdrucksweise nicht gewöhnlich sei. Vielleicht fällt jetzt auf, dass das

6 Im Original steht an der 2. Auslassungsstelle „(fischerknabe)“. Es ist aber fraglich, ob hier immer noch der Fischerknabe spricht.

Tempus gewechselt hat; sind die ersten beiden Strophen im erzählenden Präteritum, so die dritte im Präsens. Wir sind in der Gegenwart des lyrischen Sprechens angelangt, in die der Aufschrei hinein hallt:

*Immer möcht' ich noch umklammert
Noch von ihren Armen sein!*

Hier nun offenbart sich der *poetologische Plan*, wie Gerigk (2001) das nennt, der Bogen ist gespannt von der Kindheit, in der man auf dem schwarzen Fels aus dem Meer aufgetaucht ist, bis zu dem Augenblick, zu dem man sich bereit machen muss, in das ewige Meer hinabzusteigen:

*Geburt und Grab,
ein ewiges Meer,
ein wechselnd Weben
ein glühend Leben (Faust I)*

wie der Erdgeist im Faust deklamiert – *Lust* und *Qual* des Lebens eben; die „Titelträume“ (Gerigk 2001) hätten uns eigentlich den Weg gewiesen, den wir aber am Anfang noch gar nicht kennen konnten.

Jetzt können wir den *poetologischen Plan*, „die Verfahrensweise des poetischen Geistes“ (Hölderlin, hier zit. nach Gerigk ebd., S. 164) gut erkennen: Am Anfang der topikalisierte *Knabe*, dann das Zusammenhalten der ersten und zweiten Strophe, die sich wie Aktiv (*der Knabe fischt*) und Passiv (*der Knabe lässt sich fischen*) gegenüberstehen, über die jeweils letzte Zeile, die parallel gebildet sind; den schon erwähnten Tempuswechsel und auch den syntaktischen Stil: So wie sich in der Erinnerung immer wieder andere Erinnerungsstücke dazwischenschieben, ganz so sind die erste und die dritte Strophe aufgebaut, weniger die zweite, in der das Geschehen geschildert wird, nach dem sich das lyrische Ich am Ende der dritten Strophe so sehr zurücksehnt und das es einigermaßen klar vor Augen hat. Wir verstehen auch *den schwarzen Fels im Meer*, der Fels, gegen den das *ewige Meer* brandet und in das hinein sich am Schluss das lyrische Ich wieder bereit machen muss, *schwarz* als „Repräsentant der Finsternis“ (Farbenlehre, Nr. 94), als die Nichtfarbe, die kein Licht reflektiert, gegen die der unbekümmerte Knabe und das Schäferstündchen der zweiten Strophe stehen.

Es wäre noch manches zum Text zu sagen, etwa wie der Text zu Beginn der dritten Strophe ein weiteres Mal den Augenblick (Verweile doch! Du bist so schön!) preist, der stärker ist als die Treue, und dass gegenüber der außen stehenden betrachtenden Altersweisheit (viert- und drittletzte Zeile) die *vita activa* der 2. Strophe das glücklichere Empfinden bereitet – aber auch z. B., dass der drittletzte Vers der 2. Strophe mit einem völlig überraschenden Bildgehalt (*Taschenmesser*) verblüfft, wenngleich es der Inhalt nicht tut, wenn man im aufschnappenden Taschenmesser nicht nur das Gegenstück zur niedergehenden Angel sieht, sondern darin auch ein Bild für die gefährliche Situation erkennt, in die sich das Bübchen begeben hat.

Nun ist mein Thema nicht, wie Goethes Alterslyrik zu interpretieren ist, vielmehr sollte die Interpretation bzw. das Vorführen, wie man hier interpretieren kann, ein Beispiel sein für Zeigen und Erklären/Begründen.

Dabei ist zunächst nötig zu sehen, dass die Interpretation zwei Schichten hat. Die eine Schicht ist eine Rekonstruktion mittels Grammatik, Rechtschreibregelwerk und Wörterbuch, die zur Klärung und Erklärung des Textes herangezogen werden. Dazu braucht man einschlägiges deklaratives Wissen, z. B. über Adjunkte, Problemlösungswissen, z. B. über Paraphrasieren – und entsprechende Prozeduralisierungen, die ein Anwenden sichern.

Allerdings wird man den Eindruck nicht los, dass es an derartigem Wissen fehlt. In der Frankfurter Anthologie ist zu lesen: „Mit dem für Goethes Alterslyrik bezeichnenden Verzicht auf Artikel und Präpositionen, etwa gleich im ersten Vers, gewinnt das Gedicht eine vergeistigte Leichtigkeit.“ (Mayer 2012) Aber im ersten Vers waren keine Präpositionen angezeigt, also konnte Goethe auch auf keine verzichten. Die Interpreten der Frankfurter Anthologie kümmern sich wenig um die Sprache. (Ich habe über drei Jahrzehnte Frankfurter Anthologie durchgesehen: 1977 wurde noch in 18,3% der Texte auf Syntaktisches rekurriert, 1995 waren es noch 14%, 2010 noch 8%, dabei liegen die Interpreten manchmal fürchterlich daneben; vgl. Ossner i. E.)

Aber selbst wenn das nötige Wissen grundsätzlich vorhanden wäre, wird dennoch oft das Handwerk nicht beherrscht. Vielmehr führen die verschiedenen Wissensarten ein isoliertes Dasein und ihr Zusammenspiel bleibt undurchsichtig.

Das ist selbst dort so, wo man das Problem direkt anzugehen versucht und Strategien lehrt, wie es v. a. im Bereich des Lesens heute üblich geworden ist. Die Nationalen Bildungsstandards nennen: *Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen, Wortbedeutungen klären, Textschemata erfassen; Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden; Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen*, verschweigen aber die wesentliche Einsicht, auf die Christoph Bräuer (2010, S. 107) mit Verweis auf Clausewitz mit Nachdruck hingewiesen hat, dass nämlich die Strategie mit ins Feld ziehen muss. Fehlt dies, wird vermeintlich strategisches Wissen nicht zu metakognitiv steuerndem Wissen, sondern selbst zu einem isolierten deklarativen Wissen. In diesem Zusammenhang ist interessant, was Lotz, Lipowski und Faust (2011, S. 158) in ihrer Studie zum Leseunterricht in der Grundschule festgestellt haben, dass nämlich in weniger als der Hälfte der untersuchten Klassen überhaupt eine Reflexion über das Tun stattfindet und selbst in den Klassen, in denen dies der Fall ist, nur mit sehr geringen Anteilen – „über alle Klassen hinweg 1% der Übungszeit“. Gerade diese Phasen aber wären Anlass in der Reflexion des Tuns zu zeigen, wie einzelne Tätigkeiten und einzelne Wissensarten zusammenspielen, damit es sich schließlich die Schülerinnen und Schüler selbst erklären können.

Weil dies zu wenig im Deutschunterricht geschieht, gilt er als undurchsichtig und das Fach als eines, auf das man sich jenseits von Diktaten und Grammatiktests nicht wirklich vorbereiten kann, also als Talentfach.

Dass der Deutschunterricht so erscheint, mag auch mit der zweiten Schicht der Interpretation zusammenhängen, in der sich Interpretieren nicht als *téchne/ars* im Sinne von *Handwerk*, sondern im Sinne von *Kunst* darstellt. Diese Schicht hängt wesentlich mit der Singularität des sprachlichen Kunstwerks zusammen. Die Strategie

muss nämlich mit ins Feld ziehen, weil sie immer neu bezüglich des jeweiligen Textes gefasst werden muss. Es reicht also nicht, Wissen anzuwenden und Schlüsse zu ziehen, man braucht das gerade richtige Wissen und man muss die richtigen Schlüsse ziehen – und dazu muss man zuerst den Punkt bestimmt haben, von dem aus die ganze Sache aufgezo-gen werden muss.

Bei Gerigk (2001) wird der Sehpunkt durch die *causa finalis* im Gegensatz zur *causa efficiens* bestimmt. Man kann fragen, warum der Text mit *Knabe*, also einer Topikalisierung, beginnt, warum im zweiten Vers der bestimmte Artikel steht etc. Die Antworten darauf können z. B. sein, dass die gewählte Romanzenstrophe, die zu Goethes bevorzugter Wahl seit dem *West-östlichen Divan* gehört, den dahinschreitenden Trochäus verlangt, der nicht gegeben wäre, würde er mit der normalen Satzstellung *Ich saß als Knabe...* beginnen – dann hätten wir einen Jambus. Nicht anders beim bestimmten Artikel. Würde dieser durch den unbestimmten ausgetauscht, würde die Zeile metrisch nicht mehr passen, da der verlangte unbestimmte Artikel zweisilbig wäre. Bei diesem Vorgehen werden Strophenform und Metrum vom Text abstrahiert, und daher spricht Gerigk auch von der „abstrakten Form“ (Gerigk 2001, S. 160). Dass die Herausgeber (und vielleicht auch Goethe, wie die Taschenausgabe letzter Hand zeigt) ebenfalls von der abstrakten Form her denken, zeigt der Punkt nach der ersten Romanzenstrophe. Antworten dieser Art lassen die immanente Eigenart eines Textes erkennen, sie sind aber oft nicht befriedigend, weil sich sogleich die Frage erhebt, warum sich etwa der Inhalt der gewählten Form unterwerfen müsse. Die *causa efficiens* erklärt, wobei wie bei jeder Erklärung ein nicht weiter hinterfragtes Fundament unterstellt wird, hier war es die Form der Romanzenstrophe.

Die Frage nach der *causa finalis* ist die nach *wozu?* Sie erklärt nicht, sie verweist auf etwas. Wozu verwendet Goethe die Romanzenstrophe, wozu den bestimmten Artikel, wozu topikalisiert er, wozu das *Meer* und nicht einfach nur *Fluss* oder *See*? Und genau genommen sollte man nicht fragen, wozu Goethe dies tut, sondern wozu der Text das macht?

Die Gründe, die man jetzt gibt, zeigen sich im Text. Die Begründungen, die gegeben werden, gelten für diesen Text, aber nicht notwendigerweise auch für einen anderen, sie müssen jeweils erst entdeckt werden. Das ist das Besondere und das, was einen besonderen Lehrmodus verlangt. Man kann nämlich nicht zu einem Lehrverfahren greifen, das von der Subsumption lebt. Die Singularität des Textes verhindert, dass die Suche nach der *causa finalis* nach einer Regel oder einem Schema vollzogen werden kann.

Dennoch ergeben sich auch bei ihr erlernbare Teile. Man kann lernen, die richtigen Fragen zu stellen, wenngleich sowohl die speziellen Fragen und Antworten erst singular gefunden werden müssen. Man kann lernen, die auffälligen Textstellen zu entdecken, wenngleich sich ihr Zusammenhang nicht unmittelbar offenbart. Der Modus, wie man das lernen kann, ist der des Zeigens, die *demonstratio*.

Wenn man „Lesen und Interpretieren“ von Gerigk (2001) liest, so sind die Interpretationen, die er in diesem Werk oder beispielsweise in *zeno*⁷ zu Tolstoj und Thomas Mann, Wladimir Nabokov, Stephen King oder zu Fred Zinnemanns *High Noon* dem Leser zeigt, für das Interpretieren selbst aufschlussreicher als die Ausführungen zum Interpretieren und das Reden über Interpretationen. Dieses Zeigen ist durch nichts zu ersetzen, denn es zeigt, was der Text zeigt. Es ist zwar im Rahmen eines Inferentialismus ausweisbar und im gegenseitigen Spiel zurückweisbar, aber das, was zu zeigen ist, muss erst entdeckt werden. Man hört Wittgenstein im Hintergrund rufen: „Wie gesagt, denk nicht, sondern schau!“ (Philosophische Untersuchungen, § 66) – und ein Didaktiker würde dazusetzen: *Schau, was ich dir zeige!* Am Ende stehen der Kenner, der immer wieder Bekanntes und Neues entdeckt, und der Könnler, der zu entdecken weiß – und sein Schweigen.⁸ Dieses Zeigen ist fundamental, nach ihm erst setzt das Erklären und Begründen an. Und wenn man diesen Gedanken didaktisch wendet, so bedeutet er, dass es zumindest auch darauf ankommt, Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Blick zu lehren, indem man ihnen diesen Blick zeigt als der einzigen Möglichkeit, die verbleibt. Niemand hat je radikaler darauf verwiesen, dass Sinn und Wert in die Sphäre des Zeigens gehören, das fundamentaler als alles andere ist, als Wittgenstein im Traktat.

Wenn ich an dieser Stelle wieder an den Anfang zurückkomme und wenn Sie mir wenigstens für die Dauer des Vortrags zugestehen, dass Zeigen und Erklären/Begründen auf Kompetenzen einer Lehrkraft im Bereich des Unterrichtens verweisen, die sie haben sollte, dann ist jetzt die Frage, wie sie diese Kompetenzen in der Lehrerbildung/Lehrerausbildung erwirbt. Um einem Missverständnis von Anfang an zu begegnen. Ich rede von der Lehrerbildung/-ausbildung als einer lebenslangen Aufgabe, ich rede also nicht davon, dass die genannten Formen alle in der ersten Phase im Hochschulstudium erworben werden müssten. Wann sie erworben werden, ist m. E. eine interessante Organisationsaufgabe, der man sich sinnvoll widmen kann, wenn man die Inhalte klar vor Augen hat.

Ich beginne mit dem Erklären: Eines ist klar: Wer kein tiefes Verständnis von der Sache hat, der wird seine Erklärungen in ihrer Reichweite gar nicht einschätzen können. Ich möchte *tief* mit *systematisch* übersetzen. Ein System zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht nur Einzelheiten kennt, man könnte auch sagen: Termini, sondern dass diese untereinander vielfältig inferentiell verknüpft sind, also Begriffe sind, wobei nicht jede Inferenz von allen geteilt werden wird. Eine Aufgabe der Schule ist es, Wissen in Inferenzsysteme zu implementieren und von eher subjektiv gefärbten und oft selbst nicht wirklich durchschauten inferentiellen Systemen zu intersubjektiven inferentiellen Systemen zu kommen.

7 Gerigk, Horst-J.: Vladimir Nabokov. Skizze seiner Sozialisation und ihrer Folgen. In: *zeno* 27, 2005/06, S. 38 ff.; Poetologische Notizen zu Fred Zinnemanns „High Noon“. In: *zeno* 28, 2007, S. 103 ff.; Der ästhetische Zustand. Tolstoj und Thomas Mann. In: *zeno* 30, 2010, S. 33 ff.; Böse Texte. In: *zeno* 31, 2011, S. 64 ff.

8 Man erinnere sich an Hans Georg Neuwegs Vortrag auf dem 16. Symposium in Weingarten: *Das Schweigen der Könnler*; vgl. auch Neuweg (2007).

In COAKTIV sind diejenigen Lehrkräfte erfolgreich, die ihr tiefes intersubjektives Wissen an das subjektive Wissen der Schülerinnen und Schüler andocken können – man beachte die perspektivische Ausrichtung! –, um entscheiden zu können, welche Lernwege nun nötig sind.

Wer selber nur über ein oberflächliches Wissen verfügt, weiß nicht, wo es wirklich hingehen muss, und er kann auch die Wissensstrukturen der Schülerinnen und Schüler im Gesamten nicht richtig einschätzen. Kurz und gut: Ohne ein tiefes Fachwissen, das allein Erklärungen bereitstellt, kann nichts gehen. Aber man sollte nicht erwarten, dass jedes Fachstudium dieses Wissen bereitstellt. Wesentlich für dieses Wissen sind das Netz und die Fähigkeit, sich in diesem Netz bewegen zu können. Dagegen ist heutiges Fachwissen oft hochspezialisiert oder ein Netz wird von einer didaktisch wenig relevanten Problemstellung aus aufgespannt. Daher ist einsichtig, wenn in der *Adaptiven Lehrstudie* von Beck et al. (2008) festgestellt wird, dass zwischen Fachwissen und didaktischem Wissen kein signifikanter Zusammenhang bestehe; aber ebenso einsichtig ist, wenn in der COAKTIV-Studie festgestellt wird, dass ausschließlich didaktisches Wissen leer läuft, weil es offensichtlich zwar erkennt, wo man ansetzen müsste, aber nicht weiß, wohin man gehen soll.

In diesem ganzen Feld ist m. E. noch außerordentlich viel zu tun. In der Studie von Dorothee Wieser (2008) – und ebenso schon in der von Susanne Gölitzer (1999) – stellt man mit großem Befremden fest, dass die Interviewten bzw. Analysierten keine einzige systematische Äußerung von sich geben, ja nicht einmal eine Sprache haben, mit der sie einigermaßen professionell über ihren Gegenstand reden könnten. Wenn man von Oevermanns Professionstheorie (1996) ausgeht, dann ist die wissenschaftliche Ausbildung der Schlüssel, um von einem privaten Arbeitsbündnis zu einem professionellen übergehen zu können. Davon sind wir, scheint mir, noch ziemlich weit entfernt. Man könnte auch sagen, dass weder das Universitätsmodell, die wissenschaftliche Ausbildung in die Hände der Fachwissenschaftler, noch das PH-Modell, die Fachwissenschaft neben oder nach der Fachdidaktik zu betreiben, wirklich erfolgreich sind.

Schließlich der Zeigemodus. Er hat es in einer Zeit der methodischen Moden, in der man glaubt, dass eine Methode aus sich unabhängig von ihrem Einsatz durch einen Lehrer zielführend sein könne, gepaart mit Schülerzentrierung, unterfüttert vom Gedankengut des Konstruktivismus, dieses radikalen Subjektivismus, ziemlich schwer und ist als personales Vermögen einer Lehrkraft ganz aus der Mode gekommen. Umso emphatischer – und nicht minder übersteigert – klingt, was George Steiner (2003) über Lehrer und Schüler, die er, ganz unzeitgemäß, *Meister* und *Jünger* nennt, sagt. Sein Urteil über die gegenwärtige Praxis ist vernichtend: „Schlechte Lehre, pädagogische Routine, ein Unterrichtsstil, der, ob bewusst oder nicht, zynisch ist in seinen bloß utilitären Zielen, all das ist verheerend.“ (Steiner 2003, S. 28 f.) Und wenig später: „In Wirklichkeit handelt es sich, wie wir wissen, bei der Mehrheit derjenigen, denen wir unsere Kinder in der höheren Schulbildung anvertrauen, bei denen wir in der akademischen Welt Leitung und Vorbild suchen, um mehr oder weniger lebenswerte Totengräber. Sie mühen sich damit ab, ihre Studenten auf ihr eigenes Niveau gleichgültiger Mattigkeit herabzuziehen.“ (ebd., S. 29) Wenn ge-

genwärtig, wie ich eingangs schon angeführt habe, die Lehrerfigur wieder ins Zentrum rückt, wäre es schade, wenn das Pendel so weit zurückschlagen würde, bis man bei der Steiner'schen Meisterschaft und dem Jüngertum angekommen ist. Dennoch wird es ohne den meisterlichen Zeigegestus nicht gehen. Man muss gezeigt bekommen, etwa in den Gerigk'schen Interpretationen, wie man die *poetologische Differenz* (Zur Definition s. Gerigk 2001 S.17) herauspräparieren kann, so wie man sehen und erleben muss, wie eine erfahrene Lehrkraft eine Stunde organisiert, eine Erklärung gestaltet, Äußerungen von Schülern aufgreift und weiterspinn – alles Ereignisse, die man zwar beschreiben kann, die aber immer wieder anders gelagert sind, und sich deswegen einer subsumptiven Erklärung widersetzen – und wenn ich mich an Lehrer erinnere, dann sind es diejenigen, die mir etwas zeigen konnten.

Die Hochschule, längst nicht der Ort für Menschenbildung, den sich Spranger (1919) für die Lehrerbildung erhoffte, und die Wissenschaft längst nicht Lebensform, wie sich das Mittelstraß (1986) erträumte, setzen dem Zeigegestus heute große Widerstände entgegen. Dennoch braucht die Lehrerbildung Veranstaltungsformen mit Zeigegestus – klinische Studien, wie Hubert Ivo sie sich vorstellte. Anlässlich der Einführung von Erstsemestern hat Hubert Ivo einmal auf Rembrandts Bild von der Anatomiestunde des Dr. Tulp verwiesen. An diesem Gemälde ist vieles interessant und es ist von W. G. Sebald (2011) in „Die Ringe des Saturn“ wunderbar beschrieben worden. Für Didaktiker sind die anwesenden Kollegen/Schüler des Dr. Tulp aufschlussreich. Offensichtlich blickt keiner von ihnen auf den Leichnam, nimmt also die vorfindliche Realität zur Kenntnis, vielmehr starren sie auf das überdimensionierte Buch am rechten Bildrand. Der Schüler am linken Bildrand blickt zwar auch nicht auf die Realität, aber auf den Meister, Dr. Tulp.

Wir brauchen in der Didaktik eine sorgfältige Empirie, ein Standardwissen in Büchern, auf das wir uns bis auf Weiteres verlassen, wir brauchen aber auch einen Dr. Tulp, der nicht nur das zu Zeigende zeigt, sondern es für andere zeigt, und daher sollten wir uns wünschen, dass der didaktische Dr. Tulp den Blick des Herrn am linken Bildrand erwidert.

Literatur

- Beck, E./Baer, M./Guldimann, T./Bischoff, S./Brühwiler, Ch./Müller, P./Niedermann, R./Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Brandom, Robert (2003): Begründen und Begreifen. Eine Einführung in den Inferentialismus. Darmstadt: wbg.
- Bräuer, Christoph (2010): Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung: Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Das Literarische Café (2012): Lust und Qual. Online unter: <http://www.literarisches-cafe.de/viewliteratur.php?niID=344&PHPSESSID=861981739a3c0c4fda3be80a71aeec84> (24.12.2012).
- Enzensberger, Hans Magnus (1976): Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: The German Quarterly, 49, 4, S. 425-437.
- Gerigk, Horst-J. (2001): Lesen und Interpretieren. Stuttgart: utb.

- Goethe, Johann Wolfgang (1988): *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. 1. Abteilung, Band 2: Gedichte 1800-1832, hrsg. v. Karl Eibl. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag.
- Gölitzer, Susanne (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt: Lang.
- Grammatische Terminologie (2011): Online unter: <http://www.grammatischeterminologie.de/liste.htm> (24.12.2012).
- Greil, Josef (2007): *Wortprofi. Schulwörterbuch Deutsch*. München: Oldenbourg.
- Hattie, John (2008): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hempel, Carl G. & Oppenheim, Paul (1948): *Studies in the Logic of Explanation*. In: *Philosophy of Science*, 15, S. 135-175.
- Kiel, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lotz, Miriam/Lipowsky, Jürgen & Faust, Gabriele (2011): *Kognitive Aktivierung im Lesunterricht der Grundschule. Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Ergebnisse zu ausgewählten Merkmalen kognitiv aktivierender Unterrichtsgespräche*. In: Bräuer, Christoph & Ossner, Jakob (Hrsg.): *Kommunikation und Interaktion im Unterricht (=OBST 80)*, Duisburg: uvrr.
- Mayer, Mathias (2012): *Falsche Gabe, echtes Opfer*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* v. 28. Jan. 2012, Z4.
- Mittelstraß, Jürgen (1986): *Wissenschaft als Kultur*. In: *Bildung und Erziehung durch Wissenschaft (=Westdeutsche Rektorenkonferenz. Dokumente zur Hochschulreform 58/1986)*.
- Neuweg, Hans Georg (2007): *Das Schweigen der Könner*. Linz: Trauner.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 70-182.
- Ossner, Jakob (i.E.). *Das fahle Licht des Optativs. Das sprachliche Kunstwerk sprachlos*. Duisburg: uvrr.
- Otto, Janette (2009): *Wie Lehrer wirklich sind*. In: *Die Zeit* v. 3.6..
- Schulte, Joachim (1989): *Wittgenstein. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Sebald, Winfried G. (2011): *Die Ringe des Saturn. Eine englische Wallfahrt*. 12. Aufl. Frankfurt: Fischer.
- Spranger, Eduard (1919/1965): *Gedanken zur Lehrerbildung*. In: *Die Pädagogischen Hochschulen*, hrsg. v. H. Kittel, Weinheim: Beltz.
- Steiner, George (2003): *Der Meister und seine Schüler*. Darmstadt: wb.
- Stenius, Erik (1969): *Wittgensteins Traktat*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wieser, Dorothee (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: vs.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Jakob Ossner, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Müller-Friedberg-
Str. 34, CH 9400 Rorschach.*

jakob.ossner@phsg.ch