

Ulf Abraham

„Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit.“

„Stil“ als vorbewußte Wahrnehmungskategorie im Korrekturhandeln von Deutschlehrern

„Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit!“ schrieb ein Deutschlehrer im Rahmen des Experiments, von dem ich hier berichte, an den Rand einer Schülerarbeit aus einer 12. Klasse; der Lehrer wußte weder, daß es mir gerade um Stilkorrekturen ging, noch kannte er den Schüler, dem er diese Weissagung im Ernstfall zugemutet hätte.

In welcher Lage muß einer sein, daß er einem Schüler – statt eines nachvollziehbaren Ratschlags – so etwas schreibt? Die Antwort auf diese Frage beginnt mit vier Vorüberlegungen.

1. Strittig am Stilbegriff ist vieles; konsensfähig allenfalls, daß Deutschlehrer einen Begriff davon *brauchen*, wie ein „Aufsatz“ jenseits bloßer sprachlicher Korrektheit eigentlich aussehen soll. Ein schreibdidaktisches Konzept, das so minimalistisch wäre, am Schülertext nichts anderes zu monieren als rechtschriftliche und grammatische Normabweichungen, ist zwar theoretisch schon verfochten, aber noch nirgendwo dauerhaft in die Praxis umgesetzt worden, wo Schülertexte überhaupt herkömmlichem Korrektur- und Zensurhandeln ausgesetzt sind.

2. Die Sprachwissenschaft, präskriptiver Normenbildung aus guten Gründen abhold, hat Deutschlehrer mehrerer Ausbildungsgenerationen allein gelassen mit ihrem Erziehungsauftrag im stildidaktischen Bereich; sie hatten, wenn es schwierig wurde, kaum mehr als den Stil-Duden.¹ Auch in der akademischen Deutschdidaktik galt es lange für unschicklich, von Stilerziehung zu reden; erst neuerdings rückt die Frage, „was Texte sind und wie sie sein sollen“², in den Blick einer pragmatisch denkenden Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik; aber von der Theorie eines „Kriterienrasters“ bis hinunter zur einzelnen Korrekturhandlung am Schülertext ist es noch ein langer Weg, auf dem NUSSBAUMERS für mich überzeugender „funktionaler Textbegriff“ leicht wieder zuschanden werden könnte.

3. Zu Recht hat man kritisiert, daß der Leser von Schüleraufsätzen auf ganz andere Weise Leser sei als dieselbe Person, wo sie „richtige“ Texte studiert;³ nicht gründliche Hermeneutik betreibt der Lehrer-Leser an Schülerarbeiten, sondern möglichst effektive Rubrizierung mit Hilfe von Kriterien, die ihres schillernden Charakters wegen in der Philologie eher gemieden werden („Ausdruck“) und dem Germanistikstudenten selten begegnen: Das Ergebnis einer

weitgehend autodidaktischen Lernanstrengung, wie man mit Schülertexten umgeht, verhält sich zur vorher erlernten philologischen Textanalyse wie das Abstecken von Claims zur geologischen Exploration. Es bleibt an der Oberfläche. Zu machen ist es, nicht aber zu begründen, sondern so „hochgradig ritualisiert“⁴ wie Aufsatzbeurteilung überhaupt. Und Rituale zeichnen sich ja dadurch aus, daß sie Legitimationsfragen ausblenden.

4. „Stilrezeption“ durch den Deutschlehrer ist ein relativ wenig untersuchtes Problem. WOLFGANG MENZEL hat in Grundschriftsaufsätzen drei Typen von Textauffälligkeiten („Tempuswechsel“, „Wiederholung“ und „Umgangssprache“) isoliert, die in den Korrekturhandlungen der Deutschlehrer vornehmlich als stilistische „Fehler“ zu Buche schlugen und in den überarbeiteten Zweitfassungen der betreffenden Aufsätze schriftsprachlich korrekten, jedoch blässen und weniger expressiven Lösungen Platz machten.⁵ Und wenn dies schon für Grundschullehrer gilt, bei denen man eine eher flexiblere Auslegung schriftsprachlicher Normen erwarten dürfte, wie verhält sich das bei Lehrern der Sekundarstufen, wo ja der „Stil“ des Schülers eine noch größere Rolle spielt?

1 Ziele und Methode des Versuchs

Die Art und Weise, in der ich untersucht habe, was korrigierende Gymnasiallehrer als „Stil“ wahrnehmen und monieren, ist eine Behelfslösung und operiert in einem deutschdidaktischen Notstandsgebiet, in dem mir Erste-Hilfe-Maßnahmen im Augenblick eher angezeigt scheinen als repräsentative, in Durchführung und Auswertung Jahre beanspruchende empirische Untersuchungen. Meine Befunde können deshalb auch nicht für sich reklamieren, stildidaktisches Korrekturhandeln an deutschen (oder auch nur bayerischen) Schulen insgesamt zu belegen; sie haben jedoch den Charakter erhärteter Vermutungen.

Der Vergleichbarkeit halber habe ich Stilkorrekturen nicht an je eigenen, in einer Klasse des betreffenden Probanden eigens gefertigten Schülertexten studiert – auch wenn andere Erwägungen für dieses Vorgehen gesprochen hätten –, sondern anhand einer Textgrundlage, die für alle Probanden die gleiche und im übrigen bereits publiziert ist.⁶

In dieses Material ist dasselbe stildidaktische Problem eingebaut, auf das schon MENZEL hingewiesen hat. Die Wahl der Schreibform eines Briefes an einen Professor, betreffend dessen angebliche Forderung nach Abschaffung der Hausaufgaben, begründeten AUGST/FAIGEL (1986) damit, daß der Brief „noch eine sprechnahe Schreibform ist“ und „das dialogische Moment enthält“. Die Adressatenangabe soll „die Schreiber unausgesprochen zum Nachdenken über die sprachliche Gestaltung motivieren; schreibt man doch nach allgemeinem Normverständnis an einen Professor nicht in der Sorglosigkeit wie an einen Freund.“ (Ebd., S. 18.) Im ausdrücklichen Verzicht auf Norm- oder Formvor-

gaben war von den Schreibern selber eine funktionale Textgestalt zu finden, gesteuert von „Informationen“ über Identität und Ansichten des Adressaten. Dies erscheint mir plausibel, denn nicht anders funktioniert ja die Suche nach der geeigneten „Form“, wenn Erwachsene im Alltag schreiben. „Stil“ wäre damit funktional und pragmatisch bestimmt; das müßte die schon von MENZEL ange-mahnte Umorientierung stildidaktischer Korrekturhandlungen begünstigen – oder, wo inzwischen bereits vollzogen, erkennen lassen.

Ausgewählte „Briefe an den Professor“ hatten (außer dem technischen ihrer leichten Verfügbarkeit und Nachprüfbarkeit) also folgende Vorteile als „Auslöser“ von Korrekturhandlungen:

- Sie sind situativ und pragmatisch (als „sachliche Briefe“) klar definiert und geben damit dem Probanden die Möglichkeit, funktionalstilistische Kriterien anzulegen, auch ohne daß vorgeschalteter Aufsatzunterricht ihn mit den Schreibern verbände.
- Als „sprechnahe Schreibform“ mit argumentativem Charakter läßt dieses Textmuster (eher als etwa Erlebniserzählungen) Kollisionen mit einer traditionell normativ/ präskriptiv orientierten Stildidaktik der Korrektoren erwarten. (Wie schreibt „man“ an einen Professor?)
- Es sind kurze, aber geschlossene Texte, die isolierten Beispielsätzen, wie sie etwa HANNAPPEL und HEROLD in ihrer Lehrerbefragung benutzten,⁷ die Existenz einer makrostilistischen „Folie“ für die mikrostilistische Beurteilung einzelner „Ausdrucksfehler“ voraus haben.
- Die Texterhebung wurde von AUGST und FAIGEL in allen Schulstufen sowie bei Studenten in analoger Weise durchgeführt; deshalb konnte den Probanden eine Auswahl je einiger Beispiele aus verschiedenen Jahrgangsstufen vorgelegt werden (7., 10. und 12. Klasse; insgesamt acht Schülertexte⁸).

Die 20 Probanden, die sich dankenswerterweise für meinen Versuch zur Verfügung stellten, unterrichten Deutsch an vier verschiedenen nord- und ostbayerischen Gymnasien. Sie erledigten die ihnen aufgetragenen Korrekturen wie alle anderen auch: am häuslichen Schreibtisch und allein. Ich hatte sie gebeten, so zu korrigieren, als handle es sich um Aufsätze, die an ihrer Schule entstanden seien, „ausgehend von der Annahme, daß Sie auch dort nicht lediglich Rechtschreibung und Zeichensetzung richtigstellen würden“ (mein Begleitschreiben). Benotung war nicht verlangt, wohl aber ein kurzes Wortgutachten: Es ging mir nicht um das *Bewerten* von Schülertexten, sondern um *Korrigieren* und *Beurteilen* in sprachlicher Hinsicht.⁹

Was kann eine solche Untersuchung ergeben? Nicht (wie bei AUGST/ FAIGEL) auf die Entwicklung ontogenetischer Fähigkeiten kommt es hier an, sondern auf das, was in einem gegebenen Stadium dieser Entwicklung – also im einzelnen Schülertext – sprachlich der Fall ist; mich interessiert, wie die Lehrer es wahrnehmen – als den „Stil“, den der junge Schreiber in diesem Augenblick

kann oder will. Ohne im empirischen Sinn repräsentativ zu sein, könnte also dieser Versuch im Sinne einer strukturalen Stilistik¹⁰ anhand eines „Archile-sers“, also der Gesamtheit der Probanden, zu einer intersubjektiv begründbaren Markierung von Stileigenschaften der Texte kommen. Das Motiv, das den einzelnen Probanden bestimmt, eine Textstelle stilistisch zu markieren, ist für den Literaturwissenschaftler RIFFATERRE einigermaßen belanglos; eine größere Anzahl von Markierungen bedeute in jedem Fall, daß der Stelle stilistischer Zeichenwert zukomme, und auf dieser Basis sei dann weiterzuarbeiten: Schülertexte zu lesen wie literarische, hieße also, daß die Probanden auf Textsignale aufgeschlossen (sinnsuchend) reagieren müßten. Tun sie dies nicht, so kann freilich gerade nicht belanglos sein, mit welchem Motiv sie jeweils „Stil“ oder „Ausdruck“ anstreichen; und es geht dann auch nicht – wie der strukturalen Stilistik – um die Textstile selbst, sondern um den Begriff von „Stil“, der sich in den Leserreaktionen manifestiert.

Ich gebe ein Beispiel (bei AUGST/FAIGEL: Nr. 7.9): Ein Schüler der 7. Jahrgangsstufe argumentiert für Hausaufgaben und will beweisen, daß ohne sie die an unseren Schulen übliche Notengebung gefährdet wäre. Er tut dies mit dem Satz: „Wenn man aber gegen Hausaufgaben ist, wie muß man dann Noten von dem Schüler oder der Schülerin bekommen?“ 15 von 20 Probanden – eine deutliche Mehrheit, wie sie insgesamt selten auftrat – monierten das Modalverb *muß*. Soweit ein Motiv hierfür erkennbar war, lief die entsprechende Marginalie darauf hinaus, daß *muß* unpassend sei und doch wohl versehentlich für *kann* stehe. Wie und mit welchem Ergebnis kann man hier, genau wie bei Texten professioneller Schreiber, davon ausgehen, daß der Text die Gestalt hat haben sollen, die er tatsächlich hat, und nicht dem Verfasser „passiert“ ist? Ich komme darauf zurück.

2 Expliziter und impliziter Stilbegriff: Versuchsergebnisse

Alle Texteingriffe (von der unkommentierten Wellenlinie über das einfache Kürzel bis hin zum senk- oder waagrechten „Fehlerstrich“ mit ausformulierter Randbemerkung) – ich nenne diese Gesamtheit im folgenden den *Lehrertext* – habe ich in eine Synopse eingetragen, sofern sie nicht offensichtlich nur orthografische oder grammatische Fehler monierten. Diese aus Platzgründen nicht abgedruckte Vergleichstabelle werte ich in drei Anläufen aus: Zunächst konzentriere ich mich auf jene Stellen im Lehrertext, an denen die Vokabel „Stil“ vorkommt; dann nehme ich alle Stellen in den Blick, an denen erkennbar mit stildidaktischem Motiv, aber anderen Begriffen bzw. Kürzeln moniert wurde; und schließlich versuche ich, auftretende Unterschiede in der Bewertung derselben Stelle durch verschiedene Korrektoren zu erklären.

2.1 Erster Anlauf: „Stil“ als Begründung für Texteingriffe

Im Vergleich zur Gesamtmenge der stilistisch motivierten Texteingriffe (751) ist die Anzahl der expliziten „Stil“-Begründungen (34) recht klein.

Diese 34 so begründeten Texteingriffe verteilen sich auf 26 Schülertextstellen, womit in keinem dieser Fälle ein Konsens im Sinn eines Mehrheitsvotums besteht, ja: sehr häufig (19 mal) überhaupt nur ein Lehrertext von „Stil“ redet. Ich illustriere das am Beispiel der schon zitierten Textstelle:

- „Stil/kann“	1/20
- „A/kann“	1/20
- „Ausdruck (unpassend)“	3/20
- „A/ Bez. unpassend“	1/20
- „I/A unklar“	1/20
- „kann (Gr.)“	3/20
- [ersetzt durch:] „kann“	3/20
- [ersetzt durch:] „soll“	1/20
- [ersetzt durch:] „besteht die Schwierigkeit, daß...“	1/20
	<hr/>
	15/20

Einer spricht hier von „Stil“, und 14 bringen andere Begründungen vor (vgl. Kasten). Sieht man von denjenigen ab, die begründungslos das (ihnen) besser Passende einsetzen, so reicht die Bandbreite von der „Grammatik“ bis hin zur kürzelweise geäußerten Ansicht, hier liege ein inhaltlicher Fehler vor. Wer sich weder auf dieses noch jenes Extrem festlegen wollte oder konnte, verfuhr stil-normativ, und zwar entweder explizit („Stil“, „Ausdruck“) oder implizit (im Ersetzungsvorschlag).¹¹

Nun könnte man annehmen, dies sei ein extremer oder gar einmaliger Fall: Während hier strittig sei, ob man es überhaupt mit einem Stilproblem zu tun habe, sei in der Regel *irgendwie* einsichtig, daß eine stilistisch verbesserungsbedürftige Stelle vorliege. Aber meine „Statistik“ spricht eine andere Sprache:

- Nur an fünf der erwähnten 26 Schülertextstellen haben die Hälfte oder mehr Probanden moniert; übrigens sind diese Mehrheitsvoten überwiegend funktionalstilistisch motiviert (z.B. „Beamtendeutsch“, „unpassend“).
- Demgegenüber gibt es eine erdrückende Mehrheit von Minderheitsvoten, wo sich also weniger als 50% – zum Teil erheblich weniger – zu einer Beanstandung mit gleich welcher Begründung entschließen. In der Regel bedient sich diese Begründung erkennbar einer tradierten Stilregel (z.B. „Vermeide Nominalstil!“).

Ein Beispiel für ein solches Minderheitsvotum: An den Ausdrücken „No Future“ und „Null Bock“ in Text 12a (abgedruckt im *Anhang*) störten sich nur we-

nige (einer bzw. fünf), diese wenigen aber offensichtlich übereinstimmend mit dem Argument der verfehlten Stillage. So etwas schreibt man nicht. Das Beispiel zeigt, daß eine Problemzone stildidaktischer Korrekturhandlungen das Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache ist, genauer: sprachsprachliche Stilsignale in einem eher schriftsprachlichen Kontext oder umgekehrt. Wie sind solch „markierte“ Stellen zu bewerten? Gilt nicht auch für sie das Prinzip der „wohlmeinenden Interpretation“ (B. SWITALLA; in diesem Band: S. 35-61)? Wer sie herauskorrigiert, bekundet damit – oft begründungslos – ein sozusagen „sprachästhetisches“ Unbehagen, seltener schon ein funktionalstilistisches Motiv, d.h.: Er beruft sich entweder auf eine hergebrachte Stilregel für Schriftdeutsch (z.B. die „Stilnorm Ausdruckswechsel“¹²) oder auf ein Textmuster, das eine „schriftsprachlichere“, manchmal auch eine „sprechsprachlichere“ Stillösung verlange. Ich beschränke mich auf je ein Beispiel aus Text 12a:

- (1) „Was mir nach meinem Butterbrot noch auffällt...“: Die vier (von 15) Probanden, die diese Postscripteinleitung monieren, lassen sich zu affektgeladenen und daher deutlichen Lehrertexten provozieren, zwischen rhetorischer Entrüstung und geheuchelter Ungläubigkeit: „bei dieser Art von Brief völlig unangebracht!“, „Was soll dies?“, „großspuriges Gehabe“, „Gehört das zur Antwort?“ Nur einer also gibt als Korrekturmotiv „diese Art von Brief“ an. Dabei scheint mir das funktionalstilistische Argument – von Butterbroten handelt kein „sachlicher Brief“ – das einzig legitime zu sein, allerdings auch nicht der Weisheit letzter Schluß (vgl. *Tafel 3*, dritte Ebene).
- (2) Am *Ausdrucksfehler* „Meine Informationslage über Sie, Herr Augst ...“ scheiden sich die Geister: Von 15 Probanden haben zehn keine Einwände; drei empfinden den Satz als „unpassend“, „schwülstig“ oder als „Stil“-Bruch, während zwei sie positiv hervorheben: einer mit Einschränkung („Kontaktaufnahme gehört an den Anfang!“), der andere uneingeschränkt: „Gut, da Briefform beachtet.“

Ein immer vorhandener latenter Zielkonflikt wird hier manifest. Urteilt man nach tradierten, vom Schreibkontext scheinbar unabhängig gültigen Stilregeln für schriftliches Deutsch, so fällt das Urteil vernichtend aus; zieht man dagegen funktionalstilistische Kriterien heran, so ist höchstens noch die Position des Satzes zu beanstanden, nicht mehr aber sein Wortlaut. Und für einen ist gar nichts zu beanstanden, sondern die Lesersprache positiv hervorzuheben. Auch dieser Proband aber rechnet mit einem nicht: mit Ironie. Die stilistische Anlehnung an das öffentliche Deutsch der Bürokraten und Politiker könnte ja parodistisches „Zitat“ sein und damit das haben, was die pragmatische Stilistik „Stilsinn“ nennt.¹³ Aber die Probanden tun sich gerade mit dem Phänomen der Ironie auffallend schwer,¹⁴ und überhaupt finden sich positive Unterstellungen in den Lehrertexten nirgends, negative Unterstellungen dagegen zuhauf:

2.2 Zweiter Anlauf: wahrnehmungssteuernde implizite Stilbegriffe

Daß ein Konsens über die Rubrizierung unter „Stil“ nicht besteht, heißt keineswegs, daß die Mehrheit der Korrektoren aus anderen als stilistischen Gründen in den Text eingriff. Allerdings ist der Stilbegriff (den ich deshalb lieber im Plural verwende) an den Rändern unscharf: Zwischen grammatischen Verstößen hier und inhaltlichen Unklarheiten dort liegt das Gebiet des Stilistischen als korrekturmethode Problemzone.

Hier finden die Hauptkampfhandlungen statt im heiligen Krieg des Korrektor-Zensors gegen alles, was da von Schwäche, Schlechtigkeit und anderen Lastern des Geistes und des Griffels kündigt. Dies zu bekämpfen, lassen sich viele Deutschlehrer auf manches Handgemenge ein, das ohne die Vokabel „Stil“ auskommt, aber keineswegs ohne einen Stilbegriff. Die 751 stilistisch motivierten Texteingriffe, die in

Tafel 1 ausgewiesen sind, sollen eine außerordentlich große Bandbreite textueller Mikro- und Makrostrukturen erfassen: von elliptischen oder sonstwie syntaktisch „schlechten“ Satzbauten über umgangssprachliche Wendungen bis hin zu textmusterspezifisch „unpassenden“ Einleitungs-, Überleitungs- oder Schlußformeln.

Und sie weisen eine verblüffende Streuung der Anzahl der Eingriffe pro Proband auf. Unter denen, die alle angebotenen Texte korrigiert haben und daher für diesen Zweck miteinander vergleichbar sind, differiert die Gesamtzahl zwischen 13 und 71 (Proband 6 bzw. 15).

Dieser Eindruck immenser Streubreite verstärkt sich noch, wenn man sich vor Augen führt, daß die kleineren Mengen der Texteingriffe zurückhaltender Probanden ja nicht einfach Teilmengen der größeren sind, die korrekturlustigere Kollegen aufzuweisen haben. Die Zahl von insgesamt 115 völlig vereinzelt Eingriffen, die bei keinem zweiten Probanden eine Entsprechung haben, mag hier für sich sprechen; übrigens bewegen sich diese mehrheitlich auf lexikalischer Ebene.

Tafel 1: Anzahl der Texteingriffe¹⁵

Proband /Alter	z.B. 7c	Text 12a	von (Summe)
1/39	0	-	(11)
2/37	8	8	37
3/36	4	5	36
4/38	8	11	35
5/38	1	11	30
6/37	2	2	13
7/43	5	20	41
8/42	6	23	55
9/46	7	-	(41)
10/39	1	-	(11)
11/30	4	-	(27)
12/54	6	24	64
13/48	8	13	46
14/52	6	11	66
15/50	8	24	71
16/34	3	8	29
17/?	3	-	(29)
18/?	1	7	25
19/?	0	7	51
20/47	0	7	33
			<u>751</u>

Es scheint insgesamt, als erwehrten sich viele Probanden durch relativ beliebiges Eingreifen an einzelnen, ganz unterschiedlichen Stellen des Stilproblems eher, als daß sie es gezielt in Angriff nähmen. Das heißt aber gerade nicht, daß die Kategorie „Stil“ nicht Anwendung fände auf die Urteilsprozesse, um die es hier geht: Sie steuert die Textwahrnehmung um so gründlicher, als sie es vorbewußt tut.

Nun hieße freilich, *Bewußtheit* in jedem Fall beim Deutschlehrer einzuklagen, ihn heillos zu überfordern. Und eine eher intuitive Markierungspraxis in diesem problematischen Bereich wäre legitim, würde dann auch der gleichermaßen defensive Schluß daraus gezogen, „Stilurteile“ bei der Bewertung mit Vorsicht heranzuziehen.

Daß davon jedoch kaum die Rede sein kann, belegt eine Auflistung aller Randkommentare (Tafel 2). In der Regel handelt es sich um Adjektive, die entweder die monierte Stelle negativ werten („zu salopp!“) oder, oft im Komparativ, einen besseren Ersatz fordern („sorgfältiger!“).¹⁶ Solche „Stilattribute“ sind für mich Manifestationen eines impliziten Stilbegriffs, der Texteingriffe steuert. Selbstverständlich ziehe ich auch diejenigen Randkommentare heran, an denen der *positive* Stilwert einer Textstelle hervorgehoben wird: Es sind sehr wenige. Und wäre aus der Wertungsintention noch verständlich, wieso negative Attribute dominieren, so stellt sich beim Versuch einer „thematischen“ Gruppierung heraus, daß diese Attribute meistens mehr sind als Beschreibung; sie lassen sich fast immer auch interpretieren als *Zuschreibung*, die über das Textprodukt hinaus auf den Produzenten selber zielt, indem sie der betreffenden Formulierung Symptomwert unterstellt:

- für fehlende Sekundärtugenden (Höflichkeit, Sorgfalt, Gründlichkeit usw.) beim Schreiben (Spalte 1),
- für mangelnde gedankliche „und daher“ (Proband 12 über Text 12b) sprachliche Kompetenz generell (Spalte 2) oder
- für die Hybris eines heranwachsenden Schreibers, der sich der Stilmittel „erwachsener“ Sprache bedient, die er (wiederum tatsächlich oder angeblich) nicht beherrscht (Spalte 3).

Auffallend ist eine Inkonsequenz, die sich der ungewohnten Adressatenorientierung verdanken, aber auch – dies ist meine Befürchtung – allgemeinerer Natur sein könnte: Mehrere Probanden finden und monieren künstlich, geschwollen, gestelzt, hochgestochen o.ä. klingende Stellen zuhauf und nehmen den Sprachduktus eines „erwachsenen“ Schriftdeutsch dem Verfasser selbst dann nicht ab, wenn er gelegentlich erreicht wird. „Vermutlich mit Hilfe von Erwachsenen angefertigt“, schreibt Proband 12 abschließend über Text 7d (bei AUGST/FAIGEL: 7.14), und ähnlich Proband 6 über 7c: „Kaum von einem Mädchen mit 13 Jahren geschrieben.“¹⁷

Andererseits zeigt Spalte 2, wie die jungen Schreiber permanent vom Verdikt eines sprachlichen Noch-nicht-Könnens, einer stilistischen Unbeholfenheit be-

Tafel 2:

"Stildeskriptive" Korrekturkommentare

Obersicht über alle von den 20 Probanden verwendeten (positiven, wertneutralen und negativen) Adjektive

15³ = Proband 15 verwendet das Attribut dreimal; (GU) = Gesamturteil (Schlußbemerkung) des Probanden

<p>1. Attribute, die Sekundärtugenden zuschreiben oder absprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> + sprachl. recht ordentlich 2(GU), 3² (GU) - sprachlich schlampig 3², 14 - unsorgfältig/ unsauber 7³, 13(GU) - sprachlich nachlässig 9(GU) - sprachlich uneben 17 (GU) - im Ausdruck schwach 2² (GU), 3(GU), 9(GU), 10(GU), 16(GU) - sprachlich ungeschickt 8 - sprachlich holprig 17(GU) - sprachlich unbeholfen 5(GU), 19(GU) - schwerfällig 5³, 17 - abrupt 1², 2, 3³, 4, 15 - steif 15¹, 20² <p style="text-align: center;"><i>"Schlampig in Diktion und Argumentation"</i> (Proband 14 über Text 12a)</p>	<p>2. Attribute, die gedankliche "und damit" sprachliche Kompetenz zuschreiben oder absprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> + sprachl. sicher/gewandt/ flüssig 13(GU), 17(GU) } 9(GU) - unpassend/unangemessen { 1,2², 3, 4², 5³, 8 - umständlich 1,4,7,11 } 16,17,18(GU),19² - sprachlich primitiv 16(GU) - unklar, miß-/ } 1,2, 3³, 5², 9³,12,13,14³ - unverständlich } 15, 16, 17 - verschlungen, verschachtelt 8, 16 - blaß 5² - unscharf/ ungenau 1, 2, 3², 5, 7³, 15⁴, 19 - unschön 3⁴ - nicht elegant 15 <p style="text-align: center;"><i>"unverständliches Gestammel"</i> (Proband 13 über Text 12a)</p>	<p>3. Attribute, die das Recht zur Stilimitation "Erwachsener" absprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> - amtsdeutsch/ bürokratendeutsch/ beamtendeutsch 5, 8, 12², 14² - altklug 9³, 15(GU) - schwülstig 5 - künstlich/gekünstelt/gespreizt 8² (GU),15⁴ - geschwollen 14², 15², 15(GU) - gestelzt 2, 8 (GU) - arrogant/hochtrabend/großspurig 6², 18² - hochgestochen 7 - übertrieben 4, 4(GU) - unfreiwillig komisch 18 - Ironie unnötig/mißglückt 2,4,15,18 - veraltet 7, 15 - Fremdwort unnötig 8 <p style="text-align: center;"><i>"Opusculum, das stilistisch beeindrucken soll, es aber nicht tut!"</i> (Proband 2 über Text 12a)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - unfein 15 - dummlich 5 - unmöglich 8, 14 - unhöflich 2², 12 - salopp 5², 14, 15 	<ul style="list-style-type: none"> - unüblich 15² - schlagwort-, / phrasen-, floskelhaft 5², 6, 7, 13, 14, 15², 20² - global/pauschal 1, 5, 7, 13, 15 - vage 9 - überflüssig/unnötig 7, 9, 15³, 17, 18 	

Tafel 2: „stildeskriptive Korrekturkommentare“

droht sind, aus dem ihnen dann der Strick eines Rückschlusses auf kognitive Inkompetenz gedreht wird.

Nimmt man beides zusammen, so ergibt sich für die im Lauf einer normalen „höheren“ Schullaufbahn zwar nicht von 20, wohl aber etwa zehn verschiedenen Deutschlehrern „Korrigierten“ der Befund einer Doppelbindung: Versuchen Schüler, stilistisch mit ihren eigenen Mitteln zurechtzukommen, so sei das Ergebnis „schwerfällig“, „ungeschickt“, gar „dümmlich“ oder „unverständlich“; imitieren sie aber „erwachsene“ Rede oder Schreibe, wird ihnen solche Beholfenheit wiederum zum Verhängnis gemacht: Text 7c (vgl. *Anhang*) strotzt vor Nominalisierungen und phrasenhaften Wendungen, beginnend mit dem Einleitungssatz, an dem 15 von 20 Probanden – wiederum eines der seltenen Mehrheitsvoten – einen Nominalstil monieren, von dessen Dominanz im öffentlichen Deutsch der Gegenwart sich jeder Zeitungsleser, Fernsehzuschauer und Sachbuchleser in kurzer Zeit überzeugen könnte. Ungeachtet dessen hagelt es Verdikte: „gestelzt“ (Proband 2), „unschön“ (3), „unpassend“ (4), „Beamtendeutsch“ (5), „floskelhaft“ (6), „veraltet“ (7), „Bürokratendeutsch“ (8, 13). Ich breche die Aufzählung ab. Wollte nicht auch diese Schreiberin etwas signalisieren? (Ich beherrsche dieses öffentliche Deutsch schon; es ist der Stil, mit dem man eine Arbeit bekommt. Mein Text will nicht als kindliches Produkt mit wohlwollender Herablassung gelesen, er will ernstgenommen werden?)

Im genauen Gegensatz hierzu steht der andere hier abgedruckte Text (12a): Auf ihn bezieht sich das hier titelgebende Lehrerzitat; der Schüler spricht ja vom „Leistungsprinzip“ und den Berufschancen von Abiturienten. Er ist fünf Jahre älter als die Schreiberin von 7c; er versucht, deren steifem „öffentlichem Deutsch“ etwas entgegenzusetzen; und dafür wird er von den Korrektoren mehrheitlich bestraft. Ich illustriere das auch hier am Einleitungssatz: „nun mal“ und „die ganze Sache“ erfüllen auf Inhaltsebene durchaus ihren Zweck und signalisieren mir auf Beziehungsebene, daß der Schreiber die soziale und institutionelle Höherstellung des Adressaten durch eine betont sprechsprachliche (burschikose) Stilwahl unterlaufen möchte. Der „Stilwert“ dieser Briefeinleitung ließe sich also – obwohl ich mir auch elegantere Varianten denken kann – positiv sehen. Aber von Anfang an (der Titel des Prof. ist auszuschreiben!) dominieren die negativen Kommentare: *unhöflich, gekünstelt, zu salopp, unsorgfältig, unfreiwillig komisch, zu subjektiv*. Auch diejenigen Attribute, die positiv konnotiert werden können (hier: *salopp, komisch, subjektiv*), sind negativ gemeint. Ein Schüler, „... wie Lehrer ihn gerne haben möchten“: weder „unsorgfältig“ (Proband 7) ist diese Wortwahl noch „zu subjektiv“ (8), sondern ironisch; und das irritiert die Probanden beträchtlich. Statt Stilsignale zu „lesen“, interpretieren sie Persönlichkeitsmerkmale hinein: Schlampigkeit (7) oder kognitive Unfähigkeit des Perspektivwechsels (8). Alle zwei – pädagogisch fahrlässigen – Vorwürfe formuliert exemplarisch Proband 14: „inhaltlich und sprachlich zu saloppe Argumentation.“

Diese „Korrektorexekution“ eines Satzes durch zwölf von 15 Deutschlehrem¹⁸ mag hier für viele ähnliche und ähnlich traktierte Textpassagen stehen.

Wie *Tafel 2* zeigt, verweist der massierte Einsatz weniger, in drei Gruppen einteilbarer Adjektive auf den (un)bewußten Einsatz dreier Strategien, die von den Korrektoren fallweise benutzt werden: nämlich, dem Schreiber

- zu unterstellen, er könne es eigentlich besser („hochdeutscher“, schriftsprachlicher, weniger sozio- oder dialektal) ausdrücken und sei nur zu nachlässig dazu (Spalte 1);
- anzulasten, kognitive oder praktisch-planerische Konfusion hindere ihn an stilistisch angemessenem „Ausdruck“ (Spalte 2);
- vorzuwerfen, er hätte bei seinem Leisten bleiben sollen, statt zu versuchen, was er (noch) nicht leisten könne, nämlich eine Anpassung an die Ausdrucksgewohnheiten (auch: das Imponiergehabe!) Erwachsener (Spalte 3).

„Sprecherbezogene Unterstellungen des Rezipienten“ hat SANDIG (1986, S. 79 f.) derlei nüchtern-deskriptiv genannt. Als seien nicht „Schlüsse von Texten auf Fähigkeiten hinter diesen Texten prinzipiell problematisch“ (NUSSBAUMER 1991, S. 7), wird in allen drei Fällen so geschlossen und mit gleicher Post eine persönlichkeitspsychologische Analyse auf den Weg geschickt. Nicht, was der Schreiber (falsch) gemacht hat, wird markiert, sondern, warum er es nach des Korrektors Meinung so gemacht hat und nicht besser: aus Nachlässigkeit; aus Dummheit; aus Arroganz und Aufschneiderei.

Da die Probanden die Schreiber nicht kannten, scheiden der Textrezeption vorausliegende Grundeinstellungen persönlicher Art als Erklärung aus. Aus welchen Quellen des kollektiven Unterbewußtseins speisen sich dann solche Unterstellungen? Intuitiv verstehen offensichtlich viele Deutschlehrer „guten Stil“ noch immer im vermeintlichen Sinn des berühmten Diktums „Le style est l’homme même“ aus BUFFONS berühmter Antrittsvorlesung von 1753 als sprachlichen Niederschlag einer „runden“ Persönlichkeit. Wenn dies aber das vorbereitete Sprachwissen (!) ist, das ihre Wahrnehmung steuert, so heißt das im Gegenzug: Stilverfehlungen werden zu Indikatoren für mangelnde (Sekundär-)Tugenden. Gerade auch die Gesamturteile (in *Tafel 2*: GU) der Probanden – die ja als „Totaleindrücke“ über die Schülerarbeiten ausgewogene Urteile sein sollten – zeigen diese Vermischung und Verwechslung von Stildeskription und Verantwortungszuschreibung. Ein seit mehr als zwei Jahrhunderten die Schreiberpersönlichkeit im Guten wie im Bösen meinender *Stilbegriff der Persönlichkeitszeichnung* redet diesen Deutschlehrern in ihre Textwahrnehmung hinein: Sie suchen den Stil, der den Schreiber expressiv auszeichnet; und sie finden den Stil, der ihn normativ zeichnet. (Vgl. *Tafel 2*: eingerahmte Beispiele von Urteilen über Text 12a.) Vermutlich ohne daß die Probanden sich darüber Rechenschaft ablegen, basiert ihr stildidaktisches Handeln auf jenem Konzept der „Charakterschulung“, von der WILLY SANDERS mit Recht sagt, sie gehöre

„zu den Dingen, die eine verantwortungsbewußte Stillehre nicht versprechen sollte, weil es nicht in ihren Kräften steht, sie zu vermitteln.“¹⁹

2.3 Dritter Anlauf: drei Ebenen der Stilbeurteilung

Marginalien wie „Stil!“ oder „Ausdruck schief!“ sind nur die Spitze des Eisbergs.²⁰ Vergleicht man alle stildidaktisch motivierten Texteingriffe, so wird eine Überlagerung dreier Ebenen sichtbar, auf denen verschiedene Korrektoren zu ganz verschiedenen Urteilen über denselben sprachlichen Befund kommen können. „Sprachästhetische“ Verdikte sind häufig funktionalstilistisch nicht haltbar; und das, was als Funktionalstil unangemessen erscheint, hat auf einer dritten Ebene „Stilwert“: Es kann von einer (mehr oder weniger originellen) Schreibstrategie motiviert sein. (Text 12a hat eine; 7c noch nicht.) Die Lehrertexte argumentieren also auf der Ebene

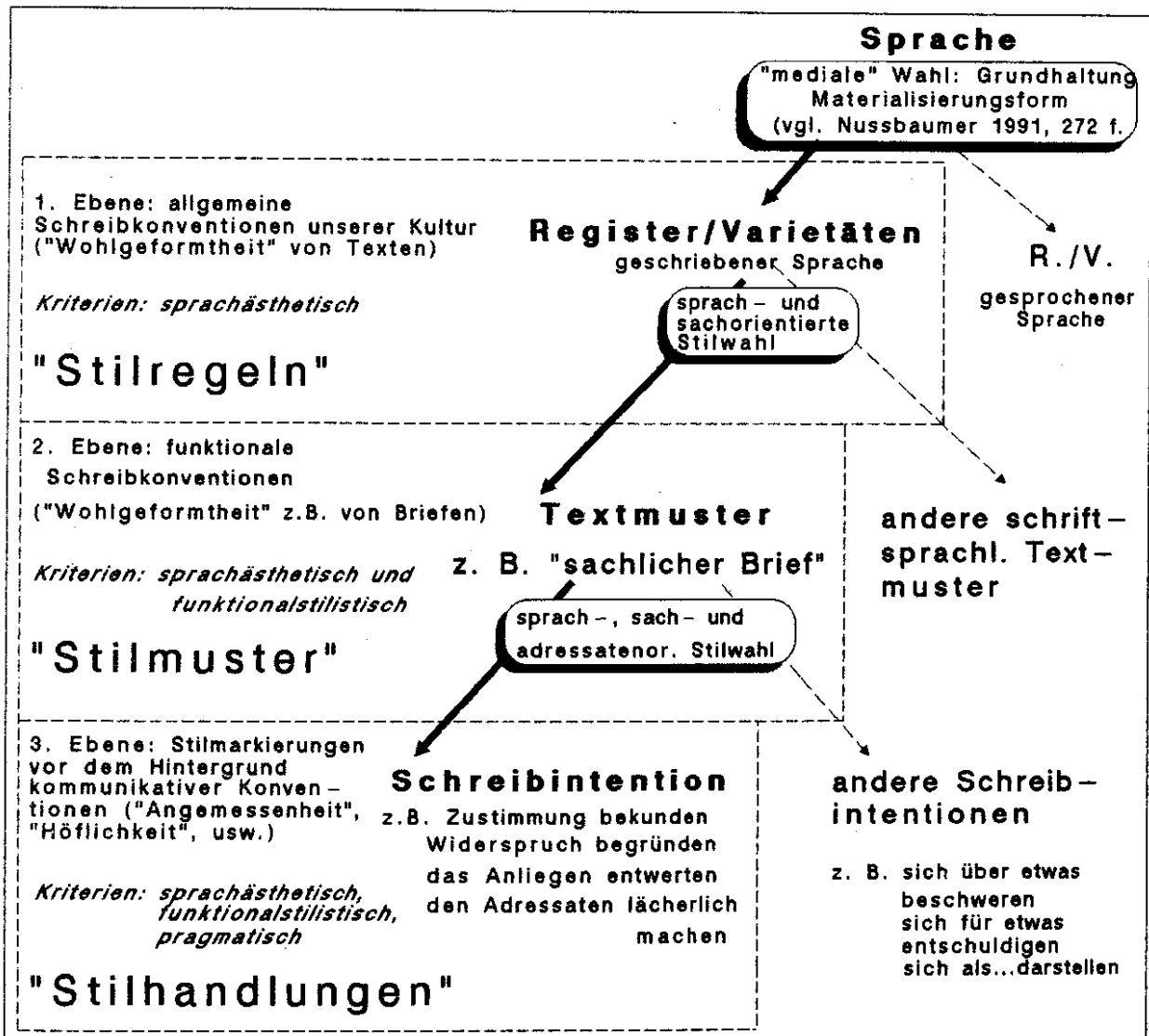
- (1.) der schriftsprachlichen Stilregeln: Eine Formulierung wäre hier *schlecht*, wenn sie tradierten *sprachästhetischen* Stilregeln nicht genügt (12a: „Null Bock“).
- (2.) der Stilmuster: Eine Formulierung wäre in diesem Fall *schlecht*, wenn sie den Lesererwartungen an einen argumentativen Brief für einen unbekanntem Empfänger nicht entspricht (12a: „Was mir nach meinem Butterbrot noch auffällt ...“.)
- (3.) der Stilhandlungen: Eine Formulierung wäre hier gerade dann *schlecht*, wenn sie Lesererwartungen *nicht* gezielt durchbricht, um zu verhindern, daß der Adressat etwas Wesentliches überliest oder falsch auffaßt; wenn sie sich also keiner oder der falschen stilistischen Markierungen bedienen würde, um sich ihrer Wirkung zu versichern (12a: „bon voyage“ statt „mit freundlichem Gruß“ oder gar „hochachtungsvoll“).

Es handelt sich – wie Tafel 3 auf S. 171 zeigt – um drei einander unterzuordnende Ebenen mit abwärts wachsender Konsensfähigkeit, aber schrumpfender korrekturmetho-discher Reichweite. Die konstatierte Streubreite der (teils auch widersprüchlichen) Bewertungen derselben Textstelle in verschiedenen Lehrertexten erklärt sich aus der Entscheidung der Probanden für verschiedene Urteilstufen (vgl. oben, S. 164; für weitere Beispiele fehlt mir hier der Raum). Die Probanden konstatieren

- *meistens* Verstöße gegen ein sprachästhetisches Stilideal und daraus abgeleitete Stilregeln (Ächtung des Nominalstils, der Wiederholung usw.);
- *weniger häufig*, aber dann konsensfähiger die mangelhafte Erfüllung eines Textmusters;
- *selten* kontraproduktives (ein Lehrertext über 12a: „unfreiwillige Komik!“) und *so gut wie nie* gelungenes Stilhandeln.

An dem schon oben (S. 162) zitierten Beispiel sei abschließend gezeigt, was diese drei Ebenen „korrekturpraktisch“ unterscheidet: Auf der ersten Ebene

Tafel 3: Drei Ebenen stildidaktischer Normen in Urteilen über nonfiktionale Texte



läßt sich über den Satz „wie muß man dann Noten ... bekommen“ nur sagen, er „klinge“ nicht gut (er verletzt ja eigentlich keine schriftsprachliche Stilmuster); das Modalverb sei unüblich, oder gar: Der Schreiber wisse selbst nicht, was er habe sagen wollen, nämlich „kann“ oder „soll“. Auf der zweiten Ebene ist demgegenüber zu fragen, ob das hier realisierte Textmuster „das ‚Schiefe‘ und ‚Quere““ (NUSSBAUMER 1991, S. 295) an einer solchen Formulierung sozusagen toleriert oder nicht. Aber auch diese Frage zielt noch nicht darauf ab, „muß“ als „abweichende Lösung“ tatsächlich zu erwägen. Vielleicht haben die fünf, die dann nicht monierten, eine solche Erwägung angestellt: Sie liegt auf der dritten Ebene und könnte etwa lauten: *Vielleicht weist die Wahl des „unerwarteten“ Modalverbes darauf hin, daß es beim Zensieren nicht nur ums Können geht, sondern auch ums Müssen; vielleicht signalisiert der Satz, daß sich sein Verfasser (für Schüler keineswegs selbstverständlich!) der Rahmenbedingungen bewußt ist, unter denen Lehrer arbeiten (sie können manchmal kaum, sie müssen aber immer zu Noten kommen).* Ich rekonstruiere von dieser Über-

legung aus die sprachliche Lösung, von der der Schüler abweicht: „Wie kann/soll man dann – was man als Lehrer ja muß – zu Noten kommen?“

Die bekannten linguistischen Thesen, „Stil“ sei Ergebnis einer Wahl zwischen Alternativen und/oder einer Abweichung von Erwartungsnormen, werden hier plausibel, allerdings auch kritisierbar: Denn diese „modal-stilistische“ Entscheidung, die zwei Denkschritte in einen Satz zusammenzieht und damit in Abweichung vom zu Erwartenden den Text verdichtet, ist ja auch eine inhaltliche Entscheidung.

Erst der Durchgang durch die drei Ebenen erlaubt nun eine abschließende Bewertung, indem er deren Voraussetzungen sichtbar macht: Wer davon ausgeht, daß nur literarische Textmuster solche „Verdichtungen“ tolerieren, während ein argumentativer Brief seinem Leser kein Überspringen von Denkschritten zumuten sollte, der wird hier eingreifen, dann allerdings nicht nur ein anderes Modalverb verlangen müssen. Ich selbst sympathisiere aber mit denen, die glauben, daß das Unerwartete und Abweichende, das vom Leser produktive Mitarbeit verlangt, Texte jeder Art – mit Begriffen aus dem „Zürcher Textanalyseraster“ gesagt – nicht „repulsiver“, sondern „attraktiver“ macht (NUSSBAUMER 1991, S. 293) und einschlägige Versuche deshalb, vom Korrektor gestützt, nicht zu Fall gebracht werden sollten.

Insgesamt kann mehr Klarheit über die jeweils gewählte Urteilebene – und über die Existenz zweier weiterer! – helfen, die Berechtigung eines Texteingriffs zu bestimmen und gegenüber dem Schüler zu begründen.²¹

3 Zusammenfassung und Schluß

Viele Deutschlehrer tendieren dazu, „Stilsinn“ aus Schülertexten herauszukorrigieren; ihre „Korrekturen“, setzt man sie in redigierten Text um, führen häufig zu glatteren, gefälligeren, aber auch sinnentleerten Lösungen: eben nicht „bon voyage“ (Professor, wohin geht deine Reise?), sondern „mit freundlichem Gruß“. Was sich da immer noch durchsetzt, ist eine normativ-präskriptive Stildidaktik, die den gordischen Knoten der Subjektivität jeder Stilwirkung durchhaut. Das Paradox, daß man eigentlich von einem stilistisch guten Text das Unerwartete erwarten müßte, wird selten sichtbar – etwa in der Bemerkung des (jüngeren) Probanden 16 zu Text 12a: „originell, aber extrem viele Regelverstöße“. Ansonsten deuten viele Korrekturversuche an gerade den Erwartungsnormen hintergehenden Texten (darunter 12a: vgl. die *Streubreite* in *Tafel 1*) auf routinierte Erledigung²² eines sich mehr oder weniger unbeholfen dokumentierenden Stilwillens: „Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit.“ Mit welchem Stil bekommt man welche Arbeit? Durch ein solches Urteil ernennt sich der Korrektor zum Sachwalter einer sozialen Ordnung, die bestimmte Sekundärtugenden an ihren nützlichen Mitgliedern vorzufinden

wünscht. Im Namen dieser Ordnung teilen Lehrer unvermeidlicherweise Lebenschancen zu, indem sie zensieren. Das ist institutionell bedingt und daher nicht individuell behebbar. Dieses Urteil aber, gestützt auf einen vorbewußten, traditionell die Schreiberpersönlichkeit (aus)zeichnenden Stilbegriff, geht noch einen Schritt weiter, als der Lehrer gehalten ist zu gehen: Der Mangel an „Respekt vor dem Text“ (MENZEL 1979) wird hier flankiert vom Mangel an Respekt vor dem Menschen, der ja – als Briefschreiber – ebenso unter dem Diktat eines vorbewußten Stilbegriffs der Persönlichkeitszeichnung stand und sich anders nicht im Text unterzubringen wußte.

Dennoch sehe ich im ernüchternden Ergebnis dieses Versuchs nicht ein Verdikt gegen individuelle Deutschlehrer oder den ganzen Berufsstand, sondern das Dilemma eines Bildungssystems, das seine Lehrer mit dem Selbstverständnis wohlbestallter Fachleute ausstattet und ihnen suggeriert, Lehrerarbeit bestehe aus Expertenlösungen für Expertenprobleme; aber ihnen gleichzeitig zumutet, auf recht dilettantische Weise unvereinbare Ziele – mütterliche und exekutive, würde Hubert Ivo sagen²³ – durch dieselben Handlungen zu erreichen. Der Improvisation vor dem Einzelfall überlassen, versuchen Deutschlehrer mit einer Art Routine gewordener Verzweiflung, sich selbst, den Schülern, den Eltern und dem Fachrespizienten die normative Kompetenz des Experten am ungeeigneten Gegenstand zu beweisen: nämlich am sich erst bildenden Ausdruckswillen und Ausdrucksvermögen der Kinder und Jugendlichen. Normative Stildidaktik bliebe auch bei weniger großer Streubreite der Lehrerurteile fragwürdig, weil sie Stile nicht eigentlich wahrnimmt, bevor sie sie bewertet. „Der Aufsatzlehrer der Zukunft wird seine Aufsatzhefte nicht mehr korrigieren, er wird sie studieren“, hieß eine Forderung der Reformpädagogik;²⁴ in unseren Fachjargon übertragen, lautet sie, noch immer uneingelöst: „Wie spannend wird es sein, wenn textanalytisch Geschulte, literarisch Sensibilisierte ihre Kompetenz nun für einen Schülertext aktualisieren und gegen eine enge schriftsprachliche Normauffassung und stilistische, gar schulstilistische Konventionalität Argumente liefern...“ (V. MERKELBACH²⁵)

Welche Art von Sprachwissen über Funktionsebenen und Gültigkeitsgrenzen von „Stil“ im Spannungsfeld zwischen Expressivität und Normativität brauchen Deutschlehrer, die Schüler nicht zu „Normempfängern“ und „Normopfern“²⁶ machen wollen? Was wir bei Schülern selbstverständlich voraussetzen, müßte auch für Lehrer gelten: daß nämlich Sprachwissen nur zu entwickeln ist als wachsende Bewußtheit des Umgangs mit dem scheinbar immer schon Gekonnten; und die Frage nach Funktion und Bedeutung von „Stil“ allererst eine Frage differenzierterer Wahrnehmung dessen ist, was sprachlich der Fall ist. Die Frage ist gestellt. Im Affekt möchte man tun, was nicht angeht, und mit einer Forderung antworten: Lernen wir selber, was wir unsere Schüler lehren wollen – lernen wir lesen, lernen wir schreiben. Und verlernen wir, „Stil“ zu

behandeln wie einen Kriminellen. Wir müssen ihn nicht in flagranti ertappen, sondern bei der Arbeit beobachten.

Anhang: Zwei Schülertexte mit den Stilmarkierungen der Probanden

Die Texteingriffe der Probanden (20 bei 7c, 15 bei 12a) sind durch Unterstreichung, ihre Häufigkeit ist durch hochgestellte Zahlen kenntlich gemacht. Fettdruckte Hochzahlen beziehen sich dabei auf den ganzen [Teil-]Satz.

(7c) Mädchen, 13 Jahre

Sehr geehrter Herr Professor!

Angelegentlich der Diskussion¹⁵ um¹ die Abschaffung der Hausaufgaben wurde die Schülerschaft¹ unserer Schule befragt. Ich bin für die Erhaltung⁶ der Hausaufgaben,¹ da sie beachtlich⁴ zum Verstehen² des in der Schule durchgenommenen Stoffes beitragen. ¹ Der Schüler kann ersehen⁵, ob er den Lernstoff verstanden hat und ² bei der nächsten Klassenarbeit eine entsprechend gute Leistung zeigen³ kann.² Kein Schüler wird durch die Hausaufgaben überfordert, wenn er dem Unterricht des Lehrers aufmerksam gefolgt² ist und seine Ausführungen verstanden¹ hat. Sollten einmal zuviel Hausaufgaben aufgegeben werden¹, so kann der Lehrer um Mäßigung⁸ gebeten werden.¹ Der Schüler beschäftigt sich beim Erledigen¹ der Hausaufgaben noch mehr¹ mit dem Stoff als in der Schule und festigt sein Wissen. Aufgrund dessen⁵ stimme ich also¹ für das Beibehalten der Hausaufgaben⁴

Hochachtungsvoll¹

Ihre

(AUGST/FAIGEL 209 [7.10])

(12a) männlich, 18 Jahre

Betreff¹ Ihrer Frage:⁴ ich bin 18 und männlich.³ Das Ganze ist im folgenden ein BRIEF.⁶ Sehr geehrter Herr Prof.² Augst

Wenn ich mich nun mal⁴ als einen Schüler betrachte,⁴ wie ihn Lehrer gerne haben möchten², sieht die ganze¹ Sache³ so aus, daß Hausaufgaben eine notwendige Erweiterung des Unterrichtsstoffes¹ bzw. eine ebenso notwendige Vorbereitung desselben¹ darstellen. Bin ich nun¹ ein ganz typischer Schüler (im landläufigen Sinne)¹, möchte¹ ich gestellte¹ Hausaufgaben ohne hin nicht.³ Damit wäre eine Diskussion des Themas an und für sich erledigt. Wenn nicht Es gibt zwei Punkte die einer Nichterledigung⁶ der Hausaufgaben im Wege stehen³:¹ 1. Noten, und 2. Interessen (soll vorkommen)². Es gibt Unterricht, in dem man¹ die Hausaufgaben selbstverständlich in den allermeisten Fällen wählt⁷, und hierzu zählen mit Sicherheit die Leistungskurse. Ansonsten verbleibt der Notendruck.²

Die Kunst des Schülers ist nun¹, genau zu differenzieren¹, welche Hausaufgaben notwendig, d.h. ungefährlich⁵ für die Noten sind. Dies wiederum hängt stark mit dem jeweiligen Fach und Lehrer zusammen.

¹ Meine Informationslage über Sie,⁵ Herr ¹ Augst, ist die, daß sie sich für eine Abschaffung der Hausaufgaben¹ ausgesprochen haben. Mehr nicht.⁴ Ich kann daher nur annehmen, daß es sich hier um eine Pauschal-Ansicht³ handelt, ja fast um eine dogmatische¹ Forderung¹, und solches² lehne ich ab.²

Ärgerlich ist es, Hausaufgaben ¹ aus Notendruck¹ zu machen^{1,2}, das¹ ist sicherlich richtig, und mit größter Wahrscheinlichkeit ein Punkt¹ ihrer Argumentation. Ich bitte jedoch folgendes zu bedenken: Für Schüler auf Unterrichtsstand¹² ist es relativ Problemlos seine Hausaufgaben zu machen¹, für Schüler mit defizitärem Informationsstand⁵ ist es positiv³ diese zu Erledigen, für Schüler mit Null Bock³ stellt sich die Frage, ob sie nicht direkt³ Hilfsarbeiter werden sollten.¹

Nach der Aufteilung¹ in notwendige und nicht-notwendige Hausaufgaben sollte man doch lernen¹, daß man nur² in ein Leistungsprinzip calvinistischer Ausprägung² („Wer nicht arbeitet, soll nicht essen“) eingebunden ist. Es ist¹ weniger die Frage nach dem Sinn der Hausaufgabe,² als ¹ die Frage nach Studienplatz oder Lehrstelle. Diese sind¹ nun in Bewerbung und Ausscheidung⁶ von Noten ebenso abhängig wie von tatsächlichen Leistungen. Gut leben möchte später jeder, und ich hab' schon genug¹ Leute fluchen hören über ihren eigenen Null Bock¹ und No Future⁵ wenn dann keine Arbeit zu bekommen wahr. So wenig mir das alles gefällt, Hausaufgaben wie Noten wie¹ Leistungsprinzip: ich arbeite lieber jetzt als ¹ später in Kursen nachhohlen zu müssen. Bon voyage!⁶

P.S. Was mir nach meinem Butterbrot noch auffällt:⁴ Wenn sie (sie klein geschrieben!²) schon gegen Hausaufgaben sind, so stellt sich mir die Frage, welche näheren Gedanken² sie sich hierbei gemacht haben. Was ist das¹ denn anderes als eine Art „Hausaufgabe“¹ in Stil¹ und Aufgabenstellung.²

P.P.S. Geben Sie ihren Studenten nie etwas auf?!

Wenn ja (wenn keine)¹, dann komm ich auch!

(AUGST/FAIGEL 231 f. [12.3.])

Anmerkungen

- 1 Wie problematisch der als Hilfe ist, zeigt unfreiwillig Braun, Peter (1979): „Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern“, in: ders. (Hrsg.), Deutsche Gegenwartssprache, München. S. 149-155: Er legte Studenten und Deutschlehrern 23 „Testsätze“ aus dem Duden vor, die dort als Stilvarianten zugelassen sind (Beispiel: „Er lehrt mich/mir die französische Sprache“), ohne die stilistischen Unterschiede zwischen diesen angeblich gleichwertigen Varianten zu bedenken.
- 2 vgl. Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten, Tübingen.
- 3 vgl. z.B. Dehn, Mechthild (1991): „Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen und die Folgen für den Unterricht“, in: DU 43, H. 3, S. 37-51.

- 4 vgl. Baumann, Jürgen (1987): „Schreiben: Aufsätze beurteilen“, in: PD 84, S. 18-24 (Basisartikel).
- 5 vgl. Menzel, Wolfgang (1979): „Es heißt nicht 'kriegen', sondern ‚bekommen‘!“ in: PD, Sonderheft 1979: korrigieren – zensieren – beurteilen, S. 34-44.
- 6 Nämlich in: Augst, Gerhard/ Peter Faigel (1986): Von der Reihung zur Gestaltung, Frankfurt/M.
- 7 vgl. Hannappel, H/ Th. Herold (1987): „Sprach- und Stilnormen in der Schule (Eine Umfrage unter Gymnasiallehrern)“, in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht Bd. 55, Paderborn, S. 54-66.
- 8 Nach der Numerierung bei Augst/Faigel 1986: die Texte 7.6, 7.9, 7.10, 7.14; 10.7, 10.17; 12.3, 12.7.
- 9 Vgl. zu dieser Unterscheidung Eisenbeiß, Ulrich (1990): „Überlegungen zum Problem der ‚Aufsatz‘-Beurteilung“, in: Wirkendes Wort 40, H. 2, S. 247-268. -Wie eng oder weit sie den Begriff der Korrektur fassen wollten, überließ ich bewußt den Probanden selbst. Ich bat sie, ihre eigenen Korrekturzeichen und Kürzel zu benutzen und Randbemerkungen im gewohnten Umfang zu machen. Sie wurden lediglich über die Entstehung der „Briefe“ orientiert.
- 10 vgl. Riffaterre, Michael (1973): Strukturele Stilistik, München.
- 11 Korrekturen im Namen einer Art von Denkstilistik kommen öfter vor und machen auch vor Verfälschungen des Textsinnes nicht halt: Wenn eine 17jährige feststellt, viele Schüler könnten sich nicht konzentrieren, „weil sie abgelenkt werden oder selber ablenken“ (Augst/Faigel 1986, Text 10.7), so korrigiert ein Proband, irritiert durch das scheinbare Fehlen eines Objekts, ein „sich“ hinein und bekräftigt dies noch am Rand: „Reflexivpronomen fehlt“. Daß der Text dadurch stilistisch besser geworden ist, mag man glauben oder nicht; daß er seinen intendierten Sinn nicht mehr hat, ist eindeutig.
- 12 vgl. hierzu Seidel, Brigitte (1990): „Stilnorm Ausdruckswechsel“, in: PD 101, S. 48-53.
- 13 vgl. Sandig, Barbara (1986): Stilistik der deutschen Sprache, Berlin, New York.
- 14 Die Fiktion eines Briefes an den Professor impliziert ja nicht nur einen realistischen Schreib-anlaß, sondern auch das Wissen jedes einzelnen Schreibers, daß er nur einer von vielen sei; infolgedessen wirkte hier, den Schülertexten ablesbar, ein Wunsch, sich zu unterscheiden. Aber die Probanden kontern jeden Versuch, den konventionellen Briefstil ironisch zu brechen, mit dem Hinweis auf „Stil(ebene)“ oder „Ausdruck“, wenn nicht gar explizit verständnislos: „Was soll diese mißglückte Ironie?“ – „Mißgriffe in der Absicht, kritisch-ironisch sein zu wollen“ (über Text 12a). Die so Reagierenden sind sicher nicht durchweg humorlose Menschen und verständnislose Pädagogen; aber sie sind es gewohnt, *Abweichungen eher als Defizienz denn als Stilwirkung* wahrzunehmen.
- 15 Aus Raumgründen werden nur die beiden im Anhang abgedruckten Texte einzeln aufgeführt; eingeklammerte Gesamtsummen sind wegen Auslassens von Schülerarbeiten (-) nicht mit den anderen vergleichbar.
- 16 Es schien mir eine Frage des pädagogischen Temperaments, welcher Lösung hier der Vorzug gegeben wird; ich habe beide auf die einfache Qualität des jeweiligen Adjektivs zurückgeführt (also „sorgfältiger“ als unsorgfältig verbucht).
- 17 Eine Reihe weiterer Urteile über diesen im Anhang abgedruckten Text zeigt exemplarisch das Problem der Stilwahrnehmung: – „Vermeide einen übertriebenen Schreibstil!“ (4) – „Die Arbeit scheint mir das sprachliche und gedankliche Niveau einer 13jährigen Schülerin gewaltig zu übersteigen.“ (5) „Sehr distanziert, wenig altersangemessen; künstlich, gestelzt.“ (8) – „Ein seltsamer, steif und altklug wirkender Stil.“ (9) – „Klarer gedanklicher Aufbau, schlüssige Argumentation und angemessene sachliche Sprache!“ (10) – „Die Schülerin ist bemüht, ihren Brief in einem sachlichen Stil anzufertigen. Bis auf den Ausdrucksfehler in Z. 1 ist ihr das auch gelungen.“ (11) – „Sprachlich gewandt, aber krampfhaft versucht, im Amtsdeutsch zu schreiben. [...] Briefform zu wenig beachtet.“ (13) – „Artikuliert, mit wenigen sprachlichen Feh-

- lern.“ (16) – „Sprachlich und inhaltlich eine gute Arbeit. [...]“ (17) – „Sprachlich stark am Kanzleistil (Nominalstil, Adverben) orientiert.“ (19)
- 18 Fünf Probanden arbeiten nie oder selten in Sekundarstufe II und haben deshalb den Text nicht korrigiert.
- 19 Sanders, Willy (1986): Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache, Darmstadt. S. 211.
- 20 Es genügt nicht, einfach „Kriterien für ‘gutes Deutsch’“ aufzulisten, deren Herkunft aus verschiedenen Stadien der Rhetorik und ihrer Nachfolgedisziplin Stilistik unverkennbar ist: vgl. etwa Eisenbeiß (1990), S. 261 f. oder Klute, Wilfried (1985): „Ausdrucksfehler – Formulierungsschwäche“, in: DD 81, S. 196-222.
- 21 Daß hier eine „Bringschuld“ der Deutschdidaktik liegt, zeigt auch die erwähnte Lehrerbefragung durch Hannappel und Herold, in der durchweg doppelt bis dreimal so viele der (74) Gymnasiallehrer angegeben haben, eine Stelle sei *generell*, als sie sei *textsortenspezifisch* zu beanstanden. Verhielten sich die Werte umgekehrt zueinander, so würde ich davon sprechen, daß funktionalstilistisches Denken sich doch endlich durchsetze.
- 22 Nichterfüllung von Stilmustern, aber auch „Verletzung“ kleinlicher Stilregeln werden als Beleidigung des Sprachgefühls geahndet; über Kleinigkeiten wie „ca.“ oder „Hg.machen“ bleibt dann gelegentlich Wichtigeres unbeachtet: 11 von 17 Probanden fällt nicht auf, daß die Verfasserin von Text 10a (Augst/Faigel: Text 10.7) von „Lehrhilfe“ spricht, wo sie Lernhilfe meint: Will man immer noch glauben, in der Schule werde genau das gelernt, was gelehrt wird?
- 23 vgl. Ivo, Hubert (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze, Frankfurt/M.
- 24 aus: Jensen, A./ W. Lamszus (1911): Der Weg zum eigenen Stil, Hamburg. (zit. nach ⁶1919, S. 171)
- 25 Merkelbach, Valentin (1989): „Korrigieren – Lernziel für Lehrer und Schüler“, in: DU 41, S. 44-50, hier 50.
- 26 Sandig, Barbara (1978): Stilistik: Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung, Berlin. S. 41

Literatur

- Augst, G./Faigel, P. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt/M.
- Baurmann, J. (1987): Schreiben: Aufsätze beurteilen. In: Praxis Deutsch 84, S. 18-24.
- Braun, P. (1979): Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: Braun, P. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. München. S. 149-155.
- Dehn, M. (1991): Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen und die Folgen für den Unterricht. In: Deutschunterricht 43, 3, S. 37-51.
- Eisenbeiß, U. (1990): Überlegungen zum Problem der „Aufsatz“-Beurteilung. In: Wirkendes Wort 40, 2, S. 247-268.
- Hannappel, H./Herold, Th. (1987): Sprach- und Stilnormen in der Schule. (Eine Umfrage unter Gymnasiallehrern). In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Bd. 55. Paderborn. S. 54-66.
- Ivo, H. (1982): Lehrer korrigieren Aufsätze. Frankfurt/M.
- Jensen, A./Lamszus, W. (1911): Der Weg zum eigenen Stil. Hamburg.
- Klute, W. (1985): Ausdrucksfehler – Formulierungsschwäche. In: Diskussion Deutsch 81, S. 196-222.
- Menzel, W. (1979): Es heißt nicht „kriegen“, sondern „bekommen“. In: Praxis Deutsch, Sonderheft 1979: korrigieren – zensieren – beurteilen. S. 34-44.

- Merkelbach, V. (1989): Korrigieren – Lernziel für Lehrer und Schüler. In: Deutschunterricht 41, S. 44-50.
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollten. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen.
- Riffaterre, M. (1973): Strukturele Stilistik. München.
- Sanders, W. (1986): Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache. Darmstadt.
- Sandig, B. (1978): Stilistik: Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung. Berlin.
- Sandig, B. (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin.
- Seidel, B. (1990): Stilnorm Ausdruckswechsel. In: Praxis Deutsch 101, S. 48-53.

Bildnachweis

S. 19: Abb. 1: aus: Vorträge der Bibliothek Warburg, 1924/25. B. G. Teubner Verlagsgesellschaft, Leipzig; Abb. 2-4: aus: Heinrich Schäfer. Von ägyptischer Kunst. Eine Grundlage. 4. verb. Aufl., 1963. O. Harrassowitz, Wiesbaden; Abb. 5: Olof Malmgren, Kassel, 1993.

S. 20: Abb. 6: aus: G. Britsch. Theorie der bildenden Kunst. Henn Verlag, Ratingen 1966. 4. Aufl.

S. 21: Abb. 7: aus: G. Britsch. Theorie der bildenden Kunst. Henn Verlag, Ratingen 1966. 4. Aufl.; Abb. 8-9: aus: W. A. Bärtschi, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1976.

S. 23: Abb. 10: 1947 M. C. Escher Foundation - Baarn - Holland.

S. 44 und S. 60: aus: Hans Jürgen Press. Geheimnisse des Alltags. Entdeckungen in Natur und Technik. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1983.