

Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962)

Unzuverlässiges Erzählen als Gegenstand einer Störfalldidaktik

Abstract

Franz Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* thematisiert die Mechanismen sowie Verbreitung und Tradierung von Antisemitismus und ebenso von Verschwörungserzählungen am Beispiel einer ländlichen Schulklasse im Jahre 1931. Fühmanns Erzählung arbeitet dabei mit unzuverlässigem Erzählen auf der Interaktionsebene der Figuren sowie auf der Äußerungsebene der Figuren. Mit einem pragmalinguistischen Zugang, vor allem unter Rückgriff auf das Kooperationsprinzip von H. Paul Grice, ermitteln und analysieren wir Passagen im Text, die sich als Signale bzw. Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen erweisen. Dadurch lässt sich das Zusammenspiel aus Gegenstand und Rezipient:in präzise fassen. Am Beispiel unterschiedlicher in der Erzählung angelegter Signale für Unzuverlässigkeiten lässt sich ableiten, warum und inwiefern Lesende ins Stutzen geraten und zum Nachdenken gebracht werden können. Wir greifen solche Aspekte auf, um sprach- und literaturdidaktische Überlegungen sowie Vorschläge zum Deutschunterricht anzuschließen. Dabei entwickeln wir unter Rückgriff auf den aktuellen Diskurs neue Perspektiven einer Störfalldidaktik.

Keywords: Unzuverlässiges Erzählen; Pragmalinguistik; Lesekompetenz; literarästhetisches Lernen; literarische Sozialisation; Deutschunterricht; Deutschdidaktik

1 Einführung

Ein zentrales Ziel des Deutschunterrichts sollte darin bestehen, Textkompetenz, literarisches Lesen und literarische Sozialisation zu entwickeln und zu fördern. Nach wie vor offenbart der Deutschunterricht in diesen Punkten Probleme und Defizite (Stichwort PISA, IGLU). Gerade für den Literaturunterricht ergibt sich mit der Ausrichtung auf Kompetenzen und dem damit verbundenen Messen des Lernerfolges eine hermetische Zielorientierung, aus unserer Sicht noch verstärkt durch eine Unterrichtspraxis, die sich an folgender Maxime ausrichtet: Deutschstunden haben aufzugehen. Das heißt, am Ende jeder Deutschstunde soll möglichst ein handfestes Ergebnis stehen, das als Lernerfolg abgehakt werden kann. Mit Brune halten wir fest:

Das möglicherweise irritierend Neue einzelner Gegenstände oder Inhalte des Unterrichts gerät in solchen Lernprozessen zumindest vom Ende, also von der Problemlösung, her gedacht ebenso aus dem Blick wie eine Wahrnehmung von Elementen, die für diese Problemlösung ggf. keine Relevanz haben, aber dennoch Aufmerksamkeit lohnen. (Brune 2020: 147)

Eine solche Haltung findet in Bezug auf bestimmte Lernziele durchaus ihre Berechtigung, vernachlässigt aber in anderen Kontexten den Blick auf die Lernenden und den Lerngegenstand. Denn eine kritische und differenzierte sprachliche Auseinandersetzung mit Texten wird bei einer starren Ergebnisorientiertheit nicht immer gefördert. Literaturdidaktisch drückt diese Ergebnisorientiertheit auch eine gewisse Angst vor der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses aus, die bei der Rezeption literarischer Texte zu berücksichtigen ist und eine wesentliche Position des handlungsorientierten Literaturunterrichts darstellt (vgl. Spinner 2006; Härle/Steinbrenner 2003; siehe auch die Überblickdarstellung in Heiser 2024).

Einen möglichen Weg, den Deutschunterricht von erstarrten Lektürekonventionen zu lösen, ihn in diesem Sinne zu ergänzen, sehen wir in der Fokussierung von Textpassagen, die Stirnrunzeln und Nachdenken erzeugen sowie zu kontroversen Arbeitsgesprächen im Klassenraum Anlass geben, wodurch

rückbezüglich eine genauere Textlektüre initiiert und somit Textkompetenz entwickelt und gefördert werden kann. Dies ist umso wichtiger, als die angesprochene Kompetenzausrichtung und generell eine auf schnelle Informationsverarbeitung ausgerichtete Berufs- und Lebenswelt der Langsamkeit, Genauigkeit sowie Prüfung der Wahrnehmung entgegenstehen (vgl. dazu auch Brune 2020: 145).

Demgegenüber stellen wir in diesem Beitrag einen Text in den Mittelpunkt von Unterrichtsgesprächen, der nicht sofort aufgeht. Wir sprechen deshalb von einer Störfalldidaktik¹ mit dem Fokus auf ‚Stolpersteinen‘ wie etwa Unstimmigkeiten, Ungenauigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Metaphern etc., die sich auf die Lektüre sperrig auswirken und Anregungen geben, schüler:innenseitige Lektüreprozesse und Textverarbeitungen sowie Rezeptionsresultate stärker zu reflektieren. Bei Stolpersteinen handelt es sich für uns also um Textpassagen, die ein automatisiertes Lesen blockieren können. Literaturdidaktisch sind solche Textmerkmale von besonderer Bedeutung; denn es besteht durchaus die Gefahr, dass solche markanten Stellen aufgrund der primären Ausrichtung auf Inhalt und Information bzw. aufgrund automatisierter Wahrnehmungsroutinen oder auch durch Zeitdruck und mangelnde Lesekompetenz schnell überlesen werden können:

Um mit unzuverlässig erzählten Texten umgehen zu können, ist es also zunächst wichtig, dass textuelle Unzuverlässigkeitssignale überhaupt wahrgenommen werden. Geschieht dies nicht, gibt es auch keinen Anlass, die Glaubwürdigkeit der Erzählinstanz in Zweifel zu ziehen. (Henke 2021: 4)

Mit unserer Ausrichtung auf Stolpersteine stehen wir in der Tradition von Viktor Šklovskij, dem es schon 1916 in *Die Kunst als Verfahren* um eine Desautomatisierung der Wahrnehmung ging. An Šklovskij orientiert sich auch Harald Frommer mit seinem Konzept des Verzögerten Lesens (vgl. Frommer 1981; 1988), das auch für eine Störfalldidaktik von unmittelbarer Relevanz

.....

1 Siehe auch unsere Überlegungen und Vorschläge zu einer Störfalldidaktik in Barsch/Müller (2015; 2019; 2021).

ist.² Zu den möglichen Stolpersteinen in einem Text gehören auch Skepsissignale, die in Texte eingeschrieben sein können, um unzuverlässiges Erzählen zu markieren und eine skeptisch-distanzierte Lesehaltung zu provozieren. Auf diese Skepsissignale gehen wir konkret ein, indem wir im Folgenden Franz Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* zum Gegenstand unserer Betrachtungen machen.³ Diese Erzählung dient uns als Beispiel für einen literarischen Text, der seinen Rezipient:innen in vielfältiger Weise ein unzuverlässiges Erzählen zumutet und dabei zunächst irritierend wirkt. Es handelt sich um die Titelerzählung des Erzählbandes *Das Judenauto – Vierzehn Tage aus zwei Jahrzehnten* (1962). Wie der Nebentitel aufzeigt, umfasst der Erzählband 14 kürzere Erzählungen, die Fühmann so arrangiert hat, dass sie jeweils eine Episode im Leben ein und derselben männlichen Person, nämlich des in jeder Erzählung als Ich-Erzähler auftretenden Jungen und dann jungen Erwachsenen, wiedergeben, die als Schlüsselszenen seines Lebens gelten können und in denen sich die politisch sozialen Entwicklungen Deutschlands von der Zeit des aufkommenden Nationalsozialismus bis hin zur Gründung der DDR widerspiegeln. Fühmann selbst hat sich 1982 in einem Interview eher distanziert zu den letzten sechs Erzählungen des Bandes geäußert, in denen, wie er bekannte, die naiv unkritische Haltung durchscheint, die Fühmann als junger Mann dem sozialistischen Staat DDR zunächst entgegengebracht hatte (vgl. Fühmann 2019: 185).

Entsprechend der Gesamtanlage des Bandes wird der Erzähltext *Das Judenauto* als erste von 14 Erinnerungsgeschichten mit autobiographischem Anklang durch eine Reflexion eingeleitet, in der sich der offenbar erwachsene Ich-Erzähler an die fiktive Leser:in wendet und darüber räsoniert, wie sich frühe Kindheitseindrücke für den jetzt Erwachsenen als Erinnerungsbilder manifestierten. Aus diesen Betrachtungen heraus gelangt der Ich-Erzähler in seiner Erinnerung zu Ereignissen aus dem Sommer 1931, die er rückblickend

.....

- 2 Es ist kaum verwunderlich, dass in der anhaltenden literaturdidaktischen Diskussion um Irritation und Staunen eine Wiederentdeckung von Arbeiten der Russischen Formalisten erfolgt. So greift etwa Gess auf Šklovskijs Konzept der Verfremdung als Störung im Sinne der Normabweichung zurück und verfolgt es auch bei Brecht und Benjamin (vgl. Gess 2020: 59).
- 3 Der Text erschien erstmals 1962 im Aufbau-Verlag und wurde mehrfach überarbeitet. Wir folgen der Textfassung in Fühmann (2019).

wieder lebendig werden lässt. Er begibt sich dabei in die Situation seines neun-jährigen vorpubertären Ichs, taucht ein in dessen Sichtweise und übernimmt somit auch das Reflexionsniveau eines Neunjährigen. Das Erzählen gestaltet sich nunmehr als Verflechtung verschiedener Figurenerzählungen, in denen der neunjährige Ich-Erzähler selbst, aber auch andere Figuren seiner damaligen Lebenswelt – gefiltert durch seine Erinnerung – als Erzählende zu Wort kommen.⁴

Offensichtlich ist der Text in Vergessenheit geraten und wird kaum mehr als Schullektüre verwendet. Gerade in der heutigen Zeit bietet er aber Anlass zur Auseinandersetzung, da er die Entstehung, Verbreitung und Stabilisierung sowie die sozialen Bedingungen und mögliche Auswirkungen von Vorurteilen anspricht, die sich vor allem mit Verschwörungserzählungen verknüpfen.

2 Theoretisch-methodologische Klärung der pragmlinguistischen Modellierung des unzuverlässigen Erzählens

Um sich dem Begriff des unzuverlässigen Erzählens aus einer pragmlinguistischen Perspektive – neben möglichen anderen Zugängen wie etwa einem rein narratologischen oder einem argumentationstheoretischen⁵ – anzunähern, müssen zunächst einige Kategorien eingeführt und Voraussetzungen geklärt werden.

Zum einen ist Erzählen im Alltag dadurch gekennzeichnet, dass es in eine bestimmte interaktive Situation eingebunden ist, innerhalb derer eine Erzähler:in mit einer Zuhörer:innenschaft quasi ein Vertragsverhältnis eingeht, dessen Einhaltung von beiderseitigem Nutzen ist. Die Zuhörer:innen erwarten, dass ihnen eine kausal zusammenhängende Ereignisfolge geboten wird, die

.....

- 4 Aus dieser Erzählkonstruktion ergibt sich bereits mit der Multiperspektivität ein Aspekt unzuverlässigen Erzählens (vgl. Bernhardt et al. 2023).
- 5 Vgl. etwa den argumentationskritischen Ansatz von Groeben/Christmann (1999), der Standards für Argumentationsintegrität in Kommunikationsprozessen formuliert und herangezogen werden kann, um Argumentationsbrüche und Unzuverlässigkeiten in Texten zu entlarven.

unterhaltend wirkt, die sie eventuell auch belehrt oder ihnen eine bestimmte Weltdeutung anbietet. Dementsprechend beurteilen sie den Wert dessen, was ihnen erzählt wird, gemäß der folgenden Fragen in Anlehnung an Polanyi (1978; 1979): „Warum erzählst Du mir das? Wo ist der springende Punkt?“

Doch auch die Erzähler:in zieht aus dem Vertrag, der Übereinkunft mit der Zuhörer:innenschaft, einen Nutzen. Denn erzählt wird – betrachtet man das Erzählen auf dieser **interaktionsbezogenen Ebene** – nicht einfach um des Erzählens willen, sondern um ganz bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Wagner benennt beispielhaft solche Sprechpläne, in denen sich die Erzähler:in als Held, als Erlöser, als Opfer inszeniert und dementsprechend danach strebt, sich eine vorteilhafte soziale Position zu sichern (vgl. Wagner 2001: 381). Erzählen hat also aus dieser Sicht eine kommunikationsbezogene Komponente, die die Interaktion zwischen einer erzählenden Person und einer zuhörenden Person in den Fokus rückt. Diese **interaktionsbezogene** Betrachtungsperspektive manifestiert sich im Hinblick auf das unzuverlässige Erzählen in bestimmten Fragen:

Kann ich der Erzähler:in vertrauen? Was bezweckt sie, was bezweckt er mit dieser Erzählung? Ist die erzählende Person sympathisch?

Zum anderen sind mündliche und auch schriftliche Erzählungen, insbesondere dann, wenn es sich um Alltagserzählungen handelt, dadurch gekennzeichnet, dass sie auf der **äußerungsbezogenen Ebene**, also in ihrer konkreten textlichen Gestaltung, eine bestimmte Form der thematischen Entfaltung (vgl. Brinker 2001: 69) aufweisen, die sich durch eine textuelle Grundstruktur auszeichnet, welche in allen möglichen Variationen einer (Alltags-)Erzählung erkennbar bleibt. Es geht dabei um das Vorhandensein bestimmter Strukturmerkmale, als da wären Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung und Coda (vgl. Labov/Waletzky 1973: 111–125). Erzählen ist also auch beschreibbar und in seiner Eigenart erklärbar durch eine rein textbezogene Betrachtungsweise.

Zusammenfassend halten wir fest: Für die analysierende Betrachtung von Alltagserzählungen ergeben sich aus pragmatischer Sicht zwei Betrachtungsrichtungen: Eine **interaktionsbezogene**, die sich auf die Sprecher:innen-Hörer:innen-Konstellation bezieht, und eine **äußerungsbezogene**, die das

Erzählte selbst in den Fokus rückt. Diese Ebenen-Trennung zwischen einer **interaktionsbezogenen** und einer rein **äußerungsbezogenen** Betrachtungsebene von Erzählungen bietet für die Untersuchung des unzuverlässigen Erzählens vielversprechende Perspektivierungen. So lassen sich möglicherweise auf beiden Ebenen Indikatoren identifizieren, die den Verdacht nahelegen, dass es sich bei einer bestimmten Erzählung um das Produkt einer unzuverlässigen Erzählfigur handelt.

Auf der **interaktionsbezogenen** Ebene lassen sich verschiedene Persönlichkeitskonstellationen unterscheiden, die eine Erzählfigur als potenziell unzuverlässig erscheinen lassen. Zum einen könnte es der Fall sein, dass Erzähler:innen durch ihre besondere seelisch psychische Disposition unbewusst zu einer eigenwilligen Sicht auf die Wirklichkeit gelangen und somit in ihrer Erzählung auch eine unorthodox konstruierte Wirklichkeitssicht reproduzieren. Ein solcher **eigenwilliger** Erzähler tritt beispielsweise in Andreas Steinhöfels Jugendroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) als Vermittlungsinstanz auf. Zum anderen wäre es vorstellbar, dass Erzähler:innen von Alltagserzählungen bewusst eine verzerrte Sicht auf die Wirklichkeit inszenieren, um sich selbst einen Vorteil zu verschaffen. Solche **täuschenden** Erzähler:innen verfolgen ganz konkrete Ziele, sei es, dass sie in irgendeiner Weise bewundert werden wollen oder dass sie sich die Deutungshoheit über ein bestimmtes Wirklichkeitsfeld sichern wollen. Sowohl die **eigenwilligen** wie auch die **täuschenden** Erzähler:innen⁶ lassen sich durch einen Fragenkomplex entlarven, den Bertolt Brecht mit seiner *Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie* entworfen hat. Dort heißt es:

1. Wem nützt der Satz? 2. Wem zu nützen gibt er vor? 3. Zu was fordert er auf? 4. Welche Praxis entspricht ihm? 5. Was für Sätze hat er zur Folge? Was für Sätze stützen ihn? 6. In welcher Lage wird er gesprochen? Von wem? (Brecht 1967: 174)

.....

6 Unsere Unterscheidung von eigenwilligen und täuschenden Erzählern ergänzt und differenziert das von Dürr (2013: 249) angesetzte Niveau 3 zu unzuverlässigen Erzähl- oder Sprechinstanzen.

Ersetzt man in diesem Fragenkomplex lediglich das Lexem „Satz“ durch das Lexem „Erzähltext“, lässt sich aus diesem Ansatz ein gedankliches Werkzeug entwickeln, mit dessen Hilfe sich auf der **interaktionsbezogenen** Ebene einer Erzählung eine potentiell unzuverlässige Erzähler:in erkennen lässt.

Auf der **äußerungsbezogenen** Ebene könnte man hinsichtlich des unzuverlässigen Erzählens fragen, ob das Erzählte selbst überhaupt glaubwürdig und schlüssig ist oder ob sich im Erzählten etwa Brüche, Widersprüche, Unklarheiten oder Ähnliches entdecken lassen, die aufmerksamen Leser:innen als Skepsissignal erscheinen und ihnen eventuell Anlass dafür bieten, die Textlektüre zu intensivieren, um den Text durch eine punktuelle Neulektüre vertiefend zu verstehen.⁷ Um solchen textimmanenten Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen systematisch nachgehen zu können, nehmen wir Bezug auf den Ansatz von Grice (1979) mit dessen Kooperationsprinzip und den zugehörigen Konversationsmaximen, da dieser pragmalinguistische Ansatz es uns ermöglicht, nicht nur Indizien für Unzuverlässigkeit auf der **äußerungsbezogenen** Ebene zu markieren, sondern diese auch mit der **interaktionsbezogenen** zu verbinden. Wir werden zudem aufzeigen, dass die Überlegungen von Grice auch für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können.

3 Theoretischer Hintergrund: Der Ansatz von H. Paul Grice (1979)

Für Menschen ist es unverzichtbar, miteinander zu kooperieren und sich dabei auch aufeinander verlassen zu können. Dies gilt für Beruf, Freizeit, Sport, Spiel oder auch den Straßenverkehr, also insgesamt für alle Bereiche, in denen es Menschen miteinander zu tun haben. Zentral ist dafür auch die Kooperation mit und durch Sprache. Dabei ist die menschliche Kommunikation mehrfach regelgeleitet: sprachliche Regeln (grammatikalisch; semantisch); kommunikative Regeln (Rederecht; Situationsadäquatheit) sowie inhaltlich-strukturelle Regeln (Textsorten; literarästhetische Konventionen). Erst durch Befolgung

.....
7 In dieser Hinsicht decken sich unsere Überlegungen mit Positionen, auf die Sebastian Bernhardt in seiner Einleitung zu diesem Band eingegangen ist (vgl. dort die Abschnitte 2 und 3).

solcher Regeln manifestiert sich Kooperation: Gäbe es keine Regeln, erfolgte auch keine Kooperation. Daher gehen Kommunizierende zunächst und intuitiv davon aus, dass das Gesagte ernst gemeint ist und zum Kontext passt. Kommunikative Regeln werden im Vollzug der Sozialisation internalisiert und haben normalerweise einen vorbewussten Status. Erst bei Regelverstößen werden uns diese bewusst.

Diese Erwartungshaltung von Menschen, die an einer Interaktion teilnehmen, basiert auf einem allgemeinen Prinzip, das Grice als ‚Kooperationsprinzip‘ bezeichnet (vgl. Grice 1979: 248). Es besagt: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird.“ (Ebd.) Grice geht davon aus, dass Menschen, bedingt durch ihr Angewiesensein auf soziale Kooperation, in der Regel als Sprechende diesem Grundsatz Folge leisten und auch als Hörende im Normalfall darauf vertrauen, dass die Gesprächsbeiträge der anderen diesem Grundsatz verpflichtet sind. Dem Kooperationsprinzip folgend, unterscheidet Grice vier Kategorien, aus denen sich für Konversationen bestimmte Maximen ergeben: Quantität, Qualität, Relation und Modalität.

Quantität

Die Konversationsmaxime der Quantität fordert von einer Sprecher:in, den Beitrag so informativ wie nötig zu machen und nicht informativer als nötig.

Qualität

Für die Kategorie der Qualität greift eine Obermaxime: „Mache deinen Beitrag möglichst so, dass er wahr ist“, die sich wiederum in zwei Untermaximen gliedert: 1. „Sage nichts, was du für falsch hältst“; 2. „Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen.“ (Ebd.: 249)⁸

.....
8 Im englischen Original spricht Grice von „adequate evidence“, was man auch mit ‚passenden Belegen‘ übersetzen könnte und mit Blick auf unzuverlässiges Erzählen eine präzisere Bezeichnung wäre.

Relation

Die Konversationsmaxime der Relation lautet kurz: „Sei relevant.“ Hier wird von den Kommunikationsteilnehmer:innen verlangt, dass ihre Äußerungen thematisch zu dem gegenwärtigen kommunikativen Anlass passen.⁹

Modalität

Die Maxime der Modalität lässt sich auf den Punkt bringen mit: „Sei klar.“ Hier finden sich vier untergeordnete Maximen: 1. „Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks“; 2. „Vermeide Mehrdeutigkeit“; 3. „Sei kurz“; 4. „Der Reihe nach“ (vgl. ebd.: 249 f.).

In Gesprächen befolgen die Teilnehmer:innen diese Maximen quasi automatisch. Wie wir alle aber auch wissen, ergeben sich immer wieder Verstöße gegen diese Maximen. Liegen solche Brüche vor, kommen die Kommunikationsteilnehmer:innen ins Stutzen. Es entstehen Irritationen und Kommunikationsprobleme: Kooperiert die Gesprächspartner:in nicht, verweigert sie die Kommunikation, ist die Äußerung ironisch gemeint oder will sie auf einen anderen Punkt hinaus? Verstöße gegen das Kooperationsprinzip zeigen auch Auswirkungen auf der sozialen Ebene: Sucht die Sprecher:in Vorteile für sich? Will sie mich täuschen? Ist sie eine Aufschneider:in oder Angeber:in?

Die Grice'schen Konversationsmaximen können nun bezüglich des unzuverlässigen Erzählens in Fühmanns Text im Prinzip auf **zwei verschiedenen Ebenen** angesetzt werden.¹⁰ Zunächst ist dabei die Rahmenerzählung des Ich-Erzählers zu betrachten, in der dieser aus seiner Erwachsenenperspektive auf seine frühe Kindheit und eine Episode als neunjähriger Schüler im Sommer 1931 zurückblickt. Bereits mit dem ersten Satz des Textes wird unzuverlässiges Erzählen angesprochen: „Wie tief hinab reicht das Erinnern?“ (Fühmann 2019: 7) Unsere frühesten bewussten Wahrnehmungen, die unserem Gedäch-

.....
9 Hier erweist sich der Ansatz von Grice als anschlussfähig und relevant für unsere interaktionsbezogene Analyseebene.

10 Mit dieser Trennung unterschiedlicher Erzählebenen ergibt sich Multiperspektivität und damit ein Aspekt unzuverlässigen Erzählens (vgl. Bernhardt et al. 2023).

nis zugänglich sind, werden somit bereits zu Beginn problematisiert. Diese frühesten Erinnerungen des Ich-Erzählers basieren auch nicht auf eigenen Eindrücken, sondern greifen Erzählungen seiner Mutter auf. Dabei räumt der Ich-Erzähler selbst ein, auf vermittelte Sachverhalte angewiesen zu sein: „[D]as weiß ich nur noch aus den Erzählungen meiner Mutter.“ (Ebd.) Auch die vom Ich-Erzähler angesprochenen ersten eigenen Erinnerungen geben Zweifel an seiner Zuverlässigkeit auf. Zu Beginn des zweiten Absatzes wird ganz unspezifisch „etwas Weiches und Weißes“ (ebd.) angesprochen, dem sich eine konkrete Geschichte anschließt, an deren Ende dann mit Sicherheit postuliert wird: „Es ist dies das erste Bild, das ich heute noch ganz deutlich vor mir sehe, und ich war damals drei Jahre alt.“ (Ebd.) Dieser Widerspruch zwischen dem ursprünglichen Erinnerungswissen und seiner Wiedergabe als konkretes, Tatsachenwissen lässt einen Verstoß gegen die Maxime der Qualität vermuten, ohne dass eine Lüge oder Täuschung vorliegen muss.

In gewisser Hinsicht unzuverlässig bleibt der Ich-Erzähler auch am Ende seines Rückblicks. Denn der Text nimmt die anfangs gestellte Frage nicht wieder auf. Kein abschließendes Rasonieren geht darauf ein, welche Rolle die erzählte Episode aus dem Leben des Neunjährigen für den erwachsenen Ich-Erzähler spielt, wenn er nun auf diese Kindheitserinnerungen zurückblickt. Hat er etwas aus den Kindheitserfahrungen gelernt; bereut er nun seine damalige offensichtliche Fehlhaltung? Mit Grice liegt ein Verstoß gegen die Maxime der Modalität vor. Lesende sind hier gefragt, der Erzählung einen schlüssigen Sinn zuzuordnen, um zu einem sie befriedigenden Rezeptionsergebnis zu kommen. Ein derartiger Verstoß könnte für literarische Texte mit offenem Ende oder für Literatur generell typisch und damit ein Indikator für Literarizität sein, dessen bewusste Wahrnehmung auch für die literarische Sozialisation von Bedeutung wäre. Wir werden hier diese erste Ebene nicht weiter verfolgen, da sie sich auf den gesamten Erzählband bezieht und in der ersten Erzählung nicht abgeschlossen wird.

Von dieser übergeordneten Ebene der Rahmenerzählung lassen sich die Binnenerzählungen als **eine weitere Ebene** unterscheiden, auf der wir aus systematischen Gründen zwischen ‚**Figurenerzählungen**‘ und ‚**Selbsterzählungen**‘ differenzieren. Mit dem Terminus ‚**Figurenerzählung**‘ sind Erzählungen innerhalb der Gesamterzählung gemeint, in denen Figuren der erzählten Welt

selbst zu Erzähler:innen werden und sich dabei an andere Figuren aus der erzählten Welt wenden. Diese Figurenerzählungen erlauben auch Rückschlüsse auf das Sprecherprestige, das sich aufgrund der gegenseitigen Zuschreibungen der Figuren¹¹ ableiten lässt. Einen anderen Typus von Erzählungen im Erzähltext *Das Judenauto* stellen die **Selbsterzählungen** dar, in denen sich das neunjährige Ich des Ich-Erzählers monologisch an sich selbst wendet und im Erzählen seine Weltdeutungen kommentiert, ordnet bzw. stabilisiert und seine Tagträume auslebt. Im Zuge einer solchen Selbsterzählung reflektiert das neunjährige Ich des Ich-Erzählers auch über die Figurenerzählungen der anderen Figuren und deren Glaubwürdigkeit.

Die von uns so genannten Selbsterzählungen verlangen nach einer modifizierten Betrachtung, da eine solche Selbsterzählung ja nur vom Ich-Erzähler im Sinne einer inneren Stimme zu sich selbst erzählt und nicht einer Zuhörer:innenschaft außerhalb des eigenen Ichs dargeboten wird. Dementsprechend kann sich der Anfangsverdacht auf Unzuverlässigkeit nur aus der Beobachtung entwickeln, dass das erzählende Ich anstelle der Beeinflussung einer Zuhörer:innenschaft danach strebt, die eigene Wirklichkeitssicht auf dem Wege der Selbstsuggestion zu beeinflussen. Zu fragen wäre also: Was liegt der Erzähler:in einer Selbsterzählung daran, sich selbst zur Übernahme einer bestimmten Wirklichkeitssicht zu überreden? Warum möchte der vorpubertäre Erzähler beispielsweise die Erzählung der Mitschülerin Gudrun über das Judenauto für wahr halten (vgl. ebd.: 10); warum träumt er von der Rettung einer anderen Mitschülerin (vgl. ebd.: 11); warum sieht er in einem herannahenden Auto das Judenauto und deutet dessen Farbe um (vgl. ebd.: 13); warum weist er in seiner Selbstrechtfertigung den jüdischen Menschen die Schuld für seine Blamage zu? (Vgl. ebd.: 16)

Im Folgenden sollen die Binnenerzählungen – also sowohl die Figurenerzählungen als auch die Selbsterzählungen im Erzähltext *Das Judenauto*, in denen Figuren aus dem Erzähltext selbst zu Erzählenden werden, – untersucht werden. Für diese Analysen bedeutet die oben vorgenommene Unterscheidung in eine **interaktionsbezogene** und eine **äußerungsbezogene** Ebene zweierlei: Einerseits werden **interaktionsbezogen** Merkmale der erzählenden Figuren in

.....

11 Zur Erkennung von Merkmalen literarischer Figuren siehe auch Pissarek (2013).

Fühmanns Erzählung *Das Judenauto* beleuchtet, die Schlussfolgerungen auf die Glaubwürdigkeit ihrer Äußerungen erlauben. Andererseits untersuchen wir **äußerungsbezogen** die Art, wie die Figuren ihre Erzählungen gestalten, also die Textgestaltung der Binnenerzählungen, um zu ermitteln, inwiefern sich Verstöße gegen die Konversationsmaximen erkennen lassen. Diese Verstöße können unzuverlässiges Erzählen markieren und somit den Erzähler einer Figurenerzählung unzuverlässig erscheinen lassen, so dass letztendlich wechselseitige Bezüge zwischen der **interaktionsbezogenen** und der **äußerungsbezogenen** Ebene hergestellt werden können. Unglaubliche Erzählfiguren sowie Brüche des Kooperationsprinzips verstehen wir als Skepsissignale und bezeichnen sie in didaktischer Hinsicht – wie eingangs angesprochen – als ‚Stolpersteine‘. Zudem greifen wir solche Stolpersteine im Sinne eines unzuverlässigen Erzählens deutschdidaktisch auf. Denn gerade jüngere und ungeschulte Leser:innen überlesen häufig solche Stellen, wenn sie primär nur auf den Inhalt einer Geschichte fixiert sind.

4 ***Das Judenauto* – kurze Inhaltsangabe und Strukturierung**

Zum besseren Verständnis erfolgt hier eine kurze Inhaltsangabe samt einer Strukturierung der Binnenerzählungen.

Als handlungseinleitendes Erinnerungsbild imaginiert der Ich-Erzähler eine Situation, in der er sich zusammen mit seinen Mitschüler:innen vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum befindet, während Karli, der Anführer der Jungen, und Gudrun, eine schwatzhafte Mitschülerin, ihren jeweiligen geschlechtsspezifischen Zuhörer:innenkreis mit Erzähltem unterhalten (vgl. ebd.: 8):

Figurenerzählung: Karlis Erzählung von der Tötung des Wolfshundes
(ebd.: 8)

Im Jargon eines Abenteuerberichts erklärt Karli den Mitschülern, auf welche Weise ihr Idol Tom Shark einen Wolfshund tötet.

Karlis Erzählung wird jedoch übertönt durch die lautstarken Reaktionen der Mädchen, die Gudrun zuhören, sodass sich auch die Jungen dem Zuhörer:innenkreis von Gudruns Erzählung anschließen.

Figurenerzählung: Gudruns Erzählung vom Judenauto (ebd.: 9)

Die Schülerin Gudrun K. verbreitet das von ihr als Tatsachenbericht deklarierte Gerücht von einem Judenauto, in dem vier Männer jüdischen Glaubens bewaffnet mit Messern in der Gegend unterwegs seien, um Mädchen zu entführen, sie zu töten und deren Blut anschließend in einem geheimen Ritual zum Brotbacken zu verwenden. Man könne das Auto an seiner gelben Farbe und an dem heruntertropfenden Blut sofort erkennen.

Selbsterzählung: Reflexion des Neunjährigen über Gudruns Erzählung (ebd.: 10)

Fasziniert von Gudruns Erzählung gleicht das jugendliche Ich des Erzählers Gudruns Erzählung vom Judenauto mit allen dunklen Geschichten ab, die ihm von Erwachsenen über jüdische Menschen und deren angebliche Verstrickung in verschwörerische und verwerfliche Handlungen erzählt worden sind, sodass er Gudruns Erzählung bedingungslos Glauben schenkt und die Haltung des Lehrers, der die Glaubwürdigkeit der Geschichte anzweifelt, innerlich zurückweist.

Diese Reflexionen verselbständigen sich im Erzähltwerden und gleiten hinüber in eine Tagtraum-Episode:

Selbsterzählung: Tagtraum-Erzählung von der Rettung der Mitschülerin (ebd.: 10 f.)

Inspiriert von Gudruns Erzählung verselbständigen sich die Gedanken des Erzählers während der Unterrichtsstunde zu einer Selbsterzählung im Sinne eines Tagtraums mit abenteuerlichem Inhalt. Der

Junge träumt, wie er Zeuge eines Entführungsversuches wird, in dessen Verlauf die Insassen des Judenautos eine Mitschülerin ergreifen wollen. Im Traum erfolgt sodann die Rettung des Mädchens durch sein mutiges Eingreifen in der Art seines literarischen Helden Tom Shark. So wie er das Aussehen der Mitschülerin beschreibt, wird ablesbar, dass er offenbar heimlich und auch vor sich selbst uneingestanden in sie verliebt ist.

Nachdem der jugendliche Träumer vom Lehrer ertappt und wegen seiner Unaufmerksamkeit mit einer Doppelstunde Nachsitzen bestraft worden ist, begibt sich der Junge später als sonst auf den Heimweg. Er wählt einen Weg durch die umliegenden Felder, um vor den Eltern das verspätete Heimkommen mit der Lügengeschichte begründen zu können, er habe Nachforschungen in Bezug auf das Judenauto angestellt.

Selbsterzählung: Die vermeintliche Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 13)

Auf entlegenen Wegen durch die Felder nach Hause streifend, wird das neunjährige Schüler-Ich von vorpubertären Phantasien ergriffen, bis es bemerkt, dass sich aus der Ferne ein braunes Auto annähert. Die offenbar braune Farbe des Autos verwandelt sich in der Wahrnehmung des emotionalisierten Jungen nach und nach in ein leuchtendes Gelb, sodass sich der Neunjährige sicher ist, von dem Judenauto verfolgt zu werden. Als er einen Zuruf aus dem Auto hört, läuft er in wilder Flucht davon und kommt erst wieder zur Besinnung, als er sich bereits im Dorf befindet.

Figurenerzählung: Erzählung von der Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 14)

Am nächsten Morgen erzählt der Junge im Beisein des Lehrers den aufmerksam zuhörenden Mitschülern von seiner Begegnung mit dem angeblichen Judenauto, die er dramatisierend ausgestaltet, so als sei er

nur dank seiner Courage und seiner Geistesgegenwart mit letzter Not einem Entführungsversuch der Insassen des Judenautos entgangen. Er erlebt das triumphale Gefühl der uneingeschränkten Aufmerksamkeit aller.

Figurenerzählung: Gegenerzählung zur Begegnung mit dem Judenauto (ebd.: 15)

Doch genau im Augenblick des Triumphs meldet sich jene Mitschülerin, die der jugendliche Ich-Erzähler heimlich verehrt, zu Wort und präsentiert der Klasse eine andere Version der Geschichte. Bei den Insassen des ominösen Autos habe es sich um Verwandte ihrer Familie gehandelt, die nach dem Weg fragen wollten und irritiert waren, weil der angesprochene Junge hysterisch schreiend vor ihnen davongelaufen sei. Die Kleidung des Jungen habe genau der Kleidung des Ich-Erzählers entsprochen und die Erzählerin selbst habe den Jungen panisch schreiend durchs Dorf laufen sehen.

Selbsterzählung: Selbstrechtfertigung (ebd.: 16)

Der Peinlichkeit entfliehend begibt sich der jugendliche Ich-Erzähler auf die Schultoilette. Dort angekommen konstruiert er für sich eine Schuldzuweisung. Nicht er habe sich schuldig gemacht, indem er eine erlogene Heldengeschichte verbreitet habe, sondern Schuld an seiner Bloßstellung seien allein die Juden, die ihm diese Falle gestellt hätten.

Die Selbsterzählung findet genau wie die Figurenerzählung innerhalb der erzählten Welt statt. Hier ist es aber so, dass sich das neunjährige Erzähler-Ich nicht an eine Zuhörer:innenschaft wendet, sondern wie mit einer inneren Stimme zu sich selbst spricht. In den Selbsterzählungen lebt das erlebende Ich – also das Schüler-Ich des erwachsenen Ich-Erzählers – noch einmal auf, lässt Trennlinien zwischen Phantasie und Wirklichkeit verschwimmen und gelangt zu eigenwilligen Deutungen der Wirklichkeit.

Innerhalb des Erzähltextes *Das Judenauto* können die verinnerlichten Welt-erklärungen der Eltern, der Tagtraum von der Rettung des Mädchens, die Begegnung mit dem Judenauto und die abschließende Selbstrechtfertigung als Selbsterzählungen angesehen werden. In allen benannten Passagen lässt sich das neunjährige Schüler-Ich im Sinne einer Selbstsuggestion von der Kraft der eigenen Erzählungen mitreißen.

Aus gesprächspragmatischer Sicht geben sowohl die Figurenerzählungen wie auch die Selbsterzählungen Anlass zu dem Verdacht, dass es sich um unzuverlässiges Erzählen auf der **interaktionsbezogenen** Ebene handelt, denn beide Erzählweisen sind möglicherweise mit der Intention verbunden, ein bestimmtes Weltbild zu stabilisieren und das Sprecherprestige der Erzähler:in zu steigern, indem anderen Personen oder nur sich selbst gegenüber Glaubwürdigkeit, Folgerichtigkeit und Sensationsgehalt des Erzählten bzw. Erlebten suggeriert wird.

Daraus ergibt sich die Überlegung, dass es im Sinne eines Anfangsverdachts auf unzuverlässiges Erzählen bei einer Figurenerzählung darauf ankommt, die Erzählstrategie einer Erzähler:in zu rekonstruieren und dahingehend zu bewerten, ob die oder der Erzählende aus der Täuschung der Zuhörer:innen-schaft einen Vorteil für sich ziehen könnte.

Konkret heißt das im Kontext der Erzählung *Das Judenauto*:

Warum erzählt Gudrun vor der Klasse die Geschichte von dem Judenauto? Welche Vorteile in Bezug auf ihr Sprecherprestige versucht sie sich zu verschaffen? An welchen Textstellen wird das deutlich?

Analog lässt sich diese Erkenntnisrichtung auch auf den Ich-Erzähler übertragen:

Warum erzählt der neunjährige Ich-Erzähler vor der Klasse von der angeblichen Begegnung mit dem Judenauto? Welche Vorteile in Bezug auf sein Sprecherprestige will er sich verschaffen? An welchen Textstellen wird das deutlich?

Aber auch auf Karlis Erzählung über den Wolfshund lässt sich dieses Frage-
muster übertragen.¹²

Neben dieser **interaktionsbezogenen** Ebene, die die Erzählsituation der
Selbsterzählungen und die der Figurenerzählungen fokussiert, betrachten wir
auch eine **äußerungsbezogene** Ebene, die sich auf die erzählerische Ausgestal-
tung der Binnenerzählungen bezieht und ebenfalls Indizien für ein unzuverläs-
siges Erzählen liefern kann. Beide Betrachtungsebenen sind aufeinander zu be-
ziehen. Wenn sich eine erzählende Person bereits als Aufschneider:in erwiesen
hat, werden Zuhörende deren Geschichte wahrscheinlich anders aufnehmen als
von einer bisher vertrauenswürdigen Person. Andererseits können offensichtliche
Widersprüche in einer Erzählung das Sprechprestige infrage stellen.

5 Analyse ausgewählter Passagen aus dem Erzähltext

Der zeitliche Fokus von Fühmanns Erzählung ist auf zwei Tage im Sommer
1931 ausgerichtet. Es beginnt mit einer Situation im Klassenraum, in der sich
eine Jungengruppe unter Anführung des Jungen Karli intensiv über den neu-
esten Abenteuerroman ihres Helden Tom Shark austauscht. Karli wird seiner
sozialen Rolle als Anführer der Gruppe gerecht, indem er die Überwindung
eines gefährlichen Wolfshundes im Sinne ihres Idols nachspielt und erklärt.
Ein solches Verhalten kann als typisch für eine beginnende literarische Soziali-
sation angesehen werden; insofern beinhaltet diese Gruppendiskussion keinen
Bruch des Kooperationsprinzips bzw. ist für den Verlauf der Kommunikation
unschädlich, da der mit Tom Shark gebildete Kontext eindeutig als fiktional
einzuordnen ist.

5.1 Gudruns Erzählung vom Judenauto

Die intensive Interaktion der Jungen vor dem Unterrichtsbeginn wird durch
das Mädchen Gudrun K. gestört. Die Art und Weise, wie diese Figur und

.....

12 Derart gelagerte Fragen sind auch für eine Behandlung des Textes im Deutschunterricht
relevant (vgl. Kap. 6).

ihre Redeweise im Erzähltext beschrieben werden, lässt sich aus der **interaktionsbezogenen** Perspektive als Hinweis auf eine unzuverlässige Erzählerin deuten. Aus der Beschreibung ihrer Person wird deutlich, dass Gudrun gerne im Mittelpunkt steht und es ihr um soziale Anerkennung in der Gruppe geht, wofür sie offensichtlich Übertreibungen und Unstimmigkeiten in Kauf nimmt.

So umdrängen die Mädchen sie „wie ein Bienenschwarm seine Königin“ (ebd.: 8). Demgegenüber zeigen die Jungen der Klasse eine Distanz zu ihrem „Getue“ (ebd.), denn „zu oft schon hatte das Klatschmaul etwas als Sensation ausgeschrien, was sich dann als Belanglosigkeit entpuppte“ (ebd.). Fest steht, dass Gudrun mit ihrer Sensationsgeschichte ihr Sprecherinnenprestige und ihre Rolle als ‚Bienenkönigin‘ festigen möchte. Ihr Erzählvortrag vollzieht sich mit „keuchendem Eifer“, wobei „ihre Augen brannten“ (ebd.: 9). Weitere Details zu ihrem Habitus verstärken diesen Eindruck: „Mund und Augen waren vor Entsetzen verzerrt“ (ebd.); „[S]ie keuchte, da sie das schrie, und fuchtelte mit den Armen“ (ebd.: 8); sprach „wie ein Froschteich plappernd“ (ebd.) und schrie „mit schriller Käützchenstimme“ (ebd.: 10). Zusammenfassend lässt sich in Hinblick auf die **interaktionsbezogene** Perspektive nicht eindeutig klären, ob Gudrun als **eigenwillige** oder als **täuschende Erzählerin** einzustufen ist. Zum einen scheint sie selbst an die Wahrhaftigkeit ihrer abstrusen Geschichte zu glauben, zum anderen genießt sie offenbar die Wirkung ihrer dramatisierenden und sensationsgeilen Schilderung sowie die Chance, Karli als Erzähler auszustechen, so dass sie in Verdacht gerät, manipulierend zu erzählen, um ihr Sprecherinnenprestige zu steigern. Erkenntnisfördernd ist auch die Frage, wem zu nützen Gudrun vorgibt, wenn sie ihre Geschichte vom Judenauto herausschreit. Diesbezüglich scheint sie die Rolle einer erfahrenen Person, die eine Warnung an alle ausspricht, für sich zu reklamieren.

Wir analysieren nun Gudruns Erzählung vom Judenauto aus der Sicht der **äußerungsbezogenen** Perspektive, indem der Fokus auf Verstöße gegen das kooperative Prinzip gelenkt wird. Zu beachten ist dabei, dass die Maximen nicht genau trennscharf sind und sich durchaus überschneiden können, so dass in bestimmten Äußerungen gleichzeitig gegen verschiedene Maximen verstoßen werden kann.

Die Maxime der Quantität und die der Modalität werden von Gudrun mehrfach gebrochen. Es erfolgt kein sachlicher Bericht, sondern es liegen übertriebe-

ne Beschreibungen „in hastigen, fast schreienden Sätzen“ (ebd.: 9) vor, die aus ihr heraussprudeln und mehrfach wiederholt werden: „ein gelbes, ganz gelbes Auto mit vier Juden drin, vier schwarzen mörderischen Juden mit langen Messern.“ (Ebd.) Immer wieder beteuert sie mit Nachdruck, dass alles wirklich wahr sei, auch dann noch, als weder der skeptische Karli noch irgendjemand sonst aus der Klasse den Wahrheitsgehalt ihrer Geschichte länger anzweifelt (vgl. ebd.: 10).

Hinsichtlich der Qualität ihrer Erzählung ergeben sich weitere Indizien für eine Nicht-Beachtung des Kooperationsprinzips. Gudrun stürmt in die Klasse mit der Eröffnung: „Ihr Leute, ihr Leute, habt ihr’s schon gehört!“ (Ebd.: 8) An dieser Stelle steht ein Ausrufungszeichen und kein Fragezeichen, was grammatikalisch erforderlich wäre. Das impliziert, dass es der Sprecherin also um ein Gerücht oder ein Ereignis geht, das sie selbst nicht miterlebt hat, aber auf jeden Fall für wahr hält bzw. dessen Wahrheitswert nicht infrage stellt: „[D]as sei alles wirklich wahr, sie hätte das Judenauto ja selbst gesehen.“ (Ebd.: 10) Zur Dramatisierung und als angeblichen authentischen Beleg konstruiert sie einen hypothetischen Fall, der ihre Augenzeugenschaft suggerieren soll:

Wenn sie [gemeint ist Gudrun] gestern nach Böhmisches-Krumma gegangen wäre, um Heimarbeit auszutragen, hätte sie das Judenauto mit eigenen Augen sehen können: gelb, ganz gelb, und vom Trittbrett das tropfende Blut. (Ebd.: 10)

Gudrun steigert sich in ihre Geschichte hinein und glaubt wohl selbst daran. Sie gibt aber keine sicheren oder bekannten Quellen als zuverlässige Referenzen an, sondern sie verweist lediglich auf unbestimmte Leute, die das Treiben der Autoinsassen gesehen hätten. Es erfolgt keine nähere Angabe zu dem, wer diese Leute sind. Das Auto selbst hat sie offensichtlich nie gesehen und setzt sich somit dem Verdacht einer täuschenden Erzählerin aus. Plausibilitätslücken markieren weitere Verstöße gegen die Maxime der Qualität. Wenn aus Opferblut Brot gebacken und als Zauberbrot an Feiertagen verspeist werden würde, dann müsste das nicht nur Gudrun, sondern vor allem müssten das die Ordnungskräfte wissen und dagegen einschreiten. Wenn es sich dagegen um ein klandestines Ritual handeln sollte, woher kann Gudrun dann überhaupt Kenntnis davon erlangt haben? Zweifel an Plausibilität und Wahrheitsgehalt

entstehen ebenfalls durch die Schilderung des Verhaltens der angeblichen Mörderbande. Diese müsste ja normalerweise ein überaus starkes Interesse an der Verheimlichung ihrer Taten haben. Gudruns Beschreibung von einem sehr auffälligen gelben Auto, das auch noch blutverschmiert ist, erweist sich also als völlig un schlüssig. Sie präsentiert ein angebliches Wissen, an das sie gar nicht gelangt sein kann und dessen Inhalt absurd wirkt.

Weitere Plausibilitätslücken treten auf. Woher kann man etwa wissen, dass Autoinsassen über lange, blutige Messer verfügen, wenn das Fahrzeug nur von außen gesehen wird? Dieser Punkt wäre auch mit Blick auf die Maxime der Qualität zu problematisieren. Die Relevanz (Maxime der Relation) von Gudruns Erzählung bleibt offen.

Alle diese Belege für Verstöße gegen das Kooperationsprinzip, die sich auch – wie angesprochen – überschneiden können, bilden Skepsissignale, die die zuhörenden Figuren der Klasse eigentlich zu einem bedachtsamen Umgang mit Gudruns Ausführungen führen sollten. Allerdings meldet nur Karli Bedenken an und das auch nur so lange, bis er sich zusammen mit den anderen von Gudruns Erzählung mitreißen lässt: „Was erzählst du da für'n Quatsch!“ (Ebd.: 9) Die Relevanz (Maxime der Relation) von Gudruns Erzählung bleibt für ihn offen. Als Anführer der Jungengruppe sieht er offensichtlich in dieser Situation sein Sprecherprestige gefährdet. Umso erstaunlicher ist es, dass er seinen Einspruch gegen Gudruns Erzählung sehr schnell aufgibt und dass von den Mitschülern, besonders vom erzählenden Schüler-Ich keine Bedenken gegen Gudruns äußerst ungewöhnlichen Bericht hervorgebracht werden: „[D]aran zweifelte ich keinen Augenblick.“ (Ebd.: 10) Selbst die vom Lehrer geäußerten Zweifel veranlassen die Klasse nicht, Gudruns Geschichte in irgendeiner Art zu überdenken. Keiner der zuhörenden Schülerinnen und Schüler fragt sich, woher Gudrun das alles wissen könne, und niemand aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler misstraut Gudruns Erzählung, obwohl sie allen als „Klatschmaul“ (ebd.: 8) bekannt ist.

5.2 Tagtraum-Erzählung von einer Rettungstat

Ausgelöst von Gudruns Sensationsbericht, den der Junge zu keiner Zeit in den Binnenerzählungen anzweifelt, schildert er, wie oben kurz zusammengefasst,

im Sinne einer Selbsterzählung einen Tagtraum von der Begegnung mit dem Judenauto. Als Tagtraum kann diese Selbsterzählung keinen Anspruch auf einen Wirklichkeitsbezug erheben, kann also nicht gegen die Maxime der Qualität oder andere Maximen verstoßen. Auf der **äußerungsbezogenen** Ebene wäre es demnach unzulässig, in einer solchen Phantasieerzählung Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen ermitteln zu wollen. Dieses imaginierte Erlebnis verstärkt für ihn nur noch die Glaubwürdigkeit von Gudruns Sensationsbericht und führt zu keiner Selbstreflexion. Auf der interaktionsbezogenen Ebene hingegen kann diese Selbsterzählung als Indiz für eine Form der Wunscherfüllung angesehen werden, die Einblicke in charakterliche Dispositionen des Jungen gibt und ihn auch im Hinblick auf seine folgenden Erzählungen als einen **eigenwilligen Erzähler** ausweist. Auf der **interaktionsbezogenen** Ebene eröffnet sich also eine aufschlussreiche Betrachtungsperspektive, wenn man im Sinne des oben erwähnten Impulses von Bertolt Brecht danach fragt, welchen Nutzen der Junge aus seiner Selbsterzählung, in der er sich selbst zum Helden stilisiert, zieht, welche unbewussten Wünsche er sich erfüllt, indem er diese Selbsterzählung in sich aufsteigen lässt. Mögliche Antworten auf diese Frage könnten eine Stärkung des frühpubertären Männlichkeitsbewusstseins thematisieren bzw. eine Kompensation gefühlter Ich-Schwäche veranschlagen.

5.3 Die vermeintliche Begegnung mit dem Judenauto

Bei der zweiten Selbsterzählung handelt es sich nicht wie gerade um einen Traum. Ausgangspunkt ist ein ausführlicher Gedankenstrom, der die ländliche Umgebung in bildlichen Beschreibungen wie eine den neunjährigen Ich-Erzähler irritierende, nie gekannte vorpubertäre Gefühle weckende – „das pralle Fleisch der Glockenblume“ (ebd.: 12) – Erlebenswelt erscheinen lässt, in die das erzählende Schüler-Ich versinkt. Für die erfolgten Ereignisse sind die Beschreibungen nicht relevant und mehr als ausführlich. Sie führen den Ich-Erzähler allerdings in eine Unsicherheit: „[...] ich war verwirrt“ (ebd.); „plötzlich war alles verändert und wie zum erstenmal [sic!] gesehen“ (ebd.); „[...] ich wußte nicht mehr, was mir geschah“ (ebd.: 13). Quantität, Qualität, Relation und Modalität werden auf diese Weise infrage gestellt.

Die Fortsetzung der Selbsterzählung bezieht sich auf die Begegnung mit einem Auto und dessen Insassen auf dem Rückweg ins Dorf. Sie enthält weitere diverse Signale, die Anlass für die Vermutung geben, dass unzuverlässiges Erzählen vorliegt. So wird das Auto, das ihm entgegenkommt, zunächst als braun erkannt. Auf den zweiten Blick meint das Schüler-Ich, „daß es mehr gelb als braun war, eigentlich gelb, ganz gelb, grellgelb“ (ebd.: 13). Später wiederholt der emotional überforderte Ich-Erzähler noch einmal: „ein gelbes Auto, ganz gelb“ (ebd.). Bei diesen Wiederholungen und übertriebenen Steigerungen handelt es sich nicht nur um Verstöße gegen die Maxime der Quantität, sondern auch gegen die der Qualität, denn die Farben braun und grellgelb liegen so weit auseinander, dass eine Verwechslung unrealistisch und die Beschreibung unplausibel ist. Zur Dramatisierung der Situationsbeschreibung spielt das erzählende Schüler-Ich diverse Reaktionsmöglichkeiten auf die angenommene Bedrohungslage gedanklich durch: „schreien“, „davonlaufen“, „im Korn verstecken“, „ins Gras springen“ (ebd.: 13 f.). Hinsichtlich der Maxime der Quantität fällt noch eine Besonderheit auf. In der Sprache des erwachsenen Ich-Erzählers erfolgt eine literarische Beschreibung des angeblich fehlenden Herzschlages aufgrund der Todesangst des neunjährigen Schüler-Ichs: „[E]in toter Schmerz im Fleisch, eine leere Stelle, die, sich verkrampfend, mein Leben aussog.“ (Ebd.)

Das erzählende Schüler-Ich ist so tief in seine Selbstsuggestionen bzw. Vorurteile verstrickt, dass die geschilderten Wahrnehmungen dieses neunjährigen Ich-Erzählers in offensichtliche Widersprüche münden und gegen die Maxime der Qualität verstoßen. Er sieht drei Autoinsassen, geht dann aber von vier Personen aus:

Hatte ich anfangs nur drei Personen drin gesehen, so hatte ich mich sicher getäuscht, oder vielleicht hatte sich einer geduckt, sicher hatte sich einer geduckt, es waren ihrer vier im Wagen, und einer hatte sich geduckt, um mich anzuspringen. (Ebd.: 13)

Vergleichbar zur schleichenden Verschiebung der Autofarbe von braun zu gelb erfolgt hier nach einer gesicherten Beobachtung eine stetige Steigerung von „oder vielleicht“ zu „es waren“ und damit von einer Wahrnehmung über einen berechtigten Selbstzweifel zu einer kategorischen Feststellung, die im

Widerspruch zur Ausgangsbeobachtung steht. Eine Plausibilitätslücke und damit ein Bruch der Maxime der Qualität ergibt sich auch mit der folgenden Beschreibung: „So ging ich, von Grauen geschüttelt, mäßigen Schrittes den Feldweg hinunter, mäßigen Schrittes vor dem Auto, das Schritt fuhr.“ (Ebd.: 14) Die Situationsbeschreibung ist unplausibel: Denn einerseits ist er schweißgebadet und von Grauen ergriffen; andererseits fährt das Auto im Schritttempo langsam hinter ihm her; bedrängt ihn also nicht von hinten oder setzt sich gar neben ihn, um ihn gefährden zu wollen. Somit ergeben sich für diese Selbsterzählung diverse Stellen, an denen für Lesende diskussionswürdige Skepsissignale im Sinne von Stolpersteinen sichtbar werden können.

5.4 Erzählung von der Begegnung mit dem Judenauto

In Anbetracht der Möglichkeit, seinen Mitschülern imponieren, Karli den Rang als Anführer ablaufen und seine von ihm bewunderte Klassenkameradin beeindrucken zu können, berichtet das erzählende Schüler-Ich im Stil der beliebten Abenteuergeschichten des Tom Shark von der Begegnung mit dem Judenauto. Die auf der **interaktionsbezogenen** Ebene angesiedelte Strategie, sein Sprecherprestige zu erweitern, funktioniert zunächst: „Die Klasse lauschte atemlos; man hatte mich umdrängt und sah mich bewundernd und auch neidvoll an; ich war ein Held.“ (Ebd.)

Allerdings weist sein Sensationsbericht **äußerungsbezogen** Steigerungen und Übertreibungen auf, die quer zur Maxime der Quantität stehen. Fiebernd schildert er seine Erlebnisse: „[D]as gelbe, ganz gelbe Auto, die vier schwarzen Insassen, die Messer, das Blut am Trittbrett, der Feldweg, der Befehl, mich zu fangen, die Flucht, die Verfolgung.“ (Ebd.) Darüber hinaus nährt diese Darstellung auch den Lügenverdacht im Sinne eines Verstoßes gegen die Maxime der Qualität, da er in der Selbsterzählung von der Begegnung mit dem Judenauto weder ein Messer noch Blut am Trittbrett wahrgenommen hat. Auch die mehrfache Betonung, es handele sich um „nichts als unwiderlegliche Tatsachen“ (ebd.), trägt nichts zum Informationsgehalt bei. Aus seiner Sicht ergibt sich auch kein Verstoß gegen die Maxime der Qualität: „[I]ch log nicht, ich hatte alles ja selbst erlebt.“ (Ebd.) Dennoch ergeben sich Indizien dafür, dass der Junge einer Selbsttäuschung unterliegt, obwohl er behauptet: „[D]a waren

keine Mogeleyen und Widersprüche.“ (Ebd.) Denn seine Äußerungen lassen Zweifel am Wahrheitsgehalt aufkommen, wie die Wandlung eines braunen Autos zu einem grellgelben oder wie die Veränderung einer angenommenen Bedrohungslage, für die ihm verschiedene Reaktions- und Ausweichmöglichkeiten offenstehen, in eine stundenlange Verfolgung durch das Auto zeigen. Er hat noch nie in seinem Leben Juden gesehen, sieht aber solche als Autoinsassen, die zudem mit blutigen Messern ausgestattet sind. Insofern diskreditiert er sich als Erzähler.

5.5 Gegenerzählung

Im Gegensatz zum erzählenden Schüler-Ich hält sich das Mädchen mit dem kurzen hellen Haar an das Kooperationsprinzip. Ihre Gegenerzählung zu der Begebenheit mit dem Judenauto trägt sie „mit ihrer ruhigen, fast bedächtigen Stimme“ vor (ebd.: 15). Trotz der aufgewühlten Gesprächssituation in der Klasse bleiben ihre Ausführungen sachlich und schlüssig. Sie nutzt die Gelegenheit auch nicht dafür aus, ihren Klassenkameraden bloßzustellen oder ihn zu beschuldigen. Neutral gibt sie den Bericht ihres Onkels wieder, indem sie feststellt: „[D]er Junge am Wegrand habe genau solche grünen Lederhosen getragen wie ich.“ (Ebd.: 13) Sie lächelt ihn im Gegenteil freundlich an und nicht süffisant, allerdings mit einer „ruhigen Grausamkeit“ (ebd.: 15), jedoch nicht böse wie der Rest der Klasse, von dem sie sich in ihrer Unaufgeregtheit deutlich abhebt. Sie bleibt sogar ruhig, als ihr Mitschüler sie anbrüllt. Er hört „ihre ruhige Stimme sagen, sie habe mich ja selbst vor dem Auto davonlaufen sehen. Sie sagte es ganz ruhig“ (ebd.). Das heißt, erst als sie verbal angegriffen wird, gibt sie sich selbst als Zeugin der Situation zu erkennen, um sich und die Aussage ihres Onkels zu verteidigen. Damit hat sie, solange es ihr möglich war, das erzählende Schüler-Ich nicht offen angegriffen. Sie sprach nur von einem Jungen in grüner Lederhose. Dementsprechend stellt diese Figur auch einen Gegenentwurf zur Schülerin Gudrun dar. Das Mädchen mit den kurzen blonden Haaren agiert auf der **interaktionsbezogenen** Ebene an keiner Stelle aufmerksamkeitsheischend. Sie bedient nicht die Interessen einer sensationswütigen Zuhörer:innenschaft, sondern nimmt auch Anfeindungen ruhig in Kauf. Des Weiteren weisen ihre Ausführungen aus Sicht der **äußerungsbe-**

zogenen Ebene keinerlei Plausibilitätslücken bzw. keine Verstöße gegen das kooperative Prinzip auf.

5.6 Selbstrechtfertigung

Um dem Gelächter der Klasse nicht weiter ausgesetzt zu sein, flieht das erzählende Schüler-Ich auf die Toilette. Hier setzt die letzte Selbsterzählung ein, mit der der Gesamttext – ohne Wiederaufnahme der Rahmenerzählung – auch endet. Wider besseres Wissen löst der Junge die kognitive Dissonanz, die sich für ihn durch die Gegendarstellung des Mädchens ergibt, nicht dadurch auf, dass er sein Fehlverhalten und seine Fehldeutungen einsieht. Ganz im Gegenteil verrennt er sich in die abstruse Vorstellung, die Juden hätten Schuld an seinem Debakel. In diesem Selbstgespräch findet sich damit ein ganz offener Verstoß gegen die Maxime der Qualität. Er reflektiert auch an keiner Stelle, ob für ihn ein Anlass zu Zweifeln an der Gegenerzählung der Klassenkameradin besteht.

Überdeutlich sind die Verstöße gegen die Maxime der Quantität. Mehrere Sätze hintereinander werden Schuldzuweisungen an unspezifische „sie“ wiederholt: „Sie waren dran schuld! Sie waren dran schuld, sie, nur sie“ und „Sie waren schuld an allem, sie, kein anderer, nur sie!“, verbunden mit mehrfachem „sie hatten ...“. Am Ende des Gesamttextes erfolgt dann, mehrfach wiederholend, die Konkretisierung: „Juden!“, „Juden!“, „Juden, Juden!“ bis hin zu „Juden. Juden Juden Juden Juden“ [sic!] (ebd.: 16).

Mit den diversen „sie hatten ...“ verbindet sich eine Hasstirade auf Juden, die Vorwürfe und Verschwörungselemente der Erwachsenenwelt enthält: alles Schlechte auf der Welt gemacht, das Geschäft des Vaters ruiniert, die Krise gemacht, den Weizen ins Meer geschüttet, mit hundsgemeinen Tricks ehrliche Leute betrogen (vgl. ebd.). Neben der Maxime der Qualität (Woher weiß er das alles? Warum sollten Juden das gemacht haben?) und die der Quantität kann auch die der Modalität herangezogen werden. Denn die Vorwürfe bleiben größtenteils unspezifisch, allgemein.

Wie wir mit den Analysen gezeigt haben, ermöglicht es der Ansatz von Grice, den Text von Franz Fühmann auf Signale hin zu untersuchen, die als Indikatoren für unzuverlässiges Erzählen im Vollzug der Figuren- und Selbst-

erzählungen fungieren bzw. herangezogen werden können. Diese Signale sollten für Lesende des Textes Stolpersteine bilden, die sie ins Stutzen und Nachdenken bringen. Wir behaupten damit nicht, alle Aspekte unzuverlässigen Erzählens des Textes erfasst zu haben, denken aber, mit dem Ansatz von Grice narratologische Positionen zum unzuverlässigen Erzählen, die ebenfalls von Irritationssignalen ausgehen, linguistisch fundieren zu können.

Wichtig sind für uns mögliche Anschlusspunkte für den Deutschunterricht. Denn *Das Judenauto* von Franz Fühmann ist nicht nur relevant mit Blick auf den wiedererstarkten Antisemitismus in Deutschland und auf diesbezügliche Verschwörungserzählungen. Der Text ist auch anschlussfähig, weil er aus der Perspektive eines Neunjährigen aufzeigt, mit welchen Mechanismen vorhandene Stereotype verfestigt, perpetuiert und für eigene Zwecke eingesetzt werden. Im letzten Abschnitt stellen wir deshalb Vorschläge und Möglichkeiten vor, wie mit dieser Lektüre im Deutschunterricht gearbeitet werden kann.

6 Didaktische Perspektivierung und unterrichtspraktische Impulse

In deutschdidaktischer Perspektive setzen wir uns ab von einem Bestreben wie dem Erreichen eines abschließenden Befundes zu Fühmanns *Das Judenauto* im Klassenraum. Es geht uns auch nicht darum, die Lernenden in das Kooperationsprinzip und die Konversationsmaximen, wie wir es oben aufgezeigt haben, einzuführen.

Unser deutschdidaktisches Interesse besteht in der Weiterentwicklung einer Textkompetenz und damit der literarischen Sozialisation der Lernenden. Dabei setzen wir eine inhaltliche Erfassung des Textes voraus, wollen aber den Blick der Lesenden auf Stolpersteine des Textes lenken, damit sie lernen, – wie die Russischen Formalisten es sagen würden –, ‚wie der Text gemacht ist‘.¹³ Zudem sollen sie zu einer Reflexion der eigenen Lektüre, die im schulischen

.....

13 Didaktische Überlegungen zur Fragen, wie Schüler:innen „ins Stolpern“ gebracht werden können, finden sich auch bei Spinner (2020) und im von Frank/Lösener (2020) vorgeschlagenen forschenden Literaturgespräch.

Kontext oft automatisiert und finalisierend erfolgt, und zu einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Erzählung angeregt werden. Eine deutschdidaktische Orientierung liefern uns die von Spinner vorgeschlagenen 11 Aspekte des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006).

Bei einem solchen Ziel bleibt es nicht aus, die Perspektive auch auf die heutige gesellschaftspolitische Relevanz des Textes zu richten: Welche Strukturen und Merkmale des Antisemitismus spricht der Text an? Welche Mechanismen von Verschwörungserzählungen lassen sich erkennen?

In deutschdidaktischer Perspektive plädieren wir dafür, verschiedene Betrachtungs- und Arbeitsebenen voneinander zu trennen. So kann die Arbeit am Text auf der oben eingeführten **interaktionsbezogenen** bzw. der **äußerungsbezogenen** Ebene erfolgen. Diese beiden Arbeitsbereiche lassen sich anschließend mit gesellschaftspolitischen Aspekten verbinden. Die Arbeit am Text und die Frage der heutigen Relevanz sind jedoch strikt auseinanderzuhalten und im Deutschunterricht jeweils zu markieren, um Fühmanns Erzählung nicht ein Problem aus heutiger Sicht zu unterschieben. Mit der exemplarischen Vorstellung verschiedener Themenkreise verbinden sich einige Anregungen für den Deutschunterricht.

6.1 Themenkreis ‚Erzählen als soziale Handlung‘

Ein solcher Themenkreis bezieht sich auf die **interaktionsbezogene** Ebene von Erzählungen und schafft einen unmittelbaren Bezug zu den Lebenserfahrungen der Schüler:innen. Auch sie kennen das Phänomen, dass Erzählen in der zwischenmenschlichen Kommunikation nicht nur der Unterhaltung, sondern auch der Sicherung privilegierter sozialer Positionen dient. Dementsprechend könnte eine Anschlusskommunikation zu Fühmanns *Das Judenauto* der Frage nachgehen, welche eventuell auch heimlichen oder vor sich selbst uneingestanden Interessen die Figuren mit ihren Geschichten verfolgen, welchen Nutzen sie aus dem Erzählen dieser Geschichte ziehen wollen. Wie wir oben gezeigt haben, liefert der Text, indem er die erzählenden Figuren beschreibt, eine Fülle von Indizien, die auf den Geltungsdrang, das Wichtigtuen ebendieser Figuren hindeuten.

6.2 Themenkreis ‚Erzählen mit dem Anspruch auf Glaubwürdigkeit‘

Dieser Ansatz stellt einen Bezug zu Skepsissignalen her, die sich aus dem Erzählinhalt und aus der Art und Weise, wie erzählt wird, ergeben. Hier rückt also die **äußerungsbezogene** Ebene in den Vordergrund. In Kapitel 5 haben wir aus den erkennbaren Verstößen gegen die Maximen von Grice solche Skepsissignale abgeleitet, die den Wahrheitsgehalt des Erzählten infrage stellen. Methodisch ergibt sich die erforderliche Konkretisierung des Erzählten beispielsweise in folgendem Rollenszenario: Schüler:innen übernehmen die Rolle eines Polizeiteams, dem die Aussagen von Gudrun und die Aussage des Ich-Erzählers in Bezug auf die Begegnung mit dem Judenauto vorgelegt werden. Ziel der Polizeiarbeit soll es sein, die Glaubwürdigkeit dieser Aussagen zu prüfen. Diese Ermittler:innenrolle erfordert es, die entsprechenden als Zeug:innenenaussagen deklarierten Textpassagen einer intensiven Plausibilitätsprüfung zu unterziehen. Auf diese Weise können die in Kapitel 5 beschriebenen Verstöße gegen das kooperative Prinzip erarbeitet werden, ohne dass der Theorieansatz nach Grice explizit erläutert werden muss.

6.3 Themenkreis ‚Erzählfiguren als Instanzen unzuverlässigen Erzählens‘

Durch die Einführung der Unterscheidung zwischen **eigenwilligen** und **täuschenden** Erzählfiguren ergibt sich eine weitere Chance für eine ebenso textnahe sowie ergebnisoffene Auseinandersetzung mit dem Text: Welche Indizien sprechen dafür, dass Gudrun bewusst lügt? Welche Indizien lassen hingegen vermuten, dass sie die Geschichte selbst glaubt? Ist sie eine **täuschende** oder eine **eigenwillige** Erzählerin? Ist der Junge ein **täuschender** oder ein **eigenwilliger** Erzähler, wenn er den Mitschüler:innen von der vermeintlichen Begegnung mit dem Judenauto erzählt? Im Text finden sich Indizien für die eine wie auch für die andere Deutung. Unentscheidbarkeit ist allerdings kein Mangel, sondern eine Anregung, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen.

6.4 Themenkreis ‚Literarisches Lernen anhand unzuverlässigen Erzählens‘

Unzuverlässiges Erzählen stellt ein literarisches Verfahren dar, durch das die Lektüre eines Textes entautomatisiert und somit schwieriger werden kann. Doch am Ende einer erfolgreichen Lektüre stehen auch Gratifikationen. Bettina Hurrelmann spricht diesbezüglich von „einer Freude an der kognitiven Durchdringung der Texte“ (Hurrelmann 2002: 14). Im Sinne von Textdetektiv:innen können Lernende in *Das Judenauto* sowohl auf der **interaktionsbezogenen** als auch der **äußerungsbezogenen** Ebene nach Unstimmigkeiten innerhalb der Figurenerzählungen und der Selbsterzählungen suchen und diese im Hinblick auf ihre Funktion diskutieren, um damit im Sinne von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit auch ein Gespür für kommunikative wie auch für literarische Techniken zu entwickeln.

6.5 Themenkreis ‚Unzuverlässige Erzähler und unzuverlässiges Erzählen in Alltagsmythen und die Verbreitung sozialer und ethnischer Stereotype‘

Ausgehend von den untersuchten Figurenerzählungen in Fühmanns Erzähltext lassen sich Bezüge zu modernen Mythen herstellen. Der Göttinger Anthropologe Rolf Wilhelm Brednich hat in einem Hochschulprojekt solche Alltagsmythen gesammelt, die im privaten Kreis erzählt werden und dabei den Anspruch auf Authentizität für sich reklamieren. In den Bänden *Die Spinne in der Yucca-Palme* (1990), *Die Maus im Jumbo-Jet* (1991) und *Die Ratte am Strohhalme* (1996) hat Brednich diese Alltagserzählungen veröffentlicht. Einige dieser Alltagserzählungen, speziell diejenigen, die in den Kapiteln zu den Themen ‚Fremde‘, ‚Frauen‘, ‚Reisen‘, ‚DDR-Bürger‘ versammelt sind, weisen eine deutlich stigmatisierende Tendenz auf, die auf der Diffamierung bestimmter Menschengruppen beruht. Eine textanalytische Untersuchung, in der diese von Brednich gesammelten Alltagsmythen mit der Initialerzählung Gudruns oder dem Erlebnisbericht von der Begegnung mit dem Judenauto verglichen werden, könnte sowohl auf der **interaktionsbezogenen** Ebene wie auf der **äußerungsbezogenen** Ebene wesentliche Parallelen herausarbeiten. Die folgen-

den Fragen lassen Übereinstimmungen zwischen den Erzähler:innen solcher Alltagsmythen und den erzählenden Figuren aus Fühmanns *Das Judenauto* offenbar werden:

- Welchen Nutzen wollen Menschen daraus ziehen, wenn sie solche Erzählungen verbreiten?
- Mit welchen Mitteln versuchen sie ihren Erzählungen den Schein der Authentizität zu verleihen?
- An welchen Stellen widersprechen diese Alltagsmythen einer inneren Handlungslogik?
- Welche Relevanz könnten solche Alltagserzählungen für die Verbreitung und Verfestigung sozialer Vorurteile haben?

6.6 Themenkreis ‚Stigmatisierende Vorurteile sowie Mechanismen und Strukturen von Verschwörungserzählungen‘

Mit einer historischen Kontextualisierung der Zeit, in der die Geschichte spielt, lassen sich Verknüpfungen zu heutigen Verschwörungserzählungen herstellen und textanalytische Zugänge vertiefen. In Gruppenarbeit kann eine Lerngruppe herausarbeiten, welches Scheinwissen bzw. welche Vorurteile gegenüber Juden die Schulklasse in Fühmanns Erzählung verinnerlicht hat. Eine andere Lerngruppe kann der Frage nachgehen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln (wie etwa Steigerungen und Übertreibungen) in *Das Judenauto* antisemitische Vorurteile in Alltagserzählungen verbreitet werden. Eine oder zwei Lerngruppe(n) können aktuelles Material, in dem Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer Abstammung oder sozialen Zugehörigkeit diffamiert und stigmatisiert werden, recherchieren, um aufzuzeigen, inwiefern Strukturen Parallelen aufweisen zu den Ausgrenzungserzählungen¹⁴ in *Das Judenauto*. Natürlich lassen sich historische und zeitgeschichtliche Bezüge auch in einen

.....

14 Auf einen Zusammenhang von Alterität und Diversität mit unzuverlässigem Erzählen verweist auch Hofmann (2023: 97) am Beispiel von Kleists *Die Verlobung von St. Domingo*.

fächerübergreifenden Unterricht einbeziehen z. B. mit Geschichte, Sozialkunde und Politikunterricht. Die jeweiligen Ergebnisse werden in der Klasse vorgestellt, verglichen und diskutiert.

Mit solchen und ähnlich gelagerten Themenkreisen eröffnet sich für Schüler:innen unterschiedlicher Altersgruppen ein perspektivenreicher Zugang nicht nur zu Fühmanns Erzählung. Davon ausgehend lässt sich exemplarisch unzuverlässiges Erzählen auch auf andere literarische und vor allem auch nicht-literarische Texte (z. B. journalistische Texte, politische Reden und Kommentare, Alltagsmythen und -erzählungen, Berichte/Geschichten in sozialen Medien) anwenden und in seiner Funktion durchschaubar machen.¹⁵ Gerade weil erzählte Inhalte, weil bestimmte Narrative offenbar einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Konstruktion kollektiver Wirklichkeitsbilder haben, kommt einer solchen Betrachtungsweise auch gegenwärtig ein hoher Bildungswert zu.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

BRECHT, BERTOLT (1967): Darstellung von Sätzen in einer neuen Enzyklopädie. In: ders.: *Gesammelte Werke 20, Schriften zur Politik und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 174.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1990): *Die Spinne in der Yucca-Palme*. München: C. H. Beck.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1992): *Die Maus im Jumbo-Jet*. München: C. H. Beck.

BREDNICH, ROLF WILHELM (1996): *Die Ratte am Strohhalme*. München: C. H. Beck.

FÜHMANN, FRANZ (2019): Das Judenauto. In: ders.: *Das Judenauto. Wie tief hinab reicht das Erinnern? Erzählungen – Vierzehn Tage aus zwei Jahrzehnten*. Rostock: Hinstorff, S. 7–16.

STEINHÖFEL, ANDREAS (2008): *Rico, Oscar und die Tieferschatten*. Hamburg: Carlsen.

.....

15 Zur Relevanz auch nicht-literarischer Texte für den Deutschunterricht im Kontext von Unzuverlässigkeit siehe Henke (2021: 3).

Sekundärliteratur

- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2015): Textsortenfakes. Das Postulat der Eigentlichkeit in der Werbung. In: Brinker-von der Heyde, Claudia et al. (Hg.): *Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechen und Welt*. Berlin: de Gruyter, S. 285–312.
- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2019): Konstruktivismus und Lernen im Deutschunterricht. Überlegungen zu einer Störfall-Didaktik. In: Hug, Theo/Mitterer, Josef/Schorner, Michael (Hg.): *Radikaler Konstruktivismus. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Innsbruck: Innsbruck University Press. S. 123–145.
- BARSCHE, ACHIM/MÜLLER, CHRISTOPH (2021): „Vorsicht Falle“: Verschwörungstheorien – Textsortenkompetenz im medialen Kontext. In: Dembeck, Till/Pavlik, Jennifer (Hg.): *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog. Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht*. Berlin: Erich Schmidt, S. 79–100.
- BERNHARDT, SEBASTIAN et al. (2023): Irritierendes Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Praxis Deutschunterricht*, 76/6, S. 4–9.
- BRINKER, KLAUS (2001): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Grundlagen der Germanistik 29)*. 5. Auflage Berlin: Erich Schmidt.
- BRUNE, CARLO (2020): *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: Transcript.
- DÜRR, SUSANNE (2013): Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 229–260.
- FRANK, JESSICA/LÖSENER, HANS (2020): Staunen als Methode. Zur Funktion der Frage in forschenden Literaturgesprächen. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 71–88.
- FROMMER, HARALD (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezep-tion von Lektüren einzugreifen. In: *Der Deutschunterricht*, 33/2, S. 10–27.

- FROMMER, HARALD (1988): *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation*. Hannover: Schroedel.
- GESS, NICOLA (2020): Stören und Staunen. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 57–70.
- GRICE, H. PAUL (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 243–265.
- GROEBEN, NORBERT/CHRISTMANN, URSULA (1999): Argumentationsintegrität als Ziel einer Ethik der Alltagskommunikation. In: *Der Deutschunterricht*, 51/5, S. 46–53.
- HÄRLE, GERHARD/STEINBRENNER, MARKUS (2003): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 36/3, S. 247–278.
- HEISER, INES (2024): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Eine kritische Revision*. Berlin: Frank & Timme.
- HENKE, INA JOHANNA (2021): Unzuverlässig erzählte Welten verstehen. Kognitive Operationen von Schüler*innen beim Umgang mit narrativer Unzuverlässigkeit. In: *MiDU*, 3/2, S. 1–19.
- HOFMANN, MICHAEL (2023): Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung für die Literaturdidaktik. In: Bernhardt, Sebastian/Henke, Ina Johanna (Hg.): *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht*. Berlin: Springer, S. 87–100.
- HURRELMANN, BETTINA (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, 29/176, S. 6–18.
- LABOV, WILLIAM/WALETZKY, JOSHUA (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Linguistik und Literaturwissenschaft Bd. 2*. Frankfurt: Athenäum Fischer, S. 78–126.
- PISSAREK, MARKUS (2013): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, S. 135–169.
- POLANYI, LIVIA (1979): So what's the point? In: *Semiotica* 25/3+4, S. 207–224.

- POLANYI, LIVIA (1985): *Telling the American Story. A structural and cultural Analysis of conversational storytelling*. Norwood, NJ.: Ablex.
- ŠKLOVSKIJ, VIKTOR (1971; russ. orig. 1916): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Jurij (Hg.): *Russischer Formalismus*. München: W. Fink, S. 3–35.
- SPINNER, KASPAR (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2020): Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten*. Frankfurt: Peter Lang, S. 45–55.
- WAGNER, KLAUS R. (2001): *Pragmatik der Deutschen Sprache*. Frankfurt: Peter Lang.



Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Sebastian Bernhardt (Hg.)
Literatur – Medien – Didaktik
Band 9

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

F Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung © Frank & Timme

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster

Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber des Bandes und der Reihe erfahren.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-1015-1

ISBN E-Book 978-3-7329-8920-1

ISSN 2749-5620

DOI 10.26530/20.500.12657/90836

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

- Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit –
Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten** 9

A UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN BILD-TEXT-MEDIEN

EVA PERTZEL

- Unzuverlässig erzählte Texte im Deutschunterricht
der Primarstufe und Sekundarstufe I?
Ein Plädoyer für das Offensichtliche** 49

ASTRID HENNING-MOHR / NADINE NAUGK

- Imaginäre Freund:innen im Bilderbuch – Entdeckungen
literarischer Unzuverlässigkeit in der Primarstufe** 77

DILARA DEMIRDÖGEN / ANTJE ARNOLD

- Unzuverlässiges Erzählen und entdeckendes Lesen
im postmodernen Bilderbuch** 101

MONIKA HERNIK

- „Ein Käfer zu sein ist nicht so einfach“ –
Signale erzählerischer Unzuverlässigkeit im Kinderroman
Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer! (2019)** 127

CAROLIN FÜHRER / LUKAS R. A. WILDE

- „spannend [...] wegen [...] den ganzen Geheimnissen,
die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste“ –
Lernen durch, zu und mit unzuverlässig erzählten Comics
am Beispiel von Sascha Hommers *Insekt* (2006)** 147

B UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN NARRATIVEN TEXTEN

ACHIM BARSCH / CHRISTOPH MÜLLER

**Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) –
Unzuverlässiges Erzählen als Gegenstand einer Störfalldidaktik ...** 173

JENS LIEBICH

**Der unzuverlässige Erzähler in Christian Krachts
Faserland (1995) – Potentiale für Reflexion, Kritik
und Demokratiebildung im Literaturunterricht** 209

INES HEISER

**Faire Unzuverlässigkeit – Unzuverlässiges Erzählen
als popliterarisches Phänomen im literaturdidaktischen Blick
am Beispiel von *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022)** 239

MERIT MEYER

**Marcel Beyers *Flughunde* (1995) im Literaturunterricht –
Mimetische Unentscheidbarkeit durch Erinnerung,
Subjektivität und Manipulation** 257

C UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN POPULÄRMEDIEN

SEBASTIAN BERNHARDT

**Unzuverlässiges Erzählen im Hörspiel –
Möglichkeiten der Förderung einer ästhetischen Wahrnehmung
durch multimodales, auditives Erzählen** 285

SWEN SCHULTE EICKHOLT

**Imagination und Lüge – Zum unzuverlässigen Erzählen
in den Filmen *Brücke nach Terabithia* (2007) und
Sieben Minuten nach Mitternacht (2016)** 305

KJARA VON STADEN

Unzuverlässiges Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* (2007, dt. 2009/Serie ab 2017) – Potenziale der Identifikation, Perspektivenübernahme und Konfliktsensibilisierung im (inter- und transmedialen) Literaturunterricht 339

ANDY SUDERMANN

Wer erzählt, wenn Simon etwas ‚sagt‘? Das Spiel mit (vermeintlicher) erzählerischer Unzuverlässigkeit in *One of us is lying* (2017, dt. 2019) in Roman und Serie aufdecken 363

D UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN ÜBER MEDIENGRENZEN HINWEG

MARCO MAGIRIUS / HANS LÖSENER

Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen – KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas *Ein altes Blatt* 385

WOLFGANG BAY

„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“ Unzuverlässiges Erzählen im Computerspiel *A Juggler’s Tale* und die Rezeption von Jugendlichen 407

RAPHAEL KRAUSE

Wer kontrolliert hier eigentlich wen? Unzuverlässigkeit und Metaisierung im Computerspiel *Little Misfortune* (2019) 435

SEBASTIAN BERNHARDT

Täuschende Ausstellungen – Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit 459

JOHANNA TÖNSING

Jack Unterweger – ein (literarischer) Fall.

Überlegungen zur Komplexität eines

Autor-Erzähler-Verhältnisses im Literaturunterricht 481

Beiträger*innen 519