

Gedichtanalyse als didaktisches Problem

Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation?

Abstract

„Die Daktylen spiegeln den tänzerischen Charakter der Verse wider“, „Die dunklen u-Laute entsprechen der düsteren Stimmung der Strophe“, solche und ähnliche Feststellungen kann man in Musterinterpretationen für den Deutschunterricht immer wieder lesen. Sie implizieren ein bestimmtes Modell von Form und Inhalt, das den Umgang mit Gedichten in der Schule bis heute prägt. Sprachtheoretisch beruht es auf einer Projektion des Zeichenprinzips auf die Äußerungsebene: Der Text wird als Zusammensetzung aus einer Form- und einer Inhaltseite verstanden. Obwohl diese Vorstellung bei Gedichten an ihre Grenzen stößt, hat die Form-Inhalt-Interpretation alle hermeneutischen Krisen – jedenfalls was den Deutschunterricht anbelangt – unbeschadet überstanden und wird vor allem in den höheren Klassen der weiterführenden Schulen nach wie vor als einzig mögliche Form der Gedichtanalyse gehandelt. Der folgende Beitrag fragt nach den Gründen dieser ungewöhnliche Erfolgsgeschichte (1 Stärken und Schwächen eines Erfolgsmodells), geht den rhetorischen Mustern nach, die das Verfahren charakterisieren (2 Eine Methode als Diskurs) und schlägt eine mögliche Alternative für den analytischen Umgang mit Gedichten im Unterricht vor (3 Sechs Fragen für die Lektüre eines Gedichts).

1. Stärken und Schwächen eines Erfolgsmodells

Eigentlich müsste die Form-Inhalt-Interpretation längst aus dem Literaturunterricht verschwunden sein. Es gehört zu den Kuriosa der gegenwärtigen Didaktik, dass eine Praxis, die so häufig kritisiert wurde und deren Nachteile so offensichtlich sind (vgl. den Beitrag von Julia Knopf in diesem Heft), ihre Vorherrschaft über ein halbes Jahrhundert unangefochten bewahren konnte. Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil die Form-Inhalt-Interpretation sich längst als ein wirkungsvolles Mittel erwiesen hat, um Schülern die Freude und das Interesse an Gedichten nachhaltig zu verleiden. Von mir regelmäßig durchgeführte Umfragen bei Studienanfängern zeigen, dass viele Abiturienten überwiegend unangenehme Erinnerungen an Gedichtstunden in den weiterführenden

Schulen haben, auch dann, wenn sich die Befragten selbst durchaus für Literatur interessieren, wie dies bei Studierenden mit dem Berufsziel „Deutschlehrer(in)“ in der Regel der Fall ist. Verwunderlich ist das Festhalten an der Form-Inhalt-Interpretation in der Schulpraxis aber auch deshalb, weil ihre offensichtlichen Schwächen seit langem bekannt sind. Allerdings spricht einiges dafür, dass sich gerade diese Schwächen in unterrichtspraktischer Hinsicht als Stärke erweisen. Dies gilt mindestens für vier zentrale Prinzipien der Methode, die zugleich die Stärken des Verfahrens erklären und seine Schwächen offenlegen:

1. Die scheinbare Einfachheit des Prinzips der Form-Inhalt-Deutung

Schon Susan Sontag hat in ihrem epochemachenden Essay „Against Interpretation“ aus dem Jahr 1964 auf die für die Form-Inhalt-Interpretation als Methode so charakteristische Einfachheit hingewiesen (die Sontag mit der Interpretation insgesamt gleichsetzt):

Auf Kunst bezogen bedeutet Interpretation das Herausgreifen einer Reihe von Elementen (das X, das Y, das Z und so weiter) aus dem Werkganzen. Die Arbeit der Interpretation ist im Grunde eine Übersetzungsarbeit. Der Interpret sagt: Schaut her, seht ihr nicht, daß X in Wirklichkeit A ist – oder bedeutet? Daß Y in Wirklichkeit B ist? Daß Z in Wirklichkeit C ist? (Sontag 1980, 11)¹

Einfach erscheint dieses Prinzip vor allem deshalb, weil das Verstehen auf ein semiotisches Prinzip zurückgeführt wird: die Zeichendekodierung. So wie man ein Zeichen versteht, indem man es auf das bezieht, für das es steht, wird das Textverstehen als Substitutionsvorgang begriffen, bei dem das Gesagte durch das Gemeinte ersetzt wird.² Zweifellos steht hinter Sontags Kritik auch die Jahrtausende alte Erfahrung der christianisierenden Auslegung der jüdischen Bibel, aber ihre Überlegungen zielen vor allem auf den Verlust des sinnlich-geistigen Erlebens durch die in der Interpretation vollzogene Reduzierung der ästhetischen Wirkungsdimension auf eine bloße Inhaltskomponente.

-
- 1 „Directed to art, interpretation means plucking a set of elements (the X, the Y, the Z, and so forth) from the whole work. The task of interpretation is virtually one of translation. The interpreter says, Look, don't you see that X is really – or, really means – A? That Y is really B? That Z is really C?“ (Sontag 1964, 5).
 - 2 Sprachphilosophische Einwände gegen das Zeichenprinzip, wie sie sich etwa bei Humboldt oder Wittgenstein finden, spielen in Sontags Essay keine Rolle.

2. Die Kontrolle über den literarischen Text

Auch auf das Moment der Kontrolle des Textes durch die Interpretation hat Susan Sontag hingewiesen. Sie betont, dass das eigentliche Ziel der Interpretation die Domestizierung des Kunstwerks sei, denn, so fährt sie fort, wer ein Kunstwerk interpretiere, zähme es, indem er es auf seinen Inhalt reduziere: „Die Interpretation macht die Kunst manipulierbar, bequem“ (ebd. 13).³ Natürlich geht es Deutschlehrern nicht darum, Texte zu zähmen oder zu manipulieren, aber sie haben ein notwendiges Interesse daran, ihre Lerngegenstände zu kontrollieren, um unterrichtliche Prozesse planen und steuern zu können. Es fragt sich allerdings, ob die Form-Inhalt-Interpretation nicht allzu leicht zu einer übersteuerten Kontrolle führt, bei der die literarischen Werke häufig banalisiert und die Zugänge der Schüler zu stark kanalisiert werden.

3. Die Objektivierbarkeit der Schülerleistungen

Meist antworten Lehrer auf die Frage, warum sie denn an der Form-Inhalt-Interpretation festhalten, obwohl den Schülern dadurch die Freude an Gedichten verleidet werde, mit dem Hinweis, dass sie nun einmal von den Lehrplänen vorgeschrieben sei und immerhin zu bewertbaren Ergebnissen führe. Auf diese Argumentation hat Hans Magnus Enzensberger bereits 1977 in seinem „bescheidene[n] Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ hingewiesen. Enzensberger knüpft direkt an Sontags Analyse an, lenkt den Blick aber direkt auf die schulische Interpretationspraxis, die er als „Zwangsarbeit“ (Enzensberger 1977, 53) bezeichnet. Er erklärt das unbeirrbar festhalten an mitunter quälenden Interpretationsritualen – deren Absurdität er mit Briefauszügen von Schülern belegt⁴ – mit dem Hinweis: „Hinter dem Ritual der Interpretation steht immer ein anderes, das der Prüfung“, ebd., 56). Sicherlich haben die methodischen Innovationen der letzten Jahrzehnte gezeigt, dass Literaturunterricht nicht die entfernteste Ähnlichkeit mit Formen der Zwangsarbeit haben muss, dennoch könnte Enzensbergers Kritik in Zeiten einer drohenden „Pisaisierung“ des Literaturunterrichts und einer

3 „Interpretation makes art manageable, comfortable.“ (Sontag 1964, 8).

4 Wie etwa den folgenden „Hilferuf aus 504 Brühl, in krakeliger Schrift: »Ich bin Schüler, 16 Jahre alt und besuche eine höhere Schule. Vor kurzem wurde im Deutschunterricht eine Klassenarbeit über Ihr Gedicht ‚Geburtsanzeige‘ geschrieben. Über meine Interpretation geriet ich mit meinem Lehrer in einen Meinungsstreit. [...] Es wäre sehr freundlich, wenn Sie mir mitteilen könnten, ob ich Ihr Gedicht wirklich vollkommen falsch ausgelegt habe.«“ (Ebd., 50f.).

undifferenzierten Verallgemeinerung des „sinnentnehmenden“ Lesens für alle Textarten neue Aktualität gewinnen.

4. *Das Fehlen einer Alternative bei der Textanalyse.*

Ein entscheidender Grund für das nach wie vor zu beobachtende Festhalten an der Form-Inhalt-Interpretation ist schließlich in der Tatsache zu suchen, dass es noch immer keine Alternativen für den analytischen Umgang mit Texten in der Schule gibt. Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil die Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, also jener didaktischen Richtung, die sich bislang am konsequentesten von der traditionellen Interpretationspraxis im Literaturunterricht abgewandt hat, eine Fülle von methodischen Alternativen zum schulischen Umgang mit Literatur zur Verfügung gestellt haben. Allerdings haben sie kein eigenes konzeptuelles Instrumentarium für die Textanalyse entwickelt, was dazu führt, dass auch diejenigen Lehrer, die handlungsorientierte Konzepte in ihrem Unterricht einsetzen, immer dann zu traditionellen Interpretationsverfahren zurückgreifen, wenn es um eine primär analytische Auseinandersetzung mit literarischen Texten geht.

Da die Form-Inhalt-Interpretation auf einem der ältesten Modelle für die Funktionsweise der Sprache beruht, nämlich auf der Form-Inhalt-Logik des Zeichens, stehen die folgenden Überlegungen im Kontext einer umfassenden Kritik der verschiedenen Traditionen der Zeichentheorie zu lesen. Diese Kritik beginnt bei Wilhelm von Humboldt und reicht gegenwärtig bis zu den Arbeiten von Henri Meschonnic.⁵ Meschonnic hat unter anderem die im Zeichenmodell vorausgesetzten Diskontinuitäten zwischen Sprache und Subjekt, Sprache und Körper, Sprache und Denken analysiert und gezeigt, welche Bedeutung metasemiotischen Aspekten der Sprache (Rhythmus, Prosodie, Mündlichkeit etc.) innerhalb einer historischen Anthropologie der Sprache zukommt (z. B. 1975, 1982, 1989, 2008). Die folgenden Überlegungen knüpfen an Meschonnic's Analysen an, wobei nicht eine Überwindung des Zeichens – wie sie eine bestimmte post-strukturalistische Tradition postuliert hat – angestrebt wird, als vielmehr

5 Die wohl gründlichste Kritik der Zeichenlogik im abendländischen Denken hat Henri Meschonnic bereits 1975 („Le signe et le poème“) vorgelegt. Sie wird u. a. fortgesetzt in „La rime et la vie“ (1989), „Politique du rythme. Politique du sujet.“ (1995) und in „Dans le bois de la langue.“ (2008). Leider wurden Meschonnic's Arbeiten in der deutschen Sprachwissenschaft bislang nicht rezipiert.

versucht werden soll, diejenigen Dimensionen der Sprache beschreibbar zu machen, die sich einer semiotischen Modellierung entziehen.

2. Eine Methode als Diskurs

Wenn man sich Gedichtinterpretationen für den Schulgebrauch aus den letzten fünf Jahrzehnten ansieht und nach Konstanten und Variablen Ausschau hält, die die Langlebigkeit der Form-Inhalt-Interpretation erklären könnten, so wird man auf bestimmte Diskursmuster stoßen, die immer wieder in den Handreichungen für Lehrer und Schüler auftreten. Es lohnt sich diese Muster genauer zu analysieren, weil in ihnen charakteristische Strategien der Form-Inhalt-Interpretation fassbar werden. Der folgende Vergleich zwischen zwei mehrfach wieder aufgelegten Anleitungen zur Gedichtanalyse, die im Abstand von fast vier Jahrzehnten im Bange Verlag erschienen sind, soll die Funktionsweise dieser Strategien verdeutlichen. Es handelt sich um die 1963 erschienene Einführung in die Gedichtinterpretation von Edgar Neis und um den von Bernd Matzkowski verfassten Nachfolgebänd, der 2001 in derselben Reihe erschienen ist. Beide Publikationen tragen ähnliche Titel (Neis: „Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten?“; Matzkowski: „Wie interpretiere ich Lyrik?“), die sie als schulorientierte Interpretationshilfen ausweisen.

2.1 Die programmatische Phase: das Ideal der Form-Inhalt-Harmonie

Die Form-Inhalt-Interpretation benötigt eine Legitimation, die sie traditionell in der Definition des Poetischen als Form-Inhalt-Gebilde findet.⁶ Aus diesem Grund beginnt die in der Tradition der sogenannten werkimmanenten Interpretation stehende Einführung von Edgar Neis mit grundsätzlichen Darlegungen zum Wesen der Dichtung („Was ist ein Gedicht?“, ebd., 7). Nach einer ersten Gegenüberstellung von Sprache und Sein (die Sprache „fasst“ wie ein Gefäß das, was der Mensch fühlt und erlebt, ebd.), wird die so vorbereitete Form-Inhalt-Metaphorik in der Bestimmung des „Gedicht[s] als Aussage eines Geschauten“ weiter entfaltet. Neis betont, dass die „Aussage niemals als reiner Gedanke wirksam werden kann“ und fährt fort: „Sie bedarf der Formung, der Ausarbeitung,

6 Wobei das an eine Gefäßmetaphorik angelehnt Form-Inhalt-Modell Verwandtschaften und Unterschiede zum klassischen Stellvertretermodell (aliquid stat pro aliquo) aufweist. Gemeinsam ist beiden das Primat des Signifikats gegenüber dem Signifikanten (vgl. Meschonnic 1975, 508ff.).

der Gestaltung, der Struktur, wenn sie sich nicht verflüchtigen, sondern Dauer gewinnen soll“ (ebd.). Die Sprache steht auf der Seite der Formung und der Form, sie verleiht dem Gedanken Dauer, was aber zugleich eine Vorgängigkeit des Gedankens gegenüber der Sprache impliziert. Die Ambivalenz zwischen Trennbarkeit und Untrennbarkeit der beiden Seiten der Sprache ist bezeichnend für den Form-Inhalt-Diskurs und kehrt leitmotivisch wieder: „Beide [Form und Gedanke] bedingen einander, beide verschmelzen miteinander zu einer untrennbaren Einheit“ (ebd.). Behauptet wird die Einheit von Form und Inhalt, und zugleich wird ihre Trennbarkeit postuliert, da die Einheit aus einem nicht weiter erläuterten Verschmelzungsakt resultiert.⁷ Untermuert wird diese Logik durch ein Zitat von Gottfried Benn, das ebenfalls die Forderung nach Einheit von Form und Inhalt mit der Vorstellung ihrer Trennbarkeit verknüpft.⁸ Auch in der schließlich gefundenen Wesensbestimmung des Poetischen bleibt diese Ambivalenz erhalten: „Wo somit Gedanke und Ausdruck, Inhalt und Form, Gehalt und Gestalt zu einer Einheit werden, wo das »Was« des Themas seine Entsprechung in einem rhythmisch gestalteten »Wie« der Aussage findet, haben wir es mit einem vollkommenen Gedicht zu tun“ (ebd.). Hier wird zugleich das ästhetische Programm des Form-Inhalt-Diskurses formuliert, der auf eine *Ästhetik der Harmonie* abzielt, die sich in der Übereinstimmung von Form und Inhalt realisiert („Vollkommen ist das Gedicht, dessen Form nicht von außen, sondern von innen her bestimmt wird.“ Ebd., 8). Aus diesem Ideal ergibt sich das Ziel der Interpretationsarbeit, die die postulierte Harmonie zu entdecken und dabei nachzuweisen hat, dass der Aussagegehalt des Gedichts sich in der Formseite widerspiegelt: „Wir werden uns also der Reihe nach mit der Bedeutung des Metrums, des Rhythmus, der Sprachmelodie und der

7 Dieses Muster findet sich bei Neis auch an anderer Stelle wieder. Im Anschluss an ein Zitat von T.S. Eliot schreibt er etwa: „Dieses Wort T. S. Eliots meint, daß ein Gedicht eine untrennbare Einheit ist, daß Inhalt und Form sich gegenseitig hervorbringen und bedingen“ (ebd., 9). Im ersten Teil des Satzes wird die Einheit der beiden Komponenten behauptet, um sie dann im zweiten Teil als sich jeweils gegenseitig generierende Realitäten zu begreifen.

8 Das Zitat von Gottfried Benn stammt aus seiner Marburger Rede von 1951 („Probleme der Lyrik“) und lautet: „Die Inhalte eines Gedichtes, sagen wir Trauer, panisches Gefühl, finale Strömungen, die hat ja jeder, das ist der menschliche Bestand, sein Besitz in mehr oder weniger vielfältigem oder sublimem Ausmaß; aber Lyrik wird nur daraus, wenn es in eine Form gerät, die diesen Inhalt autochthon macht, ihn trägt, aus ihm mit Worten Faszination macht.“ (zitiert ebd.).

Sprachbilder als der wesentlichen Formelemente eines Gedichts befassen. Ihren notwendigen Zusammenklang aus der Sinngestalt eines Gedichtes heraus zu begründen, ist das eigentliche Ziel einer jeden Interpretation“ (ebd., 10). Die Formulierung „aus der Sinngestalt eines Gedichtes heraus“ suggeriert die Vorgängigkeit des Erkennens der Sinngestalt gegenüber dem Finden entsprechender Formmerkmale. Tatsächlich bildet das damit implizierte Primat des Sinns gegenüber der Form eine Konstante der Form-Inhalt-Interpretation.⁹ Eine weitere, ebenso folgenreiche Konstante des Programms ist die durchgehende Semiotisierung der Form. Form ist nur insoweit Form, als sie als Gegenstück zu einem Inhalt auftritt, was unter anderem zu der gängigen Reduzierung des Rhythmus auf das Metrum führt.¹⁰ Diese Reduzierung hat eine strategische Funktion. Die Form-Inhalt-Interpretation braucht den metrischen Rhythmusbegriff, weil er eine Semiotisierung des Rhythmus ermöglicht. Denn erst die metrische Formalisierung schafft das für die verschiedenen semantischen Zuschreibungen notwendige stabile Formenrepertoire. Dies erklärt die Vorliebe für die in Form-Inhalt-Interpretationen häufig anzutreffenden pauschalen Semantisierungen von Versfüßen. So stellt Neis fest, dass der Jambus einen „zügig dahinschreitenden Charakter“ besitzt, der Trochäus dagegen „bedächtiger“ daherkommt und zur „Monotonie“ neigt (ebd., 19). Als Begründung für diese Interpretation wird auf die Form der Versfüße verwiesen, auf den „steigenden Rhythmus“ des Jambus (U -), und den „fallenden“ des Trochäus (- U). Unabhängig von der Tatsache, dass sich Hunderte von Beispielen finden lassen, für die diese Charakterisierung nicht zutrifft, führt die Semiotisierung der Versfüße auch dazu, dass alle nicht-metrischen Aspekte des Rhythmus ausgeblendet werden. Die Strategie der direkten Semiotisierung wird dann ebenfalls bei der Deutung phonematischer Gestaltungen angewandt. Hier ist bei Neis noch ein geradezu ungehemmtes Vertrauen in eine natürliche Semiotik der Laute wirksam, das heute nur noch selten anzutreffen ist. So drückt etwa der „A-Laut“ angeblich das „innere Erlebnis des Staunens“ aus, weshalb er sich in Worten wie „»baff«, »platt«, aber auch in »Macht«, »Pracht«“ etc. wiederfinde (ebd., 33). Das erklärt dann auch, warum es im Lateinischen

9 Sie ist bei Neis auch in folgender Formulierung wirksam: „Metrum, Rhythmus, Sprachmelodie und Sprachbilder (Metaphorik) bestimmen die Struktur eines Gedichtes, vertiefen [!] durch ihren mehr oder weniger stark ausgeprägten Symbolwert den Sinn der dichterischen Aussage und bestimmen ihren künstlerischen Rang.“ (Ebd., 10).

10 Zur Kritik des metrischen Rhythmusbegriffs vgl. Meschonnic (1982) und Lösener (1999).

„magnus“ und „mare“ heißt. Die Projektion der Bedeutung der Interjektion (Ah!) in die Wörter selbst wird bei der Deutung des „i“ durch eine Semantisierung der Artikulationsart abgelöst („Mit ihm drücken wir allgemein die obere Lage aus und verwenden ihn daher in »Spitze«, »Gipfel«, »Wipfel«, »Himmel« usw.“; ebd., 34). Die Konsonanten werden in ähnlicher Weise behandelt („Das L soll die fließende, gleitende Bewegung [...], das R dagegen die stürmische Bewegung [...] ausdrücken“, ebd.). Auch wenn diese Naturlaut-Semiotik an späterer Stelle abgemildert wird („Alle Versuche, die Lautwerte der Vokale und Konsonanten auf bestimmte symbolische Bedeutungen festzulegen, werden scheitern [...]“, ebd., 38), bleibt das Grundprinzip einer semiotischen Lautinterpretation erhalten, wie sie sich in zahlreichen Gedichtinterpretationen der Zeit wiederfindet.¹¹

2.2. Die „pragmatische“ Phase: die verschleierte Tradition

Gerade weil Neis' Ausführungen heute zum großen Teil antiquiert wirken, stellt sich die Frage, welche Fortschritte die Methodik der Form-Inhalt-Interpretation seitdem gemacht hat. Die von Bernd Matzkowski 2001 besorgte Neufassung des Bandes weist bis auf den Titel keine Ähnlichkeiten mehr mit seinem Vorgänger auf. Auch das Inhaltsverzeichnis folgt anderen Prinzipien. Das erste Kapitel „Interpretation und Analyse“ enthält Hinweise und Tipps zu Aufbau und Durchführung einer Interpretation in der Schule („Erfassen der Aufgabenstellung“, „Gründliche Lektüre des Textes und erster Eindruck“, „Systematische Arbeit am Text: Materialsammlung“ etc.). Der Band signalisiert damit einen pragmatischen und zugleich praxisnahen Zugriff. Aber auch dieser Pragmatismus ist strategisch. So wird die Frage, was denn eigentlich eine Interpretation sei und worin sie bestehe, überhaupt nicht gestellt. Auf diese Weise kann Matzkowski kritische Stimmen, etwa von den Vertretern des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, die sich seit über drei Jahrzehnten gegen die schulischen Interpretationsrituale gewandt haben, unerwähnt lassen. Der Band wendet sich ganz offensichtlich an Lehrer und Schüler, die keine Zeit mit kritischen Reflexionen verlieren möchten.

So wird das Prinzip der Interpretation in dem Abschnitt über die „Strukturmerkmale der Lyrik“ eher beiläufig, wenn auch in mehreren Etappen, eingeführt. Zunächst geht es, ähnlich wie bei Neis, um eine

11 Das bedeutet nicht, dass phonematischen Figuren keine semantische Funktion zukommen könnte, wie z.B. Werbeslogans zeigen („Geld mit Glückgarantie“); nur handelt es sich dabei um textinterne Motivationen und nicht um eine naturgegebene Lautsymbolik (vgl. Lösener 2006a, 267ff. u. 296ff.).

Gattungsbestimmung der „Lyrik“, die „als die »subjektivste der drei Naturformen (Gattungen) der Dichtung«“ definiert wird (Matzkowski 2001, 29). Die Formulierung stammt aus Gero von Wilperts 1955 herausgegebenen „Sachwörterbuch der Literatur“, das von Matzkowski in der Auflage von 1969 im Laufe des Textes immer wieder zitiert wird. Damit verortet er sich in derselben Tradition wie Edgar Neis, wie auch weitere Verweise auf Wilpert in Matzkowskis Ausführungen belegen.¹² Diese Rückbindung könnte erklären, warum das Problem der Subjektivität nur gestreift wird und neuere Diskussionen um den Status des Subjekts in der Sprache unerwähnt bleiben. Da die Form nicht ausreicht, um das Gedicht zu bestimmen, verweist Matzkowski in Anlehnung an Wilpert auf die Entstehung des Gedichts aus „»gemüthafter Weltbegegnung (Erlebnis)«“, die nach Wilpert, „»in der Sprachwerdung aus dem Einzelfall ins Allgemeingültige, Symbolische erhoben werden«“ (zitiert ebd.). Der Übergang vom Individuellen ins Allgemeine über den Begriff des „Symbols“ folgt der für den Form-Inhalt-Diskurs konstitutiven Zeichenlogik, bei der die Funktionsweise des Gedichts in Analogie zum Zeichen erläutert wird, das ja nur deshalb etwas bedeuten kann, weil an die Stelle der individuellen Vorstellung eine allgemeine Form tritt.¹³ Wie bei Neis konstituiert sich das Gedicht als Form-Inhalt-Gebilde: „Deutlich wird in diesem Versuch einer Definition immerhin das Zusammenwirken von drei Elementen: Sprecher (das erlebende Ich), Thema und seine Verallgemeinerung (aus dem Einzelfall ins Allgemeingültige) und Form (sprachkünstlerische Gestaltung)“ (ebd.). Es fällt auf, dass Matzkowski den Dualismus hier in eine Trias überführt, indem das „erlebende Ich“ in die Definition mit aufgenommen wird. Dass der Dualismus damit nur gemildert, nicht

12 Der Artikel „Interpretation“ im „Sachwörterbuch der Literatur“ beginnt in der von Matzkowski verwendeten 6. Auflage folgendermaßen: „Interpretation (lat. interpretatio = Erklärung, Auslegung), allg. erklärende Auslegung und Deutung von Schriftwerken nach sprachlichen, inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten (Aufbau, Stil, Metrik); bes. e. Methode der modernen → Dichtungswissenschaft, die durch möglichst eindringliche, tiefe Erfassung e. dichterischen Textes in seiner Ganzheit als untrennbare Einheit von → Gehalt und → Form rein aus sich heraus [...] zu e. vertieften Verständnis und vollen Einfühlung in die eigenständigen, welschöpferischen Kräfte des Sprachkunstwerks führen, die Dichtung als Dichtung erschließen will“ (Wilpert 1969, 359).

13 Jedenfalls wenn man einen traditionellen Zeichenbegriff zugrunde legt, der die Kritik von de Saussure und Wittgenstein, die gezeigt haben, dass dieses Substitutionsprinzip auf einer sprachtheoretischen Illusion beruht, nicht berücksichtigt.

aber aufgehoben wird, belegen Passagen, in denen Matzkowski von dem für die Lyrik konstitutiven „Beziehungsgeflecht zwischen thematischen und formalen Merkmalen, zwischen Gehalt, Gestaltung und Intention“ (ebd., 30) spricht. Die Intention verweist zwar auf den Sprecher, geht aber gleichzeitig im Gehalt auf. Der Sprecher wird innerhalb der Form-Inhalt-Logik gedacht, und das heißt, er wird semiotisiert, weshalb Matzkowski das Vorhandensein eines lyrischen Ichs an dem Gebrauch der Personalpronomina der ersten Person festmacht.¹⁴

Die Kontinuitäten, die den Form-Inhalt-Diskurs auszeichnen, erklären die Wiederkehr bestimmter Zitate. So führt Matzkowski dieselbe Passage aus Benns Marburger Rede an, die sich bereits bei Neis findet (vgl. Anm. 5). Auch hier dient das Zitat dazu, den Topos von der Einheit von Form und Inhalt einzuführen („Ob und wie es gelungen ist, Inhalt und Form eines Gedichts in Einklang zu bringen [...], kann jeweils nur am einzelnen Gedicht entschieden werden“, ebd. 33). Allerdings tritt an die Stelle von Neis' emphatischem Bekenntnis zur Form-Inhalt-Harmonie bei Matzkowski eine eher nachdenkliche Haltung. Er gibt zu bedenken, dass „die Frage nach der Form“ den „jeweiligen Zeitauffassungen“ unterliege und auch die individuellen Rezeptionsweisen zu berücksichtigen seien (ebd.). Eine Kritik des Harmonie-Topos selbst findet sich dennoch nirgends bei Matzkowski, stattdessen stößt man in den Beispielanalysen immer wieder Formulierungen, die das Thema der Widerspiegelung des Inhalts in der Form variieren (z. B. ebd. 73, 79, 99, 105).

Die Strategie des abmildernden Bewahrens findet sich auch in seinen Ausführungen zur Interpretation von rhythmischen und phonematischen Phänomenen. Zwar wird der Rhythmus zunächst unabhängig von metrischen Strukturen definiert („Der Rhythmus eines Gedichtes ist also bestimmt durch die jeweilige Sprechbewegung, eine spezifische Gestaltung durch das Setzen von Pausen und Akzenten und den Aufbau von Sinneinheiten.“ Ebd., 34f.), aber in den weiteren Ausführungen spielt dieser weite Rhythmusbegriff dann keine Rolle mehr. Vielmehr kehrt Matzkowski anschließend abrupt zum metrischen Rhythmusbegriff zurück, bei dem der Rhythmus auf die jeweilige Realisierung des metrischen Schemas bezogen bleibt („Das Metrum ist die Folie, auf der sich der Rhythmus entwickelt, wobei daran erinnert werden soll, dass ein

14 „Der Sprecher kann ein »Ich-Sprecher« sein; in diesem Fall wird er als lyrisches Ich bezeichnet. Allerdings kann der Sprecher auch überhaupt nicht als solcher greifbar sein [...]“ (Ebd., 32). Ich habe die Problematik der pronominalen Reduktion des lyrischen Ichs an anderer Stelle analysiert (vgl. Lösener 2006b).

Gedicht ein festes Metrum haben kann, aber nicht haben muss“ und: „Der Rhythmus ist demgegenüber ein dynamisches Moment, das im vorgegebenen Rahmen des Metrums seine individuelle Ausgestaltung erfährt“ (ebd.). Die Widersprüche, die sich aus dieser doppelten Definition ergeben, werden nicht aufgelöst. Stattdessen wird in den Musterinterpretationen, die im 4. und 5. Kapitel des Bandes abgedruckt sind, auf eine Analyse des Rhythmus verzichtet, wenn es sich um Gedichte ohne Versmaß handelt. Die Reduktion des Rhythmus auf das Metrum wirft aber noch ein weiteres Problem auf, nämlich das der Deutung metrischer Muster. Anders als Neis versucht er semiotische Projektionen zu vermeiden und verzichtet daher darauf, den Versfüßen genuine Sprechhaltungen zu unterstellen. Er beschränkt sich vielmehr auf eine bloße Auflistung der gängigsten Versfußarten und Versmaße (vgl., 35f.). Bei den Musterinterpretationen findet sich dann allerdings doch das Prinzip der mimetischen Projektion wieder, das dem jeweiligen Versmaß den Charakter unterstellt, der im betreffenden Gedicht vorherrscht. So heißt es in der Interpretation zu Logaus „Des Krieges Buchstaben“: „Jede Zeile weist vier Trochäen auf, die einen – wohl gewollten – starren und monotonen Eindruck hervorrufen. Schlag auf Schlag werden die Folgen des Krieges somit auch metrisch verkörpert.“ (Ebd., 60). Ähnlich verfährt Matzkowski dann bei der Deutung phonematischer Figuren. Einerseits zeigt er sich zurückhaltender als Neis, wenn es um die Semiotisierung der Laute geht („Jeder Rezipient eines Gedichtes nimmt die Klangstrukturen und Lautfolgen subjektiv wahr“, ebd., 38), andererseits führt er den klassischen Lautsymbolismus in den Musterinterpretationen fort.¹⁵

Matzkowskis Einführung in die Gedichtanalyse zeugt von der Stabilität eines Diskurses, der den schulischen Umgang mit Gedichten seit über fünf Jahrzehnten dominiert. Die Stärke dieses Diskurses liegt dabei vor allem im Festhalten an bestimmten Argumentations- und Deutungsfiguren, die eher eine rhetorische als eine sprach- oder literaturtheoretische Plausibilität aufweisen. Es ist ein suggestiver Diskurs, der sich aus einem Denken speist, das von einer totalen Semiotisierbarkeit der Sprache ausgeht und die Dimension des Sinns ausschließlich in den Kategorien des Zeichens zu denken vermag. Die ungebrochene Dominanz dieses Diskurses in der Schulpraxis zeigt, dass es heute nicht mehr genügt, die semiotischen

15 Etwa wenn er feststellt, dass die „zahlreiche[n] »ü«-, »ei« - »i« - und »ä«-Laute“ Walther von der Vogelweides „Under der Linden“ den Liedcharakter des Gedichts unterstreicht (ebd., 68), während die „zahlreichen »i« und »ei« Laute“ in Stramms „Sturmangriff“ „etwas »Spitzes« und Aggressives“ vermitteln (ebd., 63).

Projektionen der Form-Inhalt-Interpretation offenzulegen, wie dies Susan Sontag und andere getan haben. Vielmehr kommt es darauf an, Alternativen zur Form-Inhalt-Interpretation zu entwickeln, die auch im Deutschunterricht Anwendung finden können.

3. Sechs Fragen für die Lektüre eines Gedichts

Die hier vorgestellte Gedichtlektüre versteht sich nicht als Musterinterpretation. Sie soll an dieser Stelle lediglich dem Nachweis dienen, dass es überhaupt *möglich* ist, Gedichte außerhalb des Form-Inhalt-Prinzips zu lesen und zu analysieren und dass solche Analysen zu bewertbaren Ergebnissen führen können. Die zitierten Textauszüge stammen aus einer Untersuchung, die im Wintersemester 08/09 mit 86 Studienanfängern des Faches Germanistik in Münster durchgeführt wurde. Der Ablauf der Untersuchung gestaltete sich wie folgt: Nach einer ersten Reflexionsphase, in der die Probleme der herkömmlichen Gedichtinterpretation reflektiert wurden, lernten die Studierenden das Lektüremodell des hörenden Lesens kennen. Anschließend wurden sie gebeten, mit Hilfe eines Arbeitsblattes ein Gedicht von Christine Lavant zu lesen. Die schriftlichen Aufzeichnungen der Studierenden zu ihren Leseerfahrungen bilden die Grundlage für die qualitative Auswertung, auf die im zweiten Teil dieses Abschnittes eingegangen wird.

Das Prinzip des hörenden Lesens beruht auf der sprachtheoretischen Prämisse, dass es sich bei Texten um schriftlich gestaltete Äußerungsakte handelt.¹⁶ Lesen bedeutet deshalb zunächst einmal, den Text als Äußerungsakt wahrzunehmen. Dabei kommt es vor allem darauf an, *die in den Text eingeschriebene Sprechbewegung* aufzuspüren und sprechend oder innerlich hörend beim lauten oder leisen Lesen zu realisieren.¹⁷ Möglich ist dies, weil Texte nicht nur semiotische Gebilde sind, also aus Zeichen und Zeichensequenzen bestehen, sondern auch eine rhythmische Gliederung besitzen, durch die ihnen ein bestimmter Sprechgestus eingeschrieben werden kann. Deshalb kann der *Rhythmus* nicht auf eine

16 Mit dem Begriff „Äußerungsakt“ gebe ich den Terminus „énonciation“ von Emile Benveniste wieder (Benveniste 1970). Obwohl der Äußerungsakt im Sinne Benvenistisches eine performative Dimension impliziert, stellt er kein Synonym zu Searles Konzept des „speech act“ (dt. Sprechakt“) dar.

17 Das Gegenstück zu dieser Sprechbewegung ist die „Gesamtklanggestalt“, von der Elly und Hans Glinz sprechen und die (auch beim stillen) Lesen eines Textes gefunden werden muss (Elly Glinz 1997, 68).

metrische Struktur zurückgeführt werden; denn er ist – anders als das Metrum – allgegenwärtig in der Sprache, noch in den alleralltäglichsten Äußerungen wird durch die jeweilige Äußerungsgestaltung eine Sprechbewegung modelliert (vgl. Meschonnic 1982). Bekanntlich achtet man ganz unwillkürlich – etwa bei einem Telefongespräch – immer auch darauf, *wie* der Gesprächspartner spricht:

Hier Judith Keith. Doktor, sind Sie es? – Guten Abend. Ich wollte nur eben mal anrufen und sagen, dass ihr euch jetzt doch nach einem neuen Bridgepartner umsehen müßt, ich verreise nämlich. – Nein, nicht für so sehr lange, aber ein paar Wochen werden es schon werden. – Ich will nach Amsterdam. [...]. (Brecht 1970, 59)

Der Anfang der Szene „Die jüdische Frau“ aus Brechts Drama „Furcht und Elend des Dritten Reiches“, aus der das Zitat entnommen ist, macht deutlich, dass man dieses Wie des Sprechens, also den Sprechduktus, der das Gesagte modelliert, auch beim leisen Lesen heraushören kann. Und das Beispiel zeigt, wie schwer es ist, rhythmische Gestaltungen anhand von kurzen Textauszügen einzuschätzen. Denn nur wer die ganze Szene kennt, weiß, was alles in diesem beiläufigen Sprechen mitschwingt. Der Rhythmus braucht kein Metrum, um als Rhythmus wirksam zu sein, aber das Metrum kann durchaus zu einem Teil der rhythmischen Gliederung werden, wie dies etwa bei „Ferdusi spricht“ aus Goethes „West-östlichem Divan“ der Fall ist. Die ersten beiden Verse lauten:

*O Welt! wie schamlos und boshaft du bist!
Du nährst und erziehest und tötest zugleich. (Goethe 2000, 41)*

Tatsächlich kann man während des Lesens Ferdusi¹⁸ sprechen hören und das heißt vor allem, man kann hören, *wie* er spricht. Seine Empörung, seine Wut und Verzweiflung werden durch die sprachliche Gestaltung modelliert. Man liest diese Verse als Ausrufe und das nicht nur, weil die Interpunktion dies fordert. Die Sprechweise wird auch durch das Zusammenspiel zwischen der Anrede, den herabsetzenden Attributen, dem polysyndetischen „und“ und den länger werdenden Sätzen geschaffen. Zu dieser emphatischen Sprechbewegung trägt das vierhebige Metrum durch die regelmäßigen Doppelsenkungen im zweiten Vers bei, aber die Sprechbewegung lässt sich auch hier nicht a priori aus dem metrischen Schema

18 Goethe zitiert zwei Verse des persischen Dichters Firdousi (Abo'l-Quäsem Ferdousi, um 934 bis um 1020), die aus dem Epos „Schah Nameh“ (Buch der Könige) stammen. (vgl. Goethe 2000, 608).

ableiten. In der rhythmischen Gliederung wird zugleich *die performative Dimension des Sprechens* fassbar: eine Haltung und eine Sichtweise, die das Subjekt in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt setzen und durch die im Sprechen eine konkrete Subjektivität realisiert werden. Um das Entdecken dieser Subjektivität als sprachlicher Aktivität geht es beim hörenden Lesen. Anders gesagt: *Hörend lesen bedeutet, den Text als Rede zu realisieren und in der Rede die Tätigkeit eines Subjekts zu entdecken.*¹⁹ Das aber ist nur möglich, wenn man über eine semiotische Interpretationspraxis hinausgeht. Denn weder Rhythmik, noch Subjektivität, noch Performativität eines Textes lassen sich innerhalb des Form-Inhalt-Modells beschreiben.²⁰

So grundlegend das Prinzip des Hörens für jede Lesetätigkeit ist, so wenig versteht sich die Reflexion dieser Tätigkeit von selbst. Sie muss gelernt und geübt werden (vgl. auch den Beitrag von Helmut Becker in diesem Heft). Das kann bereits in der Primarstufe geschehen durch die Verbindung von Leseleistungen mit Hör- und Sprechübungen und das Nachdenken über unterschiedliche Wirkungen, die von den verschiedenen Sprechgestaltungen ausgehen. In höheren Klassen kann die Reflexion und die Begrifflichkeit für die Analyse dann nach und nach ausdifferenziert werden. Als hilfreich hat sich dabei die Arbeit mit einem Fragenkatalog erwiesen, der je nach Schwerpunktsetzung und Lernstand der Gruppe modifiziert werden kann. Die im Folgenden vorgeschlagenen sechs Fragen beziehen sich vor allem auf zwei Bereiche der analytischen Reflexion, nämlich einerseits auf die *Erfahrung der Wirkung* bei der Rezeption und andererseits auf die *Wirkungsweise des Textes* selbst. Wirkung und Wirkungsweise müssen also unterschieden werden. Der Begriff *Wirkungsweise* bezeichnet die dem Text inhärente Qualität, Wirkungen beim Leser hervorzurufen. Die Wirkungsweise ist also eine Eigenschaft

19 Dieses Subjekt ist weder mit dem Autor noch dem Rezipienten identisch, sondern Teil der Funktionsweise des Textes. Es manifestiert sich in der Perspektivität des Textes (in den Sichtweisen, Wertungen und Wahrnehmungen, die er produziert), in seinem Gestus (der situativen Sprechhaltung im Sinne Bertolt Brechts) und in seiner Mündlichkeit (dem in den Text eingeschriebenen Rhythmus, vgl. Meschonnic 1999 und Haueis 2000). Je stärker Perspektivität, Gestus und Rhythmus konventionalisierten Mustern folgen (wie dies z. B. in Gesetzestexten oder Wetterberichten der Fall ist), desto schwächer ist die individuelle Ausprägung der textuellen Subjektivität.

20 Umberto Eco warnt im Zusammenhang mit der Frage nach der Möglichkeit einer semiotischen Beschreibung sprachlicher Subjektivität vor der Überschreitung der „»natürlichen« Grenzen“ der Semiotik (vgl. Eco 1991, 399f. und Lösener 1999, 1).

des Textes, die aus seiner jeweiligen sprachlichen Gestaltung resultiert (je nachdem, welche Formulierungen z. B. in einem Brief gewählt werden, ändert sich dessen Wirkungsweise).²¹ Der Begriff *Wirkung* bezieht sich dagegen auf die jeweilige Rezeption und bezeichnet die Art und Weise, wie die textuelle Wirkungsweise wahrgenommen und erlebt wird. Da bei der Rezeption aber nicht nur textuelle, sondern auch situative, individuelle, soziale Faktoren eine Rolle spielen, kann die Wirkung ein und desselben Textes stark differieren (Derselbe Brief wird von verschiedenen Lesern unterschiedlich wahrgenommen). Die beiden Begriffe Wirkung und Wirkungsweise beziehen sich damit auf die performative Seite von Texten. Bei poetischen Texten zeigt sich diese Performativität vor allem in der Art und Weise, wie sich im Text eine bestimmte Subjektivität artikuliert, also Haltungen, Wahrnehmungen und Wertungen zu Tage treten, Sprechweisen und Sprechhaltungen modelliert werden, Beziehungen zwischen sprechendem Ich und dem Gegenüber geschaffen oder modifiziert werden und auf diese Weise eine konkrete Subjektivität konstruiert wird. Da die Subjektivität sich auf allen Ebenen der sprachlichen Gestaltung artikuliert, ist eine strikte Abgrenzung zwischen den verschiedenen Beschreibungsebenen bei der Analyse kaum möglich: Rhythmische Gestaltungen bringen perspektivische Modellierungen hervor; die sich daraus ergebende Perspektivität wiederum kann nicht von der thematisch-motivischen Arbeit des Textes getrennt werden und diese ist selbst Teil der rhythmischen Gliederung. Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Aspekten, die in den sechs Fragen jeweils thematisiert werden, sind daher unumgänglich. Die Fragen lauten:

1. Wie wirkt das Gedicht auf mich beim ersten Lesen?
2. Wie wirkt es beim lauten Lesen?
3. Welche Sprechgestaltungen, d.h. insbesondere Sprechformen, Sprechstimmungen, Sprechhaltungen, kann ich aus dem Text heraushören? Auf welche Art und Weise suggeriert der Text sie?²²

21 Der Begriff „Gestaltung“ steht im Zusammenhang mit dem Begriff der Form, der nicht aufgegeben werden muss. Nur ist die Form als Konstituente einer textuellen Gestalt nicht mehr das semiotische Gegenstück zu einem vorgegebenen Inhalt. Die Form stellt keine diskrete Einheit dar, sondern bildet performative Werte im jeweiligen Sinnsystem des Textes. Die Frage nach der Form erfährt dadurch eine Verschiebung. Sie lautet nicht mehr „Was bedeutet die Form als Zeichen?“, sondern: „Welchen performativen Wert erhält die Form im Zusammenhang der konkreten textuellen Gestalt?“ (Vgl. Lösener 2006a).

22 Zu der hier verwendeten Terminologie vgl. Fußnote 23.

4. Gibt es durchgehende rhythmische Gestaltungen, die den Text durchziehen?
5. Welche Perspektivität (Sichtweise) ist in dem Text wirksam?
6. Was wird in den Wahrnehmungen thematisiert? Welche Motive bilden thematische Felder?

Gelesen werden sollte Christine Lavants Gedichts „Das ist die Wiese Zittergras“, das erstmals 1959 in dem Band „Spindel im Mond“ erschienen ist:

- 1 *Das ist die Wiese Zittergras
Das ist die Wiese Zittergras
und das der Weg Lebwohl,
dort haust der Hase Immerfraß
im roten Blumenkohl.*
- 5 *Die Rosenkugel Lügnichtso
fällt auf das Lilienschwert,
das Herzstillkräutlein Nirgendwo
wird überall begehrt.*
- 10 *Der Hahnenkamm geht durch den Tau,
das Katzensilber gleißt,
drin spiegelt sich die Nebelfrau,
die ihr Gewand zerreißt.*
- 15 *Der Mohnkopf schläfert alle ein,
bloß nicht das Zittergras,
das muss für alle ängstlich sein,
auch für ein Herz aus Glas.*

(Lavant 1959, 23)

Inwiefern die sechs Fragen eine analytische Lektüre des Gedichts ermöglichen haben, die über eine Form-Inhalt-Interpretation hinausgehen und wie die Ergebnisse bewertet werden können, zeigt die Auswertung des Lektüreexperiments.

Die ersten beiden Fragen (*Wie wirkt das Gedicht auf mich beim ersten Lesen? und: Wie wirkt es beim lauten Lesen?*) zielen weniger auf richtige oder falsche Antworten, als auf eine erste Reflexion der eigenen, subjektiven Leseerfahrungen. Die Fragen dienen also dazu, der individuellen und situativen Rezeption Raum zu geben und sich das eigene Texterleben bewusst zu machen. Vermieden werden soll auf diese Weise eines der

zentralen Probleme der Form-Inhalt-Interpretation, nämlich ihre Tendenz, Erfahrungsakte durch Verstehensakte zu ersetzen, was dazu führen kann, dass gerade in höheren Klassen Gedichte kaum mehr gelesen, gesprochen, gehört oder inszeniert werden, sondern vor allem als Interpretationsobjekte wahrgenommen werden. Um die Aufgabe bewältigen zu können, muss den Schülern klar sein, dass es bei der Beantwortung dieser Fragen um die Beschreibung ihrer subjektiven Rezeptionserfahrungen, und nicht um den Nachweis des „richtigen“ Verstehens oder Interpretierens geht. Das bedeutet jedoch nicht, dass bei den unterschiedlichen Antworten keine Leistungsunterschiede festzustellen wären, nur dürfen diese eben nicht am Grad des Verstehens gemessen werden. Entscheidend ist vielmehr der Grad der Differenziertheit bei der Darstellung und Reflexion der individuellen Rezeption. So macht es einen Unterschied, ob die Leser sich mit pauschalen Charakterisierungen begnügen („Das Gedicht löst negative Gefühle aus“), oder ob erste Vorstellungen der thematischen oder performativen Spezifik des Textes formuliert werden („Das Gedicht vermittelt das Gefühl von Einsamkeit und enttäuschter Liebe“, „Der Leser wird hin und her gerissen zwischen einem Geborgenheitsgefühl und einem Angstgefühl“). Auch die direkte Thematisierung des Nicht-Verstehens kann eine analytische Leistung darstellen, sofern es begründet wird („Das Gedicht wirkt auf mich verwirrend, aber auch amüsant, dadurch dass die Wiese, der Weg, der Igel etc. sprechende Namen bekommen [...]“, „Beim ersten Lesen wirkt das Gedicht sehr wirr. Die Neologismen geben dem Gedicht einerseits eine komische Note, andererseits wirken die Begriffe dunkel und beinahe unheimlich“). Eine besondere Rezeptionsleistung kann auch darin liegen, dass eine Änderung der Wirkung bei mehrmaligem Lesen beobachtet wird („Das Gedicht wirkt zunächst fröhlich, kindlich und unbeschwert. Bei mehrmaligem Lesen verändert sich dieser Eindruck. Es entsteht eine fast düstere, ambivalente Stimmung“).

Die dritte Frage (*Welche Sprechgestaltungen, d.h. insbesondere Sprechformen, Sprechstimmungen, Sprechhaltungen, kann ich aus dem Text heraushören? Auf welche Art und Weise suggeriert der Text sie?*) und die vierte Frage (*Gibt es durchgehende rhythmische Gestaltungen, die den Text durchziehen?*) gehören wiederum zusammen. Die dritte Frage setzt die Kenntnis einer Begrifflichkeit zur Beschreibung von Sprechgestaltungen voraus. Dabei muss nicht unbedingt auf die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Sprechformen, Sprechstimmungen und Sprechhaltungen zurückge-

griffen werden.²³ Es geht um das Erkennen jener „schriftlich erzeugten Mündlichkeit“, die etwa Eduard Haueis bei Thomas Bernhard analysiert hat (Haueis 2000). Haueis weist an zahlreichen Beispielen nach, wie in der Prosa Bernhards durch Syntax und Interpunktion immer wieder bestimmte Arten des Sprechens erzeugt werden, die sich beim lauten Lesen rekonstruieren lassen. Wenn im Unterricht solche Sprechgestaltungen im Text entdeckt und die Ergebnisse der Schüler bewertet werden sollen, sind zwei Gefahren zu vermeiden, nämlich einerseits die Annahme, dass es nur *eine* richtige Sprechgestaltung gebe, die dem Text entspreche, und andererseits den Glauben, dass die Sprechgestaltung dem Vortragenden überlassen bleibt. Denn zum einen gibt es tatsächlich meist mehrere Vortragsweisen für ein und denselben Text, da Sprechgestaltungen immer nur *mögliche* Realisierungen des in den Text eingeschriebenen Rhythmus darstellen. Und zum anderen erklärt die Abhängigkeit der Sprechgestaltung vom Textrhythmus aber auch, warum Sprechgestaltungen bereits im Text angelegt sind und aus diesem erschlossen werden können. Systematisch setzt daher die dritte Frage die Beantwortung der vierten voraus. In der Praxis zeigt sich allerdings immer wieder, dass das Entwickeln von passenden Sprechvorstellungen beim Lesen oft erst den Blick für die Beschreibung der rhythmisch relevanten Textgestaltungen schärft. Bei der Beantwortung der dritten Frage können verschiedene Leistungsstufen unterschieden werden. Die erste Stufe ist erreicht, wenn mögliche Sprechgestaltungen aus dem Text herausgehört und benannt werden. Hierbei sollten allgemeine Aussagen („Für mich hört sich das Gedicht eher leise an.“) von differenzierten Sprechvorstellungen unterschieden werden, wie sie etwa die folgende Studentin entwickelt hat:

Das Gedicht muss langsam und deutlich gesprochen werden, damit jeder die „Namen“ (Wortneuschöpfungen) verstehen kann. Entsprechend wird auch vor jeder Namensnennung eine kleine Pause eingelegt. [...] Die dritte Strophe wird leise, vielleicht flüsternd

23 Alltagssprachliche Wörter zur Beschreibungen von Sprechgestaltungen können drei Gruppen zugeordnet werden: a) Entweder bezeichnen sie *Sprechformen*, also die stimmliche Gestaltung des Sprechens (das gilt für Wörter wie: laut, leise, langsam, schnell, abgehackt, flüssig, flüstern, schreiend, heiser etc.) oder sie beziehen sich auf *Sprechstimmungen*, also auf die personale Wirkung des Sprechens (eine Äußerung kann traurig, fröhlich, ängstlich, verzweifelt, erleichtert, begeistert etc. klingen) oder c) sie bezeichnen *Sprechhaltungen*, d.h. sie thematisieren die situativen Wirkung der Rede (ermutigend, tadelnd, überzeugend, bedrohlich, versöhnlich etc.). Die Übergänge zwischen diesen drei Kategorien sind fließend.

gesprochen. Die Sprechstimmung ist geheimnisvoll und auch stolz, da es scheint, als würde eine Situation erläutert, von der nicht jeder weiß. Die Sprechhaltung hat daher auch ein belehrendes Moment.

Die Leserin hat sich offensichtlich intensiv in den Text eingehört und kann deshalb eine genaue Sprechvorstellung darlegen, die sie teilweise mit Hinweisen auf Textgestaltungen verbindet. Die höchste Leistungsstufe ist dann erreicht, wenn differenzierte Sprechgestaltungen aus dem Text heraus begründet werden („Die Sprechhaltung in der ersten Strophe ist zeigend, weil dreimal auf etwas hingewiesen wird: »Das ist...und das... dort haust«“). Je mehr sich der Blick auf den gesamten Text weitert, desto stärker kommt der Rhythmus in den Blick, etwa wenn festgestellt wird, dass das ganze Gedicht „gleichförmig“ gesprochen werden muss, weil die einzelnen Erscheinungen nacheinander „aufgezählt“ werden und der „gleiche Satzbau immer wiederkehrt“. Auch auf das Metrum als stabilisierendes Moment und den Zusammenfall von Satz und Strophe wird von verschiedenen Studierenden mehrmals angeführt. Einige Teilnehmer bemerkten, dass jeder zweite Vers mit einem /d/ beginnt, was die rhythmische „Monotonie“ noch verstärkte. Gegenläufig zu dieser Gleichförmigkeit wurde immer wieder auf eine Steigerung der Bilder hingewiesen, deren Höhepunkt meist im vierten Vers der dritten Strophe verortet wurde („die ihr Gewand zerreißt“). Mehrmals wurde auf das rhythmische Gewicht der Komposita hingewiesen, die aufgrund ihrer starken Bildlichkeit und ihrer Position als Reimwort am Versende die Bewegung des Gedichts tragen. Auf diese Weise suggeriert der Rhythmus zugleich Ordnung und Bedrohung. Die Ambivalenz des Gedichts, die viele Studierende bereits beim ersten Lesen bemerkt hatten, kann so aus der rhythmischen Gestaltung begründet werden.

Die fünfte Frage (*Welche Perspektivität (Sichtweise) ist in dem Text wirksam?*) bereitete mehreren Teilnehmern Schwierigkeiten. Einige hatten Probleme das sprechende Ich zu verorten, da hinweisende Personalpronomina im Gedicht selbst nicht auftauchen („Es könnte auch das »lyrische Ich« sein, welches zu den Lesern spricht“). Andere verwechselten Perspektivität und Erzählperspektive („Er-Erzählerin“). Um diese Aufgabe lösen zu können, muss zuvor geklärt werden, wie sich Sichtweisen, Haltungen und Wertungen sprachlich artikulieren und wie sie sich beschreiben lassen. Inwiefern dabei linguistische Konzepte wie das der „perspektivierten Anschaulichkeit“ von Dietrich Krusche (2000), auf das etwa Angelika Redder (2000) in ihrer Peter-Weiss-Analyse zurückgreift, für den Deutschunterricht nutzbar gemacht werden können, muss an dieser Stelle

offen bleiben. Sicher ist, dass die Schüler Hilfestellungen benötigen, um sprachliche Perspektivierungen zu entdecken und zu beschreiben. Gute Dienste leisten dabei einfache, allgemein gehaltene Hilfsfragen wie etwa: Wie sieht das sprechende Ich die beschriebene Wirklichkeit? Welche Gefühle werden dabei hervorgerufen und wodurch? Welche Sinne spielen eine Rolle und welche Wirkungen entstehen dadurch? Gibt es eine Blickbewegung oder eine Entwicklung der Wahrnehmungsweise? etc. Trotz der offensichtlichen Schwierigkeiten fanden sich auch hier eine Reihe von interessanten Beobachtungen: So thematisierten mehrere Studierende die eigenartige Spannung zwischen dem distanzierten Sprechen, dem fast sachlichen Aufzählungsgestus, und den sich steigernden Bildern der Bedrohung und der Angst. Entdeckt wurde auch eine Blickbewegung, die in einer imaginierten Außenwelt („die Wiese Zittergras“) beginnt und sich dann immer mehr einer menschlichen Innenwelt zuwendet, was als Beleg dafür angeführt wurde, dass das eigentliche Thema des Gedichtes keine Landschaft, sondern eine Person sei.

In der sechsten Frage (*Was wird in den Wahrnehmungen thematisiert? Welche Motive bilden thematische Felder?*) wird die Verbindung zwischen Perspektivität und motivisch-thematischer Gestaltung vertieft. Voraussetzung für die Beantwortung der Frage war die Unterscheidung zwischen Motiven und Themen, wobei so gut wie jedes sprachliche Element zu einem Motiv werden kann, sofern es durch Verknüpfung mit anderen Motiven ein sprachliches Feld schafft, dessen semantische Ausrichtung als Thema bezeichnet werden kann. Auch hier ließen sich mehrere Leistungsstufen unterscheiden. Die erste Stufe ist erreicht, wenn überhaupt Motive zu einem Themenfeld gefunden werden („Pflanzen“, „Landschaft“). Der entscheidende Zugang zur motivisch-thematischen Arbeit des Textes eröffnet sich aber erst auf der zweiten Stufe mit der Erkenntnis, dass das Themenfeld der Natur mit einem zweiten verknüpft wird, welches sich auf bestimmte menschliche Erfahrungen bezieht. Dieses Themenfeld erschließt sich nicht auf den ersten Blick, weil es metaphorisch verdichtet, zunächst nur in den Personifikationen der Komposita auftritt („Zittergras“, „Lebwohl“, „Immerfraß“). Die dritte Stufe der Analyse beginnt dort, wo darüber hinaus die Wirkungsweise der motivisch-thematischen Arbeit erkannt wird („Auffällig ist, dass die Bilder, die erzeugt werden, immer etwas Vernichtendes in sich tragen. In jeder Strophe wird etwas zerstört“) und die beiden Themenfelder miteinander vernetzt werden („Die Landschaft wird so zum Spiegel des lyrischen Ichs“). Ergiebiger als die Entschlüsselung der rätselhaften Bilder im Sinne einer Form-Inhalt-Analyse („Vielleicht steht der »Weg Lebwohl« für Abschied und der »Mohnkopf«

für den Tod“) ist es zu erkennen, wie das Gedicht durch seine Motivverknüpfungen die Assoziationsbildung lenkt. So wird das Zittergras nicht nur mit Angst, sondern auch mit Einsamkeit verknüpft (V. 14) und alle femininen Nomina werden zu Subjekten, die etwas erleiden („Die Wiese Zittergras“, „Die Rosenkugel [...] fällt auf das Lilienschwert“, „die Nebelfrau, die ihr Gewand zerreißt“).

Gerade durch die surreal anmutende Metaphorik, die das Gedicht entfaltet, scheint das Gedicht prädestiniert für eine Form-Inhalt-Interpretation zu sein. Die komprimierte Metaphorik bietet sich für eine entschlüsselnde Auslegung geradezu an. Aber dadurch lässt es auch die Gefahr einer solchen Deutung besonders deutlich zu Tage treten, die darin besteht, dass die poetischen Bilder durch die gefundenen Bedeutungen ersetzt werden und das im Gedicht Gesagte auf ein Gemeintes reduziert wird, das erst die Interpretation formuliert. Dennoch wendet sich die Praxis des hörenden Lesens, die in dem Lektüreexperiment ausprobiert wurde, nicht gegen Deutungen und Auslegungsakte insgesamt – sie sind in jedem Leseakt wirksam – als vielmehr gegen eine Praxis der Interpretation, die das Hören, Wahrnehmen und Lesen auf auslegende Deutungsakte verkürzt und das Gedicht auf die Verknüpfung einer Formseite mit einer Aussagenseite reduziert. Die Beobachtungen der Studierenden belegen, dass komplexe und differenzierte Textanalysen auch außerhalb der Form-Inhalt-Logik möglich sind, und sie zeigen zugleich, dass es möglich ist, die Funktionsweise der Sprache über die Grenzen des Zeichenmodells hinaus zu beschreiben.

Literatur

- Benveniste, Emile (1974): *L'appareil formel de l'énonciation*. In: Derselbe: *Problèmes de linguistique générale*. Band II. Paris: Gallimard. S. 80-88.
- Brecht, Bertolt (1970): *Furcht und Elend des Dritten Reiches*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eco, Umberto (1991): *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Fink. – 1. Auflage 1976
- Enzensberger, Hans Magnus (1977): *Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie*. In: *Tintenfish*, 11, 1977, S. 49-58.
- Glinz, Elly (1997): „Lesen und Verstehen“. In: Elly Glinz / Hans Glinz / Markus Ramseier (Hgg.): *Sprachunterricht – Theorie und Praxis. Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch*. Zürich: sabe Verlag. S. 64-96.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2000): *West-östlicher Divan*. In: Derselbe: *Werke*. Band 2: *Gedichte und Epen II*. Hamburger Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 7-270.
- Hauéis, Eduard (2000): *Schriftlich erzeugte Mündlichkeit: Thomas Bernhards Interpunktion*. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 61, S. 19-41.
- Krusche, Dietrich (2000): *Zeigen im Text*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Lavant, Christine (1959): *Spindel im Mond. Gedichte*. Salzburg: Otto Müller.
- Lösener, Hans (1999): *Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*. Tübingen: Niemeyer.
- Lösener, Hans (2006a): *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2006b): *Subjektivierung und Artikulation. Zum Begriff des lyrischen Ichs*. In: Jutta Schlich / Sandra Mehrfort (Hgg.): *Individualität als Herausforderung. Identitätskonstruktionen in der Literatur der Moderne (1770-2006)*. Heidelberg: Winter. S. 1-17.
- Matzkowski, Bernd (2001): *Wie interpretiere ich Lyrik? Basiswissen. Grundlagen der Analyse und Interpretation*. Hollfeld: Bange.
- Meschonnic, Henri (1975): *Le signe et le poème. Essai*. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1982): *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (1989): *La rime et la vie*. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2008): *Dans le bois de la langue*. Paris: Éditions Laurence Teper.
- Neis, Edgar (1975): *Wie interpretiere ich Gedichte und Kurzgeschichten*. Hollfeld: Bange. – 1. Auflage 1963.
- Redder Angelika (2000): *Prozedurale Texturen beim „Floß der Medusa“ in der Ästhetik des Widerstands von Peter Weiss*. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 61, S. 139-164.

Sontag, Susan (1964): *Against Interpretation*. In: Dieselbe: *Against Interpretation and other Essays*. New York: Octagon 1978. S. 3-14.

Sontag, Susan (1980): *Gegen Interpretation*. In: Dieselbe: *Kunst und Antikunst*. München: Hanser. S. 9-18.

Wilpert, Gero von (1969): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner. – 1. Auflage 1955.

In: Eduard Haueis und Peter Klotz (Hgg.): *Ästhetik der Sprache - Sprache der Ästhetik*. OBST - Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 2009, H. 76. S. 85-105.