

HINFÜHRUNG

1. Vorhaben

Besser ein Realisierungskonzept als gar keine Literaturdidaktik!

Das Werk des Schriftstellers [...] ist lediglich eine Art von optischem Instrument, das der Autor dem Leser reicht, damit er erkennen möge, was er in sich selbst vielleicht nicht hätte erschauen können.

Marcel Proust

Es gibt sicher kaum Lehrende, die sich ihre Schüler nicht selbständiger, vor allem selbsttätiger in der Mitarbeit am Unterricht wünschten. „Aber wie kommt man dahin?“ Vielfältige Schwierigkeiten türmen sich auf vor einem solchen Ziel, wir spüren sie täglich. Eins aber ist verhältnismäßig leicht zu tun, auch wenn man „schwierige Klassen“, „schlechte sprachliche und kognitive Voraussetzungen“ und auch „wenig Zeit zum Lesen“ hat: man kann sein eigenes Methodenrepertoire und das der Schüler vergrößern!

In ihrer Bilanz der Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre zitieren die Autoren (Klemm/Rolf/Tillmann, Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985, S. 57 f.) Ergebnisse einer umfangreichen Untersuchung über das Methodenrepertoire von Lehrern in der Sekundarstufe I aller Schulformen; ich gebe nur Stichworte wieder: „Überwiegende Gleichförmigkeit der beobachteten Unterrichtsstunden – Schwerpunkt: Kenntniserwerb in Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs – starke Lehrerdominanz – nur 7% als Gruppen-, 2% als Partnerarbeit – Probleme vom Lehrer definiert – Schüler lesen fremde Texte – keine Veränderungen gegenüber 1962.“

Ich will keine Literaturdidaktik schreiben:

Kinder und Dichter brauchen keine, Lehrer lesen keine und Literaturdidaktiker kennen allemal bessere.

Der Literaturdidaktiker Jürgen Förster hat 1980 die in den goldenen Siebzigern erschienenen Konzeptionen gewogen und zumeist für zu leicht befunden. Nur die von Jürgen Kreft (Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977) hielt er für durchaus gelungen, mußte aber abschließend zugestehen, daß ihr ein tragendes *Realisierungskonzept* fehle. Aber diese „Verlegenheit“ teile ihr Autor schließlich mit keinem geringeren als Schiller. Na, wenn das so ist!

Ich erarbeite also lieber ein Realisierungskonzept, eine Methodologie also, eine Methodenlehre, systematisch, aber nicht als zwingendes Programm, eher ein *Auswahlpotential* zu den Phasen des Auslegungsprozesses.

Vorher möchte ich kurz sagen, wie ich mir das Lesen poetischer Texte in einer Lerngemeinschaft vorstelle:

Für mich ist ein poetischer Text zuallererst etwas, mit dem ich etwas tun muß, damit er sich mir erschließt, mehr und mehr. Wird er mir dabei immer rätselhafter, d. h. entdecke ich immer mehr anregende „*Stützpunkte*“, dann erweist er mir seine

Qualität. Ein poetischer Text fängt erst an, mir etwas zu sagen, nachdem ich ihn gelesen habe und anfangs, etwas zu ihm zu sagen.

Was ich mit dem Text anstelle, soll mein Verständnis herausbringen. Ob ich beim Lesen nachsinne, vorausentwerfe, ihn in neuer Form aufschreibe, ergänze oder umwandle, ob ich ihn zusammen mit theoretischen Informationen neu lese, ob ich ihn auf Lebenssituationen projiziere oder seine Anregungen auf die Lösung aktueller Probleme anwende – immer wird es mir darum gehen, das besser zu verstehen, was seine Impulse als verstehensbedürftig in mir evoziert haben. Während ich mich mit dem Material Text beschäftige, durchdringe ich verstehend meine Erfahrungen und Wertsysteme, meine Lebensgeschichte und ihre Sozialisationsräume, meine Tradition in ihren Bedingungen und ungelösten Aufgaben. Meine Tätigkeiten am Text können das leisten; der poetische Text wird dabei auch kritisch wirken, dadurch daß er in keiner Deutung glatt aufgeht, mich zum Weiterforschen auffordert, damit ich mich der Wahrheit in der Erkenntnis der Lebensverhältnisse nähere, über die er spricht.

Er erzählt davon, wie es auch möglich wäre zu leben, zu denken, sich und andere zu sehen, mit der Welt umzugehen. Ich sage zwar spontan: Nein, so ist es eben nicht, und so ist es auch nicht möglich! Doch der Text beharrt auf seiner Erzählung. Also mache ich mir seine Geschichte so zurecht, wie ich sie gerne hätte oder für möglich halte, bisher. Dabei wird er mir fremder, entfernt sich von mir. Ich erzähle Gegengeschichten: Aber ich hab' doch schon erlebt, daß, und ich kenne einen, der, aber noch nie... Er bleibt stur, lächelt vielleicht ob meiner Bemühungen, ihm seinen Schein als falschen zu erweisen. Was soll ich tun? Ich könnte andere – auch ein paar „Fachleute“ – befragen, was sie zum Text zu sagen haben, wie er überhaupt entstanden ist, unter welchen soziokulturellen Bedingungen, wie seine Wirkungsgeschichte war oder auch: welche sprachlichen und rhetorischen Mittel ihn auszeichnen und was diese hier mitaussagen. Ich könnte aber auch selbst etwas am und um den Text produzieren, ich umstelle den Text schreibend, löse ihn in gespielte Szenen auf, lasse mich von ihm führen zu eigenen Gestaltungen.

Inzwischen ist ein riesiger Bedeutungskomplex entstanden aus Gedanken und Szenen, Fragen und Antwortversuchen; deshalb – um wieder Über-Sicht zu gewinnen – wende ich mich sowohl zurück zum Text: Was von dem allen wird ihm gerecht? als auch zurück zu mir: Was sagte ich anfangs, was sage ich jetzt? Habe ich inzwischen dazugelernt oder mögliches Lernen – also Verändern – abgewehrt? Auf jeden Fall wollen die Diskrepanzen diskutiert werden, damit ich erkennen kann, wo – und wozu – ich nun stehe. Dessen kann ich mich vergewissern entweder, indem ich gewonnene Positionen öffentlich erörtere, oder indem ich mich in mein verändertes Bewußtsein versenke und mich als Veränderten beschreibe. Aber was nun? Kann ich dann so weiterleben wie bisher, genauso handeln und werten wie immer? Indem ich die erschlossenen Textaussagen auf offene Fragen und auf Aufgaben in verschiedenen Situationen, Lebensbereichen anwende, verstehe ich wieder mehr, vielleicht etwas von der Tragweite des evozierten Ansatzes, den Schwierigkeiten seiner Verwirklichung, vielleicht aber auch etwas von der Zwangsläufigkeit bisheriger Entwicklungen oder davon, warum ich so bin wie ich geworden bin. Oder, kurz gesagt: Im Prozeß des „Auseinanderlegens“ arbeite ich mit verschiedenen Hilfsmitteln mein anfängliches Verständnis auf und verändere mich dabei selbst.

Was ich hier in wenigen Zeilen andeutete von einem Leseprozeß, der poetische Texte nicht nur in ihrer Besonderheit ernstnähme, sondern ihre Wirkungsmöglichkeiten auch auszuschöpfen versuchte, das ist strukturell nichts anderes als der hermeneutische Prozeß, wie er seit der Antike überliefert wird: verstehen, auslegen, anwenden.

Ja, verstehen bedeutet Arbeit. Der Regisseur Claus Peymann machte es in seiner „Iphigenie“-Inszenierung hervorragend sinnfällig: Iphigenie trägt über ihrem Kleid einen Arbeitskittel und lebt in einem Arbeitsraum (nicht in einem Tempel!) mit Staffeleien, Schreibmaschine, Büchern, Papieren und vielen Tafeln: Ihre ethische Überzeugungskraft fällt eben nicht vom Himmel, sondern muß in jahrelangen Lernprozessen erarbeitet werden. Aber wohlgemerkt: Es ist eine Arbeit aus eigenem Antrieb, mit selbstgestellten Themen, zur eigenen Aufklärung und Entwicklung, eine Arbeit in kommunikativen Lebensformen, die Gegenmodelle darstellen zur als normal geltenden Lebenspraxis mit ihrer entfremdeten Arbeit.

Verstehen, auslegen, anwenden, das soll alles sein? Wird denn so nicht die komplexe literaturdidaktische Aufgabenfülle allzu sehr verkürzt? Ich setze es hier einfach voraus, was Literaturdidaktiken und Richtlinien als Sinn des Literaturunterrichts propagieren, weil sicher kaum jemand nicht damit übereinstimmt: Daß der Literaturunterricht ein Ort sein könnte zur Vermittlung künstlerisch reflektiver Kultur, so daß Individuelles zur Sprache kommt, Subjekte sich herausbilden könnten durch Artikulation und Erörterung ihrer bisher abgespaltenen Wünsche und Bedürfnisse, daß daraus wiederum Kraft und Sprache geschöpft werden könnten zum Widerstand und zum öffentlichen Argumentieren für verbesserte Lebensverhältnisse.

2. Verstehen durch vier verschiedene Leseweisen

Pessimismus der Vernunft
Optimismus des Willens

Teatro Collettivo di Parma

Verstehen haben wir wie das Sprechen gelernt, ohne Fachleute, ohne Aufwand, ohne Mühe. Trotzdem tradieren Fachleute seit der Antike Verstehensfähigkeiten unter dem ehrfurchtgebietenden Titel „Hermeneutik“.

Unter *Hermeneutik* können wir sowohl die Kunst als auch die Wissenschaft der *Auslegung* von Texten verstehen. Damit habe ich zugleich gesagt, daß es Texte gibt, die man wohl nicht gleich verstehen kann, die auslegungsbedürftig sind, die man erst bestimmten Prozeduren unterwerfen muß, um herauszufinden, was sie uns zu sagen haben.

Das galt zunächst hauptsächlich für die Bibel; seit Schleiermacher (1768–1834) meinen wir mit Hermeneutik den spezifisch geisteswissenschaftlichen Prozeß des *Verstehens* im Gegensatz zum Beschreiben und Erklären in den Naturwissenschaften. In der Theologie braucht man die Hermeneutik immer noch, auch in der Jurisprudenz; also da, wo Texte zu kompliziert sind, um direkt verstanden zu werden, wo sie vieldeutig sein können. *Poetisch verfaßte Texte* zeichnen sich dadurch aus, daß

unsere gewohnte Sprache hier künstlerisch gebraucht wird, so daß der Inhalt *in einer Form* entsteht, bei der viele Menschen spüren, daß diese selbst etwas aussagen kann.

Zum Erlernen des Verstehens ist es nützlich, den hermeneutischen Prozeß kontinuierlich aufzubauen, ihn also als Lernprozeß so zu rekonstruieren, daß er die dabei ablaufenden Bewußtseinsvorgänge verfolgt und in einzelnen Schritten immer wieder unterstützt.

Dazu gliedere ich den Verstehensprozeß zunächst in die *vier Phasen* Verstehen, Auslegen, Aneignen, Anwenden. Das entspricht einer Folge von Unterrichtstätigkeiten: I. die erste Begegnung mit dem Text, II. die Erarbeitung des Verständnisses, III. die Aneignung relevanter Überzeugungen, IV. ihre Anwendung auf alte und neue Probleme.

In jeder Phase dominiert je eine bestimmte *Leseweise*:

- I. eine wahrnehmende Lektüre, in der Leser versuchen, den mitgeteilten Inhalt des Textes und seine besondere Erscheinungsform zur Kenntnis zu nehmen;
- II. eine erarbeitende Lektüre, in der sie die bisher dunkel gebliebenen Aussagen und die besonderen Formmerkmale zu deuten versuchen;
- III. eine aneignende Lektüre, in der Leser aus persönlichem Interesse das zu formulieren versuchen, was die Arbeit am Text in ihnen selbst bewirkt haben könnte;
- IV. eine anwendende Lektüre, in der sie alte und neue „Fälle“ mit Hilfe der Textaussage diskutieren.

Diese vier Phasen bilden einen stringenten Lernprozeß: die jeweils vorangehende Lektüre bildet den Horizont des Vorverständnisses für die folgende. Der hermeneutische Prozeß ist kein Zirkel, sondern eine Spirale: der Leser wendet sich immer von einem angereicherten Bewußtseinsstand erneut dem Text zu.

Unter methodischen Gesichtspunkten lassen sich die vier Phasen in einzelne Schritte untergliedern. In dieser Konzeption sind es insgesamt zwölf Schritte; für jeden Schritt werden etliche „Umgangsformen“ angeboten.

In der Hermeneutik erfahren wir, daß vielerlei Umgangsformen erarbeitet worden sind, die helfen können, Inhalt und Form zu verstehen und Kunstwerke insgesamt zu entschlüsseln. Oder uns wird geraten, zusätzliche Informationen zum Text (zum Autor, zur kulturellen Umgebung...) hinzuzunehmen, die das Verstehen fördern können, bestimmte Fragen an den Text zu stellen oder Analyseprozeduren vorzunehmen; auch ein erprobendes Wechseln verschiedener Einstellungen zum Text könnte seine Aussagedimensionen aufschließen: spielerisch-phantasierend, rational-theoretisch, politisch, moralisch, religiös...; oder wir könnten versuchen, von verschiedenen weltanschaulichen Deutungssystemen her den Text nach möglichen Beiträgen zu befragen, und auch umgekehrt: die Textaussage auf gegenwärtige oder historische Problemstellungen anzuwenden. Unendlich viele Möglichkeiten gibt es, einen poetischen Text zu *interpretieren*, ohne ihn je ganz auszuschöpfen.

3. Zum Gebrauch dieser Methodologie im Unterricht

Dies ist nicht nur eine Methodensammlung, und doch kann sie gut als solche gebraucht werden, wenn man einmal das hermeneutische Rahmenkonzept überschaut.

Der Verstehensprozeß ist ein arbeitsintensives und lustvolles Vorhaben; er gelingt am besten in Gemeinschaft, weil er des gegenseitigen Zuhörens, der Anstöße und Ergänzungen, der Kritiken und Bewertungen bedarf. Vieles wird dann möglich, aber eben nicht alles Mögliche; die Verstehenden fördern und begrenzen einander in der Gruppe.

Insofern bietet die Klasse als Lerngemeinschaft eine Fülle von Vorteilen gegenüber dem einsamen Lesen. Die hier vorgeschlagenen Methoden sind ausdrücklich für die Gruppe von Lesern gedacht, sie sind nicht übertragbar auf die Einzellektüre. Und sie werden hier nicht mit dem Ziel eingeübt, daß sie der einzelne später für sich allein durchführen soll. Es sind Methoden ausschließlich für Verstehensprozesse in Gruppen; sie haben das Ziel, sich überflüssig zu machen, indem sie eine Lesehaltung erzeugen, in der viele Operationen gedanklich und auch allein – mit dem gedachten anderen – durchgeführt werden.

Praktisch wird man bei der Vorbereitung des Unterrichts damit anfangen, sich zuerst einige Methoden für die erste Textbegegnung anzusehen und sich eine für den Text passende auszusuchen. Welche Methode für den nächsten Schritt könnte sich anschließen? Soll diesmal etwas zur Konkretisation gemacht werden? Dann wird man für die Phase der Objektivierung die eine oder andere poetische und/oder theoretische Arbeitsform heraussuchen, damit aber genug. Für die Aneignungsphase reicht es vielleicht, in der Klasse eine explikative und eine kontemplative Methode zur Wahl zu stellen, die Anwendung gemeinsam zu besprechen.

Denn natürlich wird man nicht in jeder Unterrichtseinheit Methoden aller zwölf Schritte nutzen; höchstens sollen die vier Phasen als grobe Orientierung dienen über den organisatorischen Rahmen eines Verstehensprozesses. Mal liegt der Schwerpunkt einer Unterrichtseinheit in der I. Phase, dann werden vielleicht die Schritte der Aneignung und Anwendung nur gestreift; mal mag der Schwerpunkt auf den operationalen Analyseverfahren liegen, dann bleiben Eingangsphase und poetische Tätigkeiten kurz; oder steht etwa die explikative Aneignung im Zentrum der Arbeit, geht vielleicht nur eine szenische Darstellung voran.

Wie bei jeder Methodologie mit Überangebot kommt es darauf an auszuwählen, ein Gespür dafür zu entwickeln, welche drei oder vier Arbeitsformen für einen Text am aussichtsreichsten, ja am ertragreichsten sein werden. Je länger nach dieser Systematik der zwölf Schritte gearbeitet wird, desto mehr werden auch die Schüler fähig, die Auswahl der Arbeitsformen mitzubestimmen. Denn durch häufige Nutzung eignet man sich die Konzeption „im Hinterkopf“ an, so daß man sowohl aus einem immer reicheren persönlichen Repertoire schöpfen als auch – je nach Lernfortschritt – hier wieder nach neuen Methoden gezielt suchen kann.

1. Schüler lernen,
 - einen Text angemessen aufzunehmen, zu lesen, vorzulesen,
 - einen Text zu gliedern, Abschnitte zusammenzufassen,
 - den Textinhalt, den Handlungsverlauf wiederzugeben,
 - Texte auswendig zu sprechen.
2. Schüler lernen,
 - besondere Textmerkmale aufzufinden und auszuwerten,
 - lyrische, epische, dramatische Makrostrukturen zu erkennen,
 - besondere Darstellungsweisen (Symbole, Stilmittel u. a.), Textformen, Perspektiven usw. in ihrer Funktion zu erkennen,
 - Interpretationen, auch unter Einbezug von Sekundärliteratur, von verschiedenen Ansätzen her zu erarbeiten,
 - historische, soziokulturelle Determinanten zu erkennen.
3. Schüler lernen,
 - spielerisch, phantasierend mit Texten umzugehen,
 - mit Textelementen zu experimentieren,
 - Textelemente zu verändern, auszutauschen,
 - Aussagemittel in verschiedenen Medien zu erproben.
4. Schüler lernen,
 - eigene Stellungnahmen zu Texten zu erarbeiten, auch durch Vermittlung mit eigenen Erfahrungen,
 - Interpretationsprozesse zu reflektieren,
 - angeratene Handlungsorientierungen in Texten aufzudecken und sich mit deren Problemstellungen auseinanderzusetzen,
 - Erkenntnisse aus Interpretationen auf neue Problemstellungen anzuwenden.

4. Der Prozeß des Verstehens poetischer Literatur in vier Phasen, dargestellt an einem Beispiel

Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen.

Bertolt Brecht, Über das Zerpflücken von Gedichten

I
Wer einem poetischen Text erstmals gegenübertritt, kann ihn zunächst nur sehr unvollkommen, eben von seinem jetzigen Bewußtseinsstand her, aufnehmen; gemessen am Ziel des Verstehensprozesses ist die Rezeption – so gebildet der Leser auch sein mag – in der Phase der ersten Textbegegnung zunächst von „bornierter Subjektivität“ (Kreft) geprägt.

Der Radwechsel
Ich sitze am Straßenrand.
Der Fahrer wechselt das Rad.
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
Warum sehe ich den Radwechsel mit Ungeduld?

Bertolt Brecht

1. Beim *ersten Wahrnehmen des Textes* liest (oder hört) man ihn einmal – überfliegend, langsam mit Unterbrechungen, zurückschlagend – vielleicht gleich mehrmals, versucht zu begreifen, worum es hier eigentlich geht. Oder eine Lesergruppe liest ihn abwechselnd, jeder so weit er möchte oder es für richtig hält; man erprobt Intonationen, Pausen, Sprechmelodien, Stimmungen der handelnden Figuren... Das Ziel ist hier, so zu lesen bzw. vorzulesen, daß man das Gefühl hat: so wird der Text verstehbar.
2. Nun kann man ein *erstes Textverstehen* aus dem Alltagsbewußtsein formulieren. Je nach Länge des Textes faßt man seinen Inhalt in wenigen Sätzen oder abschnittsweise zusammen, fragt: Meint ihr das auch? Kurze Texte kann man paraphrasieren; ein-eindeutige Lösungen werden kaum gelingen, jeder möcht's mit eigenen Worten anders sagen, jeder setzt andere Schwerpunkte, assoziiert Eigenes...
3. Um die Textaussage an der eigenen Erfahrung anzuknüpfen, ist es hilfreich, einen „ähnlichen Fall“, ein eigenes Erlebnis oder eine gelesene Geschichte zu erzählen. Diese *Konkretisation* vereinseitigt den poetischen Text natürlich, reduziert ihn auf ein konkretes Ereignis, das er zwar auch meinen könnte, ja, aber doch... Selbstverständlich, wir bleiben ja auch hier nicht stehen; aber es ist wichtig für die Motivation der weiteren Arbeiten, daß jeder Leser sich sagen kann: Hier in diesem Text geht es auch um mich, um meine Erfahrungen oder Probleme, um etwas, das mich betreffen kann.

So vielleicht?

Ich sitze am Straßenrand.
Der Fahrer wechselt das Rad.
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
Warum sehe ich den Radwechsel mit Ungeduld?

Die Situation kann ich mir ja gut vorstellen, aber wieso hat der einen Fahrer? Und warum spricht der so monoton? In der Schlußzeile bricht er einfach ab. Sollen wir das nun besonders ruhig oder besonders ungeduldig sprechen? ...

Da sitzt einer am Straßenrand, während der Fahrer nach einer Panne den Reifen wechselt. Er denkt daran, wo er herkommt und hinfährt, überall ist er ungerne, trotzdem bemerkt er bei sich eine Ungeduld. Er will auch hier nicht bleiben.
Oder: Einer, der's nirgendwo lange aushält, wird auch noch unterwegs von einer Panne aufgehalten. Er läßt den Fahrer den Reifen wechseln; ungeduldig sieht er zu.

Was soll man dazu sagen? Natürlich, Ähnliches hat man schon erlebt: Plötzlich aus der Bahn des Gewohnten geworfen, kommt man ins Nachdenken. Warst eigentlich ganz froh, von zu Hause wegzukommen, aber da, wo du nun hinwillst...! Aber hier will ich auch nicht ewig rumgammeln, in der Schule, der Lehre...

Oder: Ein Häftling bei der Überführung wartet auf seine Kumpane, die ihn befreien.

Oder: Als ich hier auf diese Schule überwechseln mußte, ...

II

4. Die bisherigen, eher unbekümmerten Verstehensversuche ließen wohl das Gefühl zurück, dem Text nur oberflächlich gerecht zu werden. Das „Abenteuer Hermeneutik“ beginnt erst jetzt: Es gilt, Neues herauszukriegen, noch nicht Gesehenes zu entdecken; vielleicht zunächst durch *poetische Tätigkeiten*:

Einige könnten etwa versuchen, das Gedicht szenisch darzustellen. Beim Planen, Besprechen und Auswerten der Szene wird zwangsläufig – aber zwanglos! – der Text auch interpretiert.

Andere Gruppen zerschneiden den Text in Zeilen und erproben alternative Anordnungen. Solche Spiele mit dem Material eröffnen Einblicke in den Prozeß der Formgestaltung und helfen, die Besonderheit der Originalform praktisch zu entdecken und zu deuten.

5. Solche spielerischen Umgangsformen werden natürlich begleitet von Reflexionen. Aber auch eigene *theoretische Tätigkeiten* bringen das Verstehen weiter: Man könnte z. B. *Analysen* durchführen zur Lautstruktur, zur Syntax (über Umstellproben), zur Prosodie ..., um daraus Deutungsansätze zu gewinnen.

Auch das *Konfrontieren* mit anderen Texten ist eine theoretische Tätigkeit, die den Deutungshorizont aufreißen kann: Thematisch ähnliche Texte desselben Autors oder eines anderen, theoretische Texte des Autors (Brechts Arbeitsjournale etwa), verschiedene Fassungen, Bearbeitungen, Kommentare ...

In der Mitte der Spielfläche wechselt der Fahrer ein Rad am Auto aus: die Räder werden auch von Spielern dargestellt, die den Veränderungsprozeß besonders deutlich machen. Seitlich am Rand sitzt der Sprecher des Gedichts ungeduldig, springt mal auf, geht nach links (wo er herkommt), streckt den Arm aus, schüttelt dann aber den Kopf, ebenso nach rechts. Wippend bleibt er in der Mitte stehen.

Ginge es etwa auch so:

Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
Der Fahrer wechselt das Rad.
Ich sitze am Straßenrand.
Warum sehe ich den Radwechsel
mit Ungeduld?
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.

Überschrift und 2. Zeile, die von der Tätigkeit des Fahrers sprechen, haben die gleiche Lautstruktur; dazwischen schiebt sich – beginnend mit zweimal spitzem i – das Ich:

e a e e
i i e a a e a
e a e e e a a

Kontinuierlich werden die weiteren Vokale nach der Reihenfolge des Alphabets eingeführt: das O in den beiden Mittelsätzen, das U mit der Warum-Frage nach der Ungeduld. Das A – E – I – O – U könnte den Prozeß symbolisieren, der im Sprecher abläuft, seine Zwangsläufigkeit, die zur Entscheidung drängt.

Das Motto zu den Buckower Elegien, die mit dem „Radwechsel“ beginnen, lautet: Ginge da ein Wind
Könnte ich ein Segel stellen.
Wäre da kein Segel
Machte ich eines aus Stecken und Plane.

Einen anderen Aspekt würde diese Textstelle aus der „Deutschen Ideologie“ hervorheben: „Der Kommunismus ist für uns nicht ein Zustand, der hergestellt werden soll, ein Ideal, wonach die Wirklichkeit sich zu richten haben wird. Wir nennen Kommunismus die wirkliche Bewegung, welche den jetzigen Zustand aufhebt.“ (Marx/Engels, Werke. Bd. 3, S. 35)

Alle Erkenntnisse aus poetischem und theoretischem Umgang mit dem Text können beim *Interpretieren* ausgewertet werden im Rahmen eines Deutungskonzepts, dessen Ansatz natürlich offenzulegen ist: Gattungstheoretisch als Elegie oder als Epigramm? Rezeptionsästhetisch aus den Stützpunkten und Leerstellen der Leser? Biografisch aus der Situation Brechts beim Niederschreiben 1953? Allgemeinmenschlich auf die Lebenslage eines „Gedankenreichen und Tatenarmen“ hin?

6. Bis jetzt werden sicher nicht nur einander ergänzende, sondern auch widersprechende Erkenntnisse erarbeitet worden sein; oft sind die Diskrepanzen zu den ersten Verstehensversuchen besonders stark. Beim *Sichten der Ergebnisse* gilt es, Bestätigungen und Unvereinbarkeiten festzuhalten und zu reflektieren, um eine eigene begründete Stellungnahme vorzubereiten: Diskussionen werden mit Stichworten vorbereitet, fiktive Streitgespräche aufgeschrieben, der eigene Lernprozeß nachvollzogen ...

III

7. Was sagt das alles mir? Einige neue Erkenntnisse habe ich gewonnen, welche mache ich mir wirklich zu eigen?

Aneignung ist entweder *explikativ* möglich: Einsichten, die ich vor anderen vertreten will, formuliere ich öffentlich: in einer Diskussion, einem Essay, einer Kritik, einer Rezension ...

8. Genauso wichtig zur Aneignung sind *kontemplative* Äußerungsformen: Was ich nur für mich selbst festhalten, aber niemandem zeigen möchte, kann ich aufschreiben als Tagebuch (Lesetagebuch), als fiktiven Brief, als Tagtraumspiel ...

Wozu führt etwa die Information, daß Brecht 1953, im Jahre des Todes von Stalin und des Amtsantritts von Chruschtschow als ZK-Sekretär, selbst zweifelte, ob er in Berlin bleiben oder nach Zürich zurückgehen sollte? Daß er auf den Aufstand vom 17. Juni halberzig reagierte, wie Grass in seinem Stück „Die Plebejer proben den Aufstand“ zeigt?

Der Gedicht-Sprecher sitzt,
der Fahrer arbeitet.
(Ist der überhaupt *sein* Fahrer?)

Was regt ihn auf?
Daß der tätig ist?

Daß der etwas wechselt?

Der Dichter tut auch etwas: er denkt nach und schreibt ein Gedicht. Die eine Tätigkeit löst die andere aus. Praxis – Theorie – Praxis!

...

Eine Gruppe stellt ihr Verständnis in folgender Spielszene dar:

Der Gedicht-Sprecher wird durch zwei Personen dargestellt, die hintereinander stehen: das betrachtende, unschlüssige Ich schaut dem Radwechsel zu, geht mal hierhin, mal dorthin. Da sagt ihm das zweite, das reflektierende Ich den Gedichtstext ins Gesicht. Daraufhin gehen beide entschlossen nach vorn ab, Fahrer und Wagen brauchen sie jetzt nicht mehr.

Was hätte ich denn in dieser Situation gemacht? Hätte ich dem Fahrer geholfen? Typisch, ich hätte mich in die Handarbeit geflüchtet, um nicht weiter nachdenken zu müssen und mein Problem wirklich einer Lösung näherzubringen! Aber wie soll ich denn die Erkenntnis aushalten? Oder die Veränderung? ...

9. In *literarischen* Formen der Aneignung kann der Originaltext Vorbild für eigene Produktionen sein; oder aber man wählt – wie A. Thalmayr alias H. M. Enzensberger – eine andere Form.

Ghasele
Schon wieder Stau! Was das für ein
Tumult ist!
Ob dieser DKW da vorn dran schuld ist?
Ein Herr steigt aus und tobt. Der Mann
begreift nicht,
daß sein Museumsstück kein Katapult ist.
Er schimpft auf seinen Fahrer und erklärt
ihm,
daß es nun wirklich Schluß mit seiner
Huld ist.
Ich wüßte gern, sagt der Chauffeur,
Genosse,
was Ihre Ansicht zum Personenkult ist?
Der Chef weiß nicht warum, doch eines
weiß er,
daß er ganz außer sich vor Ungeduld ist.
Und das notiert er sich, obwohl er ein-
sieht,
daß er an dem Theater selber schuld ist.
A. Thalmayr

IV

10. Was an einer Geschichte erkannt wurde, kann nun versuchsweise auf andere Situationen angewendet werden. Die *Anwendung auf gesellschaftliche Probleme* sucht „Fälle“ aus Gegenwart und Geschichte, die man nun vielleicht mit Hilfe des Textes besser begreifen oder erklären kann.

11. Vielleicht gibt es auch in der *eigenen Biographie* konkrete Ereignisse, die von den Texterkennnissen her in einem neuen Licht erscheinen und besser handhabbar sind.

12. Wer in den vorangegangenen Schritten wirklich relevante Überzeugungen aus der Textarbeit gewonnen hat, wird sie auch auf andere Lebensbereiche übertragen. Ein *Transfer* der neuen Einsichten schließt also den hermeneutischen Prozeß ab, indem er aus seiner Thematik hinausführt und neue Begegnungen anstößt.

In den 60er Jahren stritten Schriftsteller darum, ob sie weiter „dichten“ sollten oder aber ihre sprachlichen Fähigkeiten zur rhetorischen Aktivierung der Massen einsetzen sollten.
Oder: Was kann das Gedicht der Nachbar-
klasse raten, die täglich denselben
Knatsch mit ihrem Klassenlehrer hat?

Mit welchen ersten Schritten kann ich be-
ginnen, damit mich mein Tageslauf nicht
weiter von mir selbst entfremdet, sondern
dem näher bringt, was ich „eigentlich
schon immer wollte“?

Was sagt der Text z. B. zum „Praxis“-Be-
griff? Sind Hand- und Kopfarbeit gleich-
wertig? Ist Denken und Dichten eine ge-
sellschaftlich notwendige Arbeit? Welche
Art von Dichtkunst?
Eine Reihe aus Texten zum Thema „Ver-
änderungen“ könnte weitere Fragestel-
lungen aufreißen und neue Verstehens-
prozesse veranlassen.

5. Die produktiven Methoden in der kognitiven Entwicklung

Bei der Vorbereitung von Literaturunterricht spielen besonders Fragen nach der schülergerechten Auswahl von Texten und Methoden eine Rolle. Kann man sich an „Lesealtern“ orientieren, gibt es Umgangsformen, die für die Kinder einer Klasse zu „hoch“ oder zu „tief“ ansetzen? Die folgenden Überlegungen fragen nach Hilfen, die die Entwicklungspsychologie hier geben könnte.

Phasenmodelle zur Entwicklung der Leseinteressen bei Kindern und Jugendlichen spielten bis vor etwa 20 Jahren in Konzepten zum Literaturunterricht eine große Rolle. Danach folgt in der Primarstufe auf das „Märchenalter“ eine mehr sachbetonte Leseperiode, das „Robinsonalter“. In der Sekundarstufe I wachsen die Kinder in eine Übergangsphase hinein, in der „Helden“ und Sensationen locken; aber sie erleben auch schon eine erste „ästhetische Erregungsphase“, in der die literarische Form interessant wird. In der Sekundarstufe II endlich wird das Lesen von „Weltliteratur“ möglich. (Vgl. die Diskussion verschiedener Modelle bei Groeben/Vorderer, *Leserpsychologie II*, Münster 1988, S. 59 ff.)

Wer aber erfahren hat, wie Kinder jeden Alters mit allen Literaturformen sinnvoll umzugehen *lernen* können, dem werden solche Alterstypologien kaum noch etwas zu sagen haben. Trotzdem: Es ist sicher richtig anzunehmen, daß das Leseverständnis zu entwickeln ist bis hin zum Erschließen komplexerer künstlerischer Literatur. Dazu ist es aber angemessener zu fragen: Was können Kinder in verschiedenen Altersstufen an poetischen Texten verstehen?

Der wohl umfassendste Literaturbericht zur Leserpsychologie von Norbert Groeben (*Leserpsychologie*, Münster 1982) belegt, daß mit dem Kriterium „Textverständnis“ gegenüber poetischen Texten wenig auszurichten ist. Er argumentiert: Die Textverständlichkeit ist am größten, wenn ein Text ohne Schwierigkeiten assimiliert werden kann, wenn also das Neue an vorhandenes Wissen mühelos anzupassen ist. Poetische Texte aber verlangen Akkomodation, also die Anpassung der Leserkategorien an den Text. „Verständlichkeit“ ist demnach ein sekundäres, aber voraussetzendes Kriterium: Hermeneutisch geht das normalisierende, plane, alltagspraktische Verstehen dem Erschließen der künstlerischen Potentiale notwendig voran. Dieses Kriterium ist demnach nur relevant für die Prozesse des Lesenlernens, in unserem Konzept nur für die Phase der ersten Textbegegnung. Hier kann die Verständlichkeit mit allen rationalen Verfahren gefördert und überprüft werden.

Dazu regt Groeben auch produktive Verfahren an: Voraussagen machen, neue Textversionen herstellen, die Bauform verändern, persiflieren, Verfremdungstechniken. Auch zum „kritischen Lesen“, seiner höchsten Verstehensstufe, verhelfen rationale Prozeduren zur Analyse auf formale Stilmerkmale und zur „Ideologiekritik“. Groeben beschreibt also weitgehend das Verständnis poetischer Texte nur insoweit, als sie dieselben Fähigkeiten verlangen wie Sachtexte; er tut das natürlich mangels empirischer Daten.

Für diese Methodologie ist es nicht entscheidend, ob die Texte der Altersstufe entsprechen, sondern ob die vorgeschlagenen Arbeitsweisen den Schülern einer Altersstufe zu relevanten Einsichten verhelfen können. Dazu lassen sich aufgrund

der Entwicklungspsychologie zwar begründete Voraussagen machen, die aber nicht normativ anzuwenden sind. Gott sei Dank durchkreuzen ja Kinder und Jugendliche unsere Erwartungen immer wieder; nicht zuletzt deshalb ist doch gerade Literaturunterricht so aufregend!

a) Die Kinder

Wichtigste Voraussetzung für einen systematischen Literaturunterricht ist wahrscheinlich, daß das Kind in der Vorschulzeit zu spielen lernt, Phantasie lustvoll erlebt, auf sensomotorischen Wegen das symbolische Denken entwickelt und damit seine verallgemeinerten affektiven Wunschvorstellungen ausagiert.

Im *Spiel* deutet es Personen und Objekte phantasierend um und schafft eingebildete Situationen mit sich selbst „am Steuer“. Das freie Rollenspiel bedeutet für die kognitive Entwicklung einerseits *formal* eine wichtige Station: Das Kind tritt aus der Gebundenheit an die Situation heraus; es lernt hier, Denkprozesse unabhängig von gleichzeitigen Wahrnehmungen und Handlungen durchzuführen. Im Spiel wird dem Kind eine notwendige Übergangsform in seiner geistigen Entwicklung zur „Phase der konkreten Operationen“ geboten: Die im Spiel „verzauberten“ Gegenstände und Personen sind ihm eine Zeitlang Stützen für sein *Denken im Bedeutungsfeld der Situation*, das nicht dem Gesichtsfeld entspricht. Es führt im Spiel zwar noch Handlungen durch, aber nicht um des (gewohnten) Handlungsziels willen, sondern um der Bedeutung willen, die sie im Spiel repräsentieren sollen. Der entscheidende Fortschritt besteht also darin, „daß sich in der Spielhandlung der Gedanke vom Gegenstand löst und die Handlung beim Gedanken ihren Anfang nimmt, nicht beim Gegenstand“. (Wygotski, *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes*. In: D. Elkonin (Hg.), *Psychologie des Spiels*, Köln 1980, S. 453)

Im Übergang vom Kindergarten zur Schule kann sich das Kind übers *Rollenspiel* ins Rollenhandeln und -denken einüben, d. h. es entdeckt Gemeinsamkeiten bei Menschen aufgrund ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer Verwandtschaft.

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, daß schon Vorschulkinder über Handlungen und über sprachliche Formulierungen sprechen können. Wohlgeachtet: das ist *möglich!* Bei vielen Kindern wird man allerdings die Fähigkeiten des Kritisiereins und Korrigierens, des Erfragens und Umspielens von Sprache und Sprachgebrauch, also ihre metakommunikative Kompetenz erst wiedererwecken und üben müssen. Auch indirekte Sprechakte kann es verstehen und nutzt sie selbst, wenn man darauf eingeht.

Bei der Einschulung erklären die meisten Kinder noch die Welt magisch und egozentrisch. Das ganze Universum bildet eine Gemeinschaft mit dem Ich, gehorcht ihm oder ist dazu da, ihm zu dienen. (Vgl. Piaget, *Das Weltbild des Kindes* [1926], Stuttgart 1980) Alles kann aufeinander einwirken, auch das Vorstellen; alles kann man kausal erklären, und was nicht in die Erklärung paßt, wird passend gemacht. Allmählich wird das Weltbild realistischer: zuerst können alle Dinge etwas wollen, dann nur noch bewegliche, dann nur noch die mit Eigenbewegung und schließlich nur die „lebenden“, also Pflanzen, Tiere und Menschen.

Seine kognitive Entwicklung bis zum 11./12. Lebensjahr kann man nach den Erkenntnissen Piagets so zusammenfassen:

1. Das Kind lernt, im Geiste aus sich heraus und sich selbst aus anderen Perspektiven gegenüberzutreten. („Perspektivenübernahme“, „Rollenübernahme“, „Dezentrierung“)
2. Es lernt, aufgrund der Beobachtung von Gegenständen auf vorgestellte konkrete Gegenstände bzw. Abläufe zu schließen, die selbst nicht wahrnehmbar sind; zu deren gedanklichen Erzeugung muß es verschiedene geistige Operationen koordinieren und verschiedene Wissens Elemente kombinieren. („Konkret-operatives Denken“)
3. Es lernt schließlich, daß es nicht nur selbst Perspektiven einnehmen und wechseln kann, sondern daß der Partner das auch kann; der andere kann somit auch die eigene Perspektive einnehmen. („Reversibilität“)

Es lernt, *Situationen als Interaktionen* zu erkennen, in denen Personen mit verschiedenen Ansichten, Intentionen und Gefühlen ihr Verhalten gegenseitig steuern. Es kann mehr und mehr die Sachverhalte für sich oder andere unterschiedlich formulieren, und es rechnet damit, daß die anderen das auch tun.

Doch inhaltlich werden zunächst noch alle Perspektiven anderer mit den eigenen Vorstellungen gefüllt. Menschen im Alltagsleben wie auch literarische Figuren müssen nach seiner Rollentypologie handeln; wirklich fremde Handlungsweisen oder Perspektiven könnte es nicht koordinieren, also nicht zu einer sinnvollen Geschichte zusammenbringen. Die moralischen Urteile sind meist egozentrisch oder moralisch *präkonventionell*: orientiert an eigenen Interessen oder denen lieber Freunde. Etwa die Hälfte der 11/12jährigen urteilen auch schon moralisch *konventionell*: sie orientieren sich an allgemeinen Normen, meist aber erst wegen ihrer Vorbilder.

Fiktive Geschichten behandelt das Kind wie seine Alltagserfahrungen; all das gibt es, denn man kann ja davon erzählen. Hauptsächlich ist es am äußeren Geschehensablauf interessiert, und zwar an jedem Detail. Zu jeder Einzelheit fallen ihm ähnliche Dinge und Geschichten ein. Es deutet nicht psychologisch, sondern kausal-realistisch. Alles muß konkret vorstellbar sein, dann kann es gedanklich gut kombinieren. Die noch fehlende Innensicht der handelnden Personen kann gefördert werden durch szenische Darstellungen; unterschiedliche Gedankengänge können in Monologen ausgesprochen und konfrontiert werden.

In den ersten sechs Schuljahren wird der Schwerpunkt der hermeneutischen Arbeit in der *ersten Phase* liegen, also bei den Schritten der Textwahrnehmung, des inhaltlichen Verstehens und der Konkretisation, d. h. des Beziehens auf eigene konkrete Erfahrungen; diese Phase wird jedoch von den Kindern nicht als eine der „bornierten Subjektivität“ erlebt, denn sie können ihren eigenen Vorstellungen noch nicht aus fremder Perspektive gegenübertreten, um ihre Sichtweise zu relativieren. Spaß machen ihnen hier vor allem die vielfältigen Methoden, mit denen man an Texte herangehen, in ihnen etwas entdecken kann. Der spielerische Umgang ist hier nicht nur der angemessenste, sondern auch eine wichtige Grundlegung für die objektivierenden Tätigkeiten in den folgenden Jahren. Viele der poetischen und theoretischen Operationen der Schritte 4 und 5 können schon eingeübt, wenn auch noch nicht zur *Objektivierung* der Leseerfahrungen genutzt werden. Vielmehr erleben die Kinder die ästhetischen und theoretischen Operationen am Text als isolierte: sie integrieren deren Ergebnisse nicht in ihren eigenen Verstehensprozeß, nehmen sie höchstens additiv zur Kenntnis.

Manche Lehrer lieben es, poetische Texte mit germanistischen Fachbegriffen zu „besprechen“ und freuen sich, wenn die Kinder es „schaffen“, ebenfalls damit zu jonglieren. Sie sollten sich nicht täuschen: Die meisten Kinder verbinden bis zum 11./12. Lebensjahr mit theoretischen Begriffen ganz konkrete Vorstellungen – und eben nicht eine abstrakte Kategorie. Äußerlich spricht man mit denselben Wörtern – Märchen, Metapher, Mittelalter –, löst aber damit verschiedene Denkinhalte aus. Heuristisch können solche Begriffe nur dann wirken, wenn sie im Unterricht erprobend gebraucht werden: „Könnte man dies so nennen? Warum? Wie anders? Was war auch so? Woher kennst du das?“ Normative Festlegungen von Gattungen und rhetorischen Analysebegriffen verhindern jeden eigenen Zugang.

Auch die *Aneignungsphase* kann eröffnet werden, in altersgerechter Weise. Die Kinder erzählen/beschreiben, was sie am Text erfahren, wie sie ihn erlebt haben; was sie alles mit ihm anstellten und was dabei herauskam; was verschiedene Kinder dazu gesagt haben und wie man ihn nun selbst sieht. Das ist sehr viel an authentischer Reflexion, da brauchen wir nicht das Unmögliche zu verlangen: nämlich mit Hilfe der hermeneutischen Erkenntnisse die eigene Ichentwicklung von einem überlegenen Standpunkt aus aufzuarbeiten.

Die *Anwendungsphase* ist wieder leichter zu bewältigen, weil konkreter. Natürlich wird das Kind nicht Ideen auf Probleme anwenden, sondern Geschichten auf Geschehnisse, Handlungsverläufe auf Erlebnisse, Figuren auf Bekannte...

Aber diese Erfahrungen möglichen Transfers sind wichtig für die spätere Erkenntnis der gesellschaftlichen und identitätsstiftenden Wirkungen von Literatur. Überhaupt haben die Tätigkeiten der Schritte 4–12 in den ersten sechs Schuljahren propädeutischen Charakter: Sie schaffen die notwendigen Voraussetzungen durch sensomotorischen und konkret-operationalen Umgang mit poetischen Texten, ohne die kein Jugendlicher aus den künstlerischen und wissenschaftlichen Verfahren irgendeinen Gewinn für sich selbst erarbeiten können wird.

Vor allem dieser Erfahrungen müssen die Kinder gewiß sein: Die poetischen Texte sind offen für mich, sie lassen unendlich vieles entdecken, sie regen unterschiedliche Erlebnisse und Erkenntnisse an, sie vertragen jeden Zu- und Eingriff, nichts legt sie auf ein „Nur so“ fest; aber eben auch: nichts geben sie von sich aus, alles müssen wir uns selbst holen, durch Spiel und Denkarbeit, durch Schreiben und Inszenieren... was auch immer, es macht Mühe!

b) Die Jugendlichen

Wer zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr Gelegenheit bekommt, sein Denken aus der Bindung an konkrete Vorstellungen zu lösen, Inhalt und Form ebenso zu unterscheiden wie Sachverhalte und Aussagen über Sachverhalte, dem eröffnen sich ganz neue Verstehensdimensionen, vor allem in der Reflexion der Einsichten auf sich selbst. Piaget nannte die höchste Stufe der kognitiven Entwicklung die des „hypothetisch-deduktiven oder formalen Denkens“.

Der Heranwachsende *lernt* jetzt, in theoretischen Systemen zu denken, aus ihnen Anwendungsfälle abzuleiten, also zwischen einem Bereich des Möglichen und des Wirklichen reziprok zu vermitteln. Seine Gedankengänge gehen jetzt mehr und mehr vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Möglichen zum Wirklichen; er entwickelt theoretische Interessen mit dem Ziel, seine Erfahrungen systematisch zu

rekonstruieren. Das stellt insofern eine Weiterentwicklung *und* Integration der vorangegangenen Phase dar, als der Jugendliche die Operationen, die er vorher mit anschaulichen Gegenständen durchführen konnte, jetzt auch auf theoretische, nur gedachte Gegenstände anwendet. Dabei hilft ihm die sich entfaltende Fähigkeit, verfügbare Informationen planvoller, wirksamer und strategisch besser organisieren und flexibel kombinieren zu können als in der Kindheit. Er findet Regeln und Gesetze heraus, bringt so seine Umwelt „in Ordnung“. Dabei weiß er zwischen Hypothesen und Fakten wohl zu unterscheiden und prüft kritisch die Grade der Wahrscheinlichkeit von Ideen.

Auch hier müssen wir wiederum berücksichtigen, daß diese kognitiven Leistungen während der Pubertätszeit erbracht werden *können*; sie stabilisieren sich in „normaler Entwicklung“ etwa im 15. Lebensjahr. Aber was heißt noch „normale Entwicklung“, wenn Untersuchungen belegen, daß längst nicht alle Jugendlichen das Stadium des formalen Denkens erreichen, und wenn, dann auch nur in engumgrenzten Inhalts- oder Tätigkeitsbereichen; wer also einen mathematischen Lehrsatz anwenden kann, muß *deshalb* noch lange nicht Schillers und Frischs Freiheitsideen aus dem „Wilhelm Tell“ erschließen können.

Bei allen psychologischen Informationen über den pubertären Wandel in der kognitiven und sozial-moralischen Orientierung sollten wir uns immer wieder bewußt machen: All das *kann* der Jugendliche in seinem 2. Lebensjahrzehnt *lernen*, Mädchen früher als Jungen; nichts stellt sich jedoch von selbst ein. Setzen wir nicht voraus, was erst das Ziel sein kann, fördern wir individuell und schrittweise: Fangen die Schüler an, zwischen Wort und bezeichnetem Sachverhalt zu unterscheiden? Zwischen Meinung, Behauptung, begründeter Feststellung? Halten wir sie an, häufig metakommunikative Redeeinleitungen zu benutzen: „Da steht...“, „ich sehe das so“, „du hast gesagt“, „wir waren überzeugt“ usw.

Die neuen kognitiven Fähigkeiten ermöglichen den Prozeß der *Dezentrierung*: der Jugendliche lernt, der Situation, in der er handelt, gegenüberzutreten und sie sozusagen von einer überlegenen Warte aus zu beurteilen. So wird er fähig, verschiedene Standpunkte und Intentionen nicht nur wahrzunehmen (wie bisher schon), sondern auch zu koordinieren und deren Aufeinandereinwirken abzuwägen. Das schafft eine eminente Erweiterung des geistigen Horizonts. Er kann Handlungssituationen angemessener, Handlungsmotive differenzierter wahrnehmen, also an neuen Situationen teilnehmen, sich selbst darin authentischer reflektieren, verschiedene Lebensbereiche – auch in größeren Zeiträumen – aufeinander beziehen und so zu einem überlegeneren Urteil gelangen.

Dementsprechend werden dann auch literarische Figuren als literarische Figuren behandelt, erzählte und lyrische Ereignisse als poetische Schöpfungen, die selbständig sind und unabhängig von Alltagserfahrungen. Die handelnden Personen haben eigene, oft sehr fremde Gedanken, Intentionen, Motive und Wünsche; den psychischen Konflikten gilt jetzt das Interesse. Die Schüler diskutieren sie aus wechselnden Perspektiven. Die Figuren sind für sie nicht mehr nur Rollenträger, sondern auch Individuen. Es ist aufregend, sich empathisch in sie hineinzudenken und ihr Handeln und Fühlen aus *deren* Horizont zu beurteilen. Das Abstandnehmen von den eigenen Gedanken erweitert den Möglichkeitssinn dahin, daß sie in fremden Vorschlägen, Hypothesen, Erklärungen, Gedankengebäuden sich unabhängig von

eigenen Weltbildern bewegen können. Erst so sind die eigenen Borniertheiten wirklich aufzuheben.

Jetzt erscheint es den Jugendlichen auch sinnvoll, die „Form“ zu thematisieren. Der Text geht nicht in dem auf, was wir verstanden haben; seine Sprachstruktur erweckt Vorstellungen, persönliche und gemeinsame, seine Formulierungen machen Ahnungen sagbar, vorsichtig, erprobend. „Was haltet ihr davon? Ist das überzeugend?“ Sie reflektieren ebenso auf das eigene Verstehen, stellen es dem Text gegenüber und erkennen die Diskrepanzen an.

Die psychischen Probleme faszinieren die Jugendlichen weit mehr als allgemeinschliche Bedeutsamkeiten; doch parabolisches Verstehen kann abgeleitet werden, zuerst über die Analogiebildung, dann auch durch Generalisierung. Am wichtigsten ist den Jugendlichen dieser Altersstufe jedoch – auch wenn sie's nicht zugeben! –, was sie aus dem Verstehensprozeß für die eigenen Probleme der Selbstfindung herausholen können.

Das macht die Phase der *Aneignung* so reizvoll, aber auch unterrichtlich so schwierig. Sie wollen das Verstandene in ihren Horizont einschreiben, aber nicht so institutionell-öffentlich, nicht vor „den anderen“ und dem Lehrer. Diese Methodologie nimmt darauf Rücksicht. – Intensiv ist am Sichten der Ergebnisse in Schritt 6 zu arbeiten, an der Aufarbeitung der Diskrepanz zwischen den ersten Verständnissen und den Arbeitsergebnissen der poetischen und theoretischen Tätigkeiten. Und das kann auch in der Schule ganz angemessen konkret durchgeführt, sogar bewertet und benotet werden. Aus allen Formen der Aneignung jedoch haben sich formale Lernzielkontrollen herauszuhalten. Wenn die Schüler hier nicht erfahren, daß *Menschen* miteinander lernen und nicht Lehrer und Schüler, werden sie dabei nicht mitmachen, zu Recht. Als geeignetste Arbeitsweisen werden sich wahrscheinlich überall die literarischen Aneignungen erweisen: *Umschreiben* und *Uminszenieren* in Richtung auf die selbst am Text entwickelten Vorstellungen, aber eben nicht bekennerrisch-direkt, sondern mit Hilfe erlernter poetischer Sprachform. Mit solchem literarischen Identitätsausdruck wird zugleich das universalistische Verstehen der Dichtung gefördert.

Die moralischen Urteile der Jugendlichen bleiben zumeist noch konventionell, orientiert an partikularen oder gesamtgesellschaftlichen Normen. Doch die Erkenntnis, daß Verhaltensregeln unabhängig von bestimmten Personen gelten und demokratisch zustande kommen müssen, ist wichtig für die Identitätsfindung und muß in der Sekundarstufe I intensiv gefestigt werden.

In der *Sekundarstufe II* meldet sich dann auf der Grundlage der konventionellen Moral verstärkt wieder das Ich. Die Jugendlichen stellen die Notwendigkeit geltender Gesetze von subjektiven Interessen her in Frage. Das ist nicht als Regression mißzuverstehen; vielmehr ist dies der notwendige Weg zu einer universalistischen prinzipiengeleiteten Urteilskraft: Normen werden als veränderbar erkannt, das Ich darf von ihnen nicht vereinnahmt werden, es muß an ihrer Geltung verantwortlich mitwirken können oder sie bekämpfen; dadurch wird aber eine „Verhandlung“ unter den Beteiligten notwendig über das, was denn nun gelten soll – zuerst von Fall zu Fall, schließlich generell. Dieser Weg zu einer kommunikativen Ethik, in der im Hinblick auf alle Betroffenen gemeinschaftlich entschieden wird, was als gut und richtig verallgemeinert werden könnte, führt am aussichtsreichsten durch die Lite-

ratur; in poetischen Texten wird vor allem dem Ich gegenüber den objektiven Mächten zum Sprechen verholfen, sie ergreifen in ihrer Form Partei für das alltagspraktisch zumeist unterdrückte und ausgebeutete Ich – wenn man einem Strang der Literaturtheorie von Schiller zu Herbert Marcuse folgt.

Und im hermeneutischen Prozeß, der erst in dieser Schulstufe unverkürzt durchlaufen werden kann, ist diese Auseinandersetzung *probehandelnd* zu führen: Wie kann es dem Ich in dieser historischen Situation gelingen, seine persönlichen Wünsche und Vorstellungen authentisch und überzeugend zu formulieren?

Die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen sind zwar nicht hinreichende, aber notwendige Voraussetzungen: Sie urteilen von situationsübergreifenden Bewertungsmaßstäben aus und sind zur nicht-identifikatorischen Perspektivübernahme in der Lage: Zwischen den Interessen der literarischen Figuren und ihren eigenen können sie einen dritten Standpunkt einnehmen. Von dort aus können sie dann von umfassenden Ideen her und unter Berücksichtigung verschiedener Milieus urteilen. Über die Erkenntnis der Form, des Stils in ihren Eigenaussagen hinaus mag hier auch eine begründete Stilkritik möglich werden. Doch meine Germanistik-Studenten ermahnen mich hier zur Bescheidenheit! Statt höchstfliegender literaturwissenschaftlicher Diskurse möchte ich lieber Lernprozesse fördern, in denen die heranwachsenden Leser, Theater- und Filmzuschauer ihre *Interpretationen als ihre Lebenspraxis* erfahren.

(Viele Erkenntnisse in diesem Kapitel verdanke ich H. Willenberg u. a. Autoren des Bandes „Zur Psychologie des Literaturunterrichts“, der 1987 in diesem Verlag erschienen ist.)

AUSFÜHRUNG

I Die Phase der ersten Textbegegnung

Auch der Leser muß produzieren können, wenn er den Schriftsteller verstehen will; was er von einem Buche nicht produzieren kann, das bleibt tot.

Johann Peter Eckermann, 1824

Ein Text ist in der Klasse vorgelesen worden, was nun? Die berühmten „Spontanäußerungen“ nach der „schöpferischen Stille“ bringen nicht viel und kommen überdies immer von denselben Schülern. Produktiver ist es, eine oder zwei Methoden vorzuschlagen, nach denen die Schüler operational mit dem Text umgehen; dabei werden sie wie von selbst anfangen zu sprechen.

Die hier angebotenen Methoden für die erste Textbegegnung basieren auf folgenden Überlegungen zum Leseprozeß:

Ich beginne zu lesen und denke dazu. Ich rufe Vorstellungen auf und stelle sie zu einem unordentlichen Bild, einer vagen Geschichte zusammen. Ich eile dem Text voraus, schwenke wieder auf seinen Wortlaut ein, lasse meine Bilder von ihm formen so wie ich meine Bilder für ihn forme. Er baut mir eine neue Erfahrung auf, indem er mich anleitet, bisherige Erfahrungen en detail, in neuer Betrachtung und Gewichtung neu zu kombinieren. Das Bekannte, das ich dafür aufrufe, schafft das Kennenzulernende und sorgt für Erwartungen an das noch nicht Gelesene. Aus den Vorverständnissen (mit Vorurteilen) und den erfüllten oder enttäuschten Erwartungen bildet sich ein aktueller Erfahrungshorizont, der um so klarer wird, je weiter sich die gelesene Geschichte vor ihm entfaltet. So neu mir diese auch ist, ich kann sie nur vom Alten und Vertrauten her verstehen. Und doch merke ich, daß der poetische Text in dieser Bekanntheit nicht aufgeht, daß ich mir die Geschichte „erst mal“ zurechtmache, daß sie mir als Orientierungsrahmen für meine weitere Beschäftigung vertraut wird.

Drei unterschiedliche Einstellungen zum Text möchte ich für diese Phase unterscheiden:

- a) Ich versuche, so offen wie möglich zu bleiben. Ich könnte den Inhalt des Textes wiedergeben, weiß aber noch gar nicht, was das alles eigentlich soll. Ob ich mir meines Privat-Horizontes bewußt bin oder nicht, er genügt mir hier jedenfalls, wenigstens vorerst.
- b) Ich verstehe den Text alltagspraktisch – konkret von meinem momentanen Interesse und meinen derzeitigen praktischen Problemen her. Ich lese von einem sich schnell schließenden Erwartungshorizont her, erfahre also aus dem Text nur Bekanntes, denn alles Fremde, andere, Neue dränge ich als unverständlich ab.
- c) Ich verstehe den Text einseitig von einer bestimmten wissenschaftlichen Position oder einer bestimmten Weltanschauung her. Die zu dieser vorgeschalteten Sichtweise passenden Aussagen fallen mir als „Kernstellen“ auf; sie bestätigen meine Weltsicht im Lernprozeß.

Alle drei Einstellungen sind *subjektiv*, weil ich mit meinen individuellen Erfahrungen in das Fremde eintauche, ohne mich dabei schon zu verändern. Meine Kategorien und Wortbedeutungen mit meinen Konnotationen, meine Vorstellungen, Wünsche und Wertmaßstäbe erfassen die Angebote des Textes und machen ihn zu meinem. Alle drei Einstellungen sind *beschränkt*, weil ich bei der ersten Begegnung die Erfahrungsmöglichkeiten am Text

noch gar nicht ausschöpfen kann, weil ich genug damit zu tun habe, den fremden Text kennenzulernen, das Bekannte herauszulesen, um meinen Leseprozeß für mich als sinnvoll empfinden und ihn durchhalten zu können. Jürgen Kreft nennt diese Phase die der „bornierten Subjektivität“ und meint es nicht herablassend, sondern entgegenkommend!

Das methodische Problem in dieser Phase wird sein, mit solchen unterrichtlichen Arbeitsformen an einen Text heranzuführen, die einen subjektiven Zugang zugleich als notwendig, aber auch als beschränkt erfahren lassen; die also ein Kennenlernen des Themas in subjektiver Identifikation fördern, diese aber nicht schon als erreichtes Verstehensziel erscheinen lassen. Denn wenn der Leser sich im hermeneutischen Prozeß verändern soll (sich besser kennenlernen, seine Umwelt und Geschichte besser begreifen usw.), dann muß er sich auch so erfahren, wie er bisher geworden ist. Gerade um die Textaussagen in ihrer besonderen Andersartigkeit – und sich selbst an deren Andersartigkeit – neu erkennen zu können, muß der Leser sich selbst in seiner Subjektivität – diesem gegenüber – sehen. Schließlich geht es in allen weiteren Phasen um die Spanne zwischen dem Subjekt und dem herauszubringenden Neuen; zur Objektivierung müssen beide Pole einer Erkenntnis zugänglich sein. Wer die Mühen der Erarbeitung als für sich sinnvoll erfahren soll, muß seine Subjektivität immer wieder einbringen dürfen; dazu muß er sie kennen.

Über alle Ausrichtung von poetischen Texten auf Unterrichtssequenzen sollte nicht vergessen werden, daß Literatur auch in Muße genossen werden will. Das lernen junge Leser nicht, wenn Literatur immer nur „behandelt“ wird. Also sind *Vorlese- und Zuguckstunden* genauso wichtig wie die systematisch durchgeführten *Literaturstunden* – aber man muß die Zeit dafür schon stehlen! Texte, die dem Lehrer oder einzelnen Schüler besonders gefallen, werden einfach vorgelesen; Kommentare stehen jedem frei. Ein Fernseh- oder Hörspiel wird gemeinsam rezipiert; Autorenlesungen – auch von Schallplatten, Theaterbesuche oder bei Liedermachern ... all das sollte Heranwachsenden selbstverständlich werden. Kultur lebt nur, wenn sie stattfindet; und Dichtung ist nur dann in der Welt, wenn sie ausgesprochen und aufgenommen wird.

²¹ Natürlich kann aus solcher Teilnahme an der Kultur wiederum ein Text für den Unterricht gemeinsam ausgewählt werden. Das Schöne aber ist: das muß nicht sein!

1. Erstes Wahrnehmen des Textes

Asthetisches Verstehen beginnt – wie das Schreiben – im Körper; erst in seine **musikalische Gespanntheit** kann der künstlerische Prozeß *hineinwehen*, so daß **Neues heraussufen** kann.

²² *Inspiration* und *Evokation* – dem Alltagsbewußtsein sind das fremde Ereignisse, ²³ **es** kennt ja alles schon.

Wie können wir es über-raschen? Ihm Entdeckungen schmackhaft machen? Und erst diese eigenartige Sprachform des poetischen Textes, ja die müßte in ihrer Körperlichkeit erfahrbar gemacht werden – als Klang, als Schritt, als Rhythmus, als **Schreibbild**, als Spannungsbogen, als staunenmachendes Rätsel ... damit der Text **„in die Sinne fällt“**.

- Sobald jemand einen poetischen Text vorliest – beim Gedicht wie bei einer Kurzgeschichte – fällt er in eine besondere **Sprechweise**: leiernd, pathetisch, metrisch ... je nach Gewohnheit.

Er spürt also den Unterschied zur Alltagskommunikation, steigt wie von selbst aus den geregelten Sprachen aus, steigt aber damit noch nicht in eine ästhetische Einstellung ein; denn rituelle Deklamationsweisen fangen die Ungewißheit auf. Also gilt es, im Unterricht dieses Gespür für die andere Schreib- und Sprechweise aufzugreifen, bewußt zu machen und ästhetische Tätigkeitsformen anzubieten:

- Der Text wird möglichst **alltäglich** gelesen, als small-talk, als normale Mitteilung, Zeitungsnotiz ...

Dieses Lesen verfrämdet den Text, es paßt nicht zu ihm. Es entsteht eine Spannung zwischen normaler Redeweise und gestaltetem Schrifttext. Dieses Lesen kann Aufmerksamkeit wecken für die Besonderheiten des Originals.

Beispiel:

Ich ging im Wald so fürmichhin und nichts zuzusuchen warm im Sinn. Im Schattensah ich ein Blümchen stehn ...

- Mit der **Klangprobe** wird (reihum) ausprobiert, wie man den Text (Zeilen, Strophen, Abschnitte ...) sprechen könnte. Dabei geht es hier zunächst um Intonationen und Prosodien, um die Sprechmelodie, die Betonungen. Was ändert sich dabei?

Die Schüler nehmen hier einen Schrifttext in verschiedenen Lautformen wahr. Dem Text wird das Eindeutige genommen; seine Aussage ist nicht mehr so festgelegt, wird offener; Phantasie wird möglich. Sie erfahren aber auch, daß lautes Lesen den Text schon in einer bestimmten Richtung interpretiert, dieses hervorhebt, jenes herunterspielt. Prosodie, Intonation sagt zusätzlich etwas zum Inhalt.

Beispiel:

(Überheblich, schulmeisterlich): „Was Singen und Arbeiten betrifft, so habe ich schon Deiner Mutter gute Ratschläge gegeben!“ (berichtend) sagte die Ameise zur Grille im Oktober. (Ratlos, unentschlossen): „Ich weiß“, zirpte die Grille, „aber ... aber ... Ratschläge für ... für Ameisen!“ (Lachend, belehrend): „Ich weiß, ich weiß, aber ...“ (singend, überlegen): „Ich weiß, aber ...“

- Der Text wird aus **verschiedenen Situationen**, aus verschiedenen Rollen gesprochen: als Hausfrau beim Abendessen mit der Familie, als Pastor vor der Gemeinde, als Fußballtrainer; aber auch aus einer Gruppe – jeder spricht eine Zeile –: als Fließbandarbeiter, als diskutierende Kommunalpolitiker, als Blumenkinder ...

Solches Lesen verfremdet stärker: Es stellt poetische Texte – die prinzipiell situativ ungebunden sind – in eindeutige Alltagssituationen, in eindeutige Rollenmuster. Das mag sogar einen gelinden Schock erzeugen („So darf man doch nicht mit Dichtung umgehen!“), provoziert aber auch fruchtbare Fragen wie: Warum, womit vergewaltigt dies Lesen den Text? Was dabei sich an den zugemuteten Rollen stößt, muß „die Form“ sein!

Beispiel:

Humorlos

Die Jungen
werfen
zum Spaß
mit Steinen
nach Fröschen.

Die Frösche
sterben
im Ernst.

Erich Fried

(Drei Skatspieler hauen bei jeder Äußerung eine Karte auf den Tisch und grölen dazu.)

„Humorlos! Hahaha!“
„Die Jungen! Hahaha!“
„Werfen! Hahaha!“
„Zum Spaß! Hahaha!“
„Mit Steinen! Hahaha!“
„Nach Fröschen! Hahaha!“
„Die Frösche! Hahaha!“
„Sterben! Hahaha!“
„Im Ernst! Hahaha!“

Wem das Lachen nicht allzusehr im Halse steckengeblieben ist, kann die Zeilen als zackige Turnerriege oder als Kleinkindergruppe beim Auszählen sprechen.

- Erproben von **Rhythmen**; Lesen in verschiedenen **Taktarten**, **metrisches** Lesen (etwa im Jambús). Paßt eher ein tänzerischer oder eher ein maschineller Rhythmus?

Diese Leseweisen betonen die Lautform des Textes und sollten durch Schreiten, Laufen, Stampfen, Klatschen, Tanzen, körperliches Darstellen unterstützt werden. Rhythmusinstrumente – etwa aus dem Orff-Schulwerk – helfen, den Klang zu differenzieren.

Legt man dem Text eine regelmäßige Ordnung auf, erfährt man seine spezifische Geordnetheit – oder eben die Stellen, die aus der Ordnung herausfallen, die sich den Regeln widersetzen; vielleicht sind diese Stellen besonders wichtig?

Ob ein lyrischer Text ein Metrum hat, kann lautlesend herausgefunden werden; auch gegen das Metrum anzulesen kann Spaß machen und zugleich die Originalform als „natürliche Sprechweise“ dieses Textes erfahren lassen. Wenn ein Text auf verschiedene (geklatzte) Takte gesprochen wird, sind Sinnschwerpunkte, Dehnungen, Pausen herauszuspüren. Der spezifische Sprechrhythmus eines Textes ist am besten mit dem ganzen Körper zu erspüren. Die Gruppe bewegt sich im leeren Raum; einzeln oder gemeinsam wird der Text gesprochen und ein entsprechender Bewegungsrhythmus gesucht. Dieser kann anschließend an der Tafel graphisch in den Text eingezeichnet werden.

Mit Schlaginstrumenten und Xylophonen lassen sich Klangräume um einen Text gestalten. Dabei können nicht nur die „hörbaren“ Elemente aus dem Text imitiert werden. („Die Jungen werfen zum Spaß mit Steinen nach Fröschen“); die Instrumente können auch den Text kommentieren („Protest!“) oder Gefühle zu ihm ausdrücken (Zorn, Schadenfreude), sie können die Umgebung lautmalerisch andeuten (Wald, Großstadt) oder Textteile hervorheben („sterben“, „im Ernst“). Auf solche Weisen kann sich der Leser besonders intensiv in einen Text hineinspüren.

- **Klangexperimente** mit Wörtern des Textes: sie dehnen – etwa um Größe/Weite auszudrücken, sie kürzen, verdoppeln, verzaubern, Vokale vertauschen, vereinheitlichen, Konsonanten schütteln.

Die Sprache des Textes wird onomatopoetisch (lautnachahmend) verändert: so viele Wörter wie möglich sollen schon lautlich sagen, was sie meinen; oder aber der Laut sagt das Gegenteil des Wortes („seeehr kuuuarz“); oder aber der Sprecher sagt lautlich, wie er den Text meint.

Beispiel:

Es fei-eierten im Klarnoal
die Hüüühner einen Maskenkaskenballlll.

Aaifn – Telefant, der dorthin kaaaam,
verkleleidet sich als Gozockelhaaahn.

Die Hühner liebibtibitben ihn gaaar seeeehr,
nuuun lebt derarmeHund nicht mehr.

● Kinder haben oft Spaß daran, mit Spielen wie der „B-Sprache“ Äußerungen zu verzaubern; dabei wird der Vokal jeder Silbe eines Wortes mit eingeschobenem -b wiederholt: Vokal..Vobokabal.

Dieses Spiel schärft die Aufmerksamkeit auf den Sprechlaut ganz besonders.

Beispiel:

Aban bebesobondebers schöböneben Tabageben ibist deber Hibimmebel sobozu-
busabageben wiebie aubaus blaubaueben Poborzebellaban.

● **Gestische Experimente:** Manche Wörter, Wendungen, Sätze können beim Sprechen pantomimisch dargestellt werden: der ganze Körper wird zum Ausdruck eingesetzt.

Hier ist der Körper, besonders die Hände und Arme, das „Instrument“, das dieselben Funktionen ausübt wie bei den vorigen Methoden Stimme und Klanginstrumente.

● **Vertonung:** Der Text – oder einzelne Teile/Verse – wird gesungen: auf eine bekannte oder auf eine erfundene Melodie.

In der Primarstufe singen manche Kinder oft noch ganz unbefangen drauflos. Leichter fällt es den Älteren, bekannte – auch Pop-Melodien auszuprobieren, ob sich ein Text darauf singen läßt. Einzelne oder Zweiergruppen können sicher auch eine neue Melodie erfinden: „komponieren“. Am leichtesten sind gereimte Strophengedichte zu vertonen. Beim Vertonen muß man nicht nur den Text in einem andren Medium passend zum Ausdruck bringen, man muß sich vor allem intensiv in ihn hinein fühlen. Dies sollte eine kleine Gruppe von Schülern (oder einzelne) versuchen, die schon „vorbelastet“ im Musikalischen sind.

Ingeborg Bachmanns „Reklame“ eignet sich für eine Aufführung mit Sänger/innen/Gruppe und Summchor: Die 1,3,5 ... Zeile singt der/die Vorsänger/in nach Rock-Pop-Art, die Zwischenzeilen werden stereotyp nach derselben monotonen Leier vom Chor geträllert; eine Rhythmusgruppe unterstützt beide.

Reklame

Wohin aber gehen wir
ohne sorge sei ohne sorge
wenn es dunkel und wenn es kalt wird
sei ohne sorge

aber
mit musik
was sollen wir tun
heiter und mit musik
und denken

heiter
angesichts eines Endes
mit musik
und wohin tragen wir
am besten
unsere Fragen und den Schauer aller Jahre
in die traumwäscherei ohne sorge sei ohne sorge
was aber geschieht
am besten
wenn Totenstille

eintritt

Ingeborg Bachmann

Beim Singen von Texten lassen sich auch interessante Entdeckungen machen: Z. B. läßt sich der Text unserer „Nationalhymne“ auch auf die Melodie der DDR-Hymne singen und umgekehrt. Brechts „Kinderhymne“ schließlich läßt sich auf beide Melodien singen. Ein Beitrag zur Frage nach der Hymne des vereinigten Deutschland!

Nationalhymne der
Bundesrepublik Deutschland

Einigkeit und Recht und Freiheit
Für das deutsche Vaterland –
Danach laßt uns alle streben
Brüderlich mit Herz und Hand!
Einigkeit und Recht und Freiheit
Sind des Glückes Unterpfand –
Blüh im Glanze dieses Glückes,
Blühe, deutsches Vaterland!
Heinrich Hoffmann von Fallersleben

Nationalhymne der
Deutschen Demokratischen Republik
(1. Strophe)

Auferstanden aus Ruinen
Und der Zukunft zugewandt,
Laß uns dir zum Guten dienen,
Deutschland, einig Vaterland.
Alte Not gilt es zu zwingen,
Und wir zwingen sie vereint,
Denn es muß uns doch gelingen,
Daß die Sonne schön wie nie
Über Deutschland scheint.
Johannes R. Becher

Kinderhymne

Anmut sparet nicht noch Mühe
Leidenschaft nicht noch Verstand
Daß ein gutes Deutschland blühe
Wie ein andres gutes Land.

Daß die Völker nicht erleichen
Wie vor einer Räuberin
Sondern ihre Hände reichen
Uns wie andern Völkern hin.

Und nicht über und nicht unter
Andern Völkern wolln wir sein
Von der See bis zu den Alpen
Von der Oder bis zum Rhein.

Und weil wir dies Land verbessern
Lieben und beschirmen wir's.
Und das liebste mag's uns scheinen
So wie andern Völkern ihrs.

Bertolt Brecht

- Alle klangerprobenden Maßnahmen können münden in ein „Hörbild“ oder eine „Rezitation“ (mit Musik): Sprecher und Sprechchöre tragen den poetischen Text in Lautformen vor, die auf seine spezifische Gestalt aufmerksam machen.

Ein solches „Gesamtkunstwerk“ kann gut – muß aber nicht! – für eine Aufführung vorbereitet werden. Gruppen arbeiten an verschiedenen Verfahren, der Lehrer koordiniert das Ganze:

1. Ouvertüre (Schallplatte, Orff-Instrumente, Pantomime, Situationsbild...)
2. Sprecher erzählt etwas vom Dichter, aus der Epoche, der Situation...
3. Erster, einfacher Vortrag des Textes
4. Wiederholung in verschiedenen Rhythmen, Takten, Vokalisierungen...
5. Sprecher erzählt etwas von der Arbeit am Text
6. Integrierte Musik, Geräusche...

...

Wenn auch viele poetische Texte zum Hören bestimmt sind, so sind sie doch *geschrieben* und müssen gelesen werden. Das ist am besten zu erfahren, wenn man den Text selbst oder zu ihm schreibt.

- Ein kurzer Text, z. B. ein Gedicht, wird langsam, **kalligraphisch** bewußt, in die Mitte eines großen Blattes geschrieben. Er kann dann später von Assoziationen umstellt werden.

Beim Selberschreiben eignet sich der Leser den Text besser an; Grundschulern ist es wichtig, ihren Text auch zu signieren („aufgeschrieben von Axel Müller“).

Bewußtes Schreiben verlangt viel Zeit; sie schafft den Raum für eigene Assoziationen. Diese soll sich der Leser hier einmal bewußt vor Augen führen: Was fällt mir persönlich eigentlich zu diesen Zeilen ein, während ich schreibe oder hinterher, wenn ich versonnen auf das Blatt blicke und mich vom Text treiben lasse?

- Der Text wird von den Lesern beim Wiederaufschreiben in **neue Formen** verwandelt: gleichlange Zeilen, neue Zeilenbrüche, lyrisiert, prosaisiert, in neuen Zeilen-gruppierungen, mit weitem Zeilenabstand; ja sogar ein Schreib-Bild kann aus den Wörtern des Textes geformt werden.

Der Leser kann hier mit der Textform spielen; er probiert aus, wie alternative Anordnungen auf sein Textverständnis wirken. Weil jedes neue Schreibbild schon ein Interpretationsvorschlag ist, sollte darüber diskutiert werden.

Beispiel:

Die Jungen werfen zum Spaß
mit Steinen nach Fröschen.
Die Frösche sterben im Ernst.

Die Jungen werfen zum Spaß mit Steinen
nach Fröschen. Die Frösche
sterben im Ernst.

- Der Text wird **koloriert**: Mit Farbstiften schreiben/übermalen die Leser nach ihrem Gefühl Wörter/Textaussagen oder unterstreichen sie verschiedenfarbig.

Eine – aber nicht nur! – in der Primarstufe besonders beliebte Methode. Bei spontanem Färben entsteht meist ein sehr buntes Bild, dessen Bedeutung später kaum zu verbalisieren ist. Trotzdem sollte dazu häufig Gelegenheit gegeben werden, auch weil es den Text sehr vertraut macht und Auswendigsprechen leicht vorbereitet.

- Der Text wird **zeilenweise** an die Tafel geschrieben; nach jedem Vers/jedem Teilsatz haben die Leser Gelegenheit zu vermuten, wie er wohl fortgesetzt wird.

Sehr schwierig, aber entscheidend ist für die Hinführung der Kinder und Jugendlichen zur Dichtung das Aufbrechen ihrer gewohnten Leseweise. Methoden, die schon beim ersten Lesen zum Verzögern anhalten, sind wichtig, weil sie sinnlich erfahren lassen, wieviel angemessener es ist, einen poetischen Text langsam, mit Pausen aufzunehmen.

Die Schüler haben dazu ein quergelegtes Blatt zweigeteilt: Links entsteht durch Mitschreiben des Tafelbildes allmählich der Originaltext, rechts notieren sie nach jeder Zeile, wie wohl die nächste lauten mag. So denken und fühlen sich die Leser intensiv in den Schreibprozeß hinein, immer wieder überrascht von den Sprüngen des Originals.

Das folgende *Beispiel* ist so entstanden: Die ersten beiden Zeilen wurden angeschrieben, die 3. (rechts) vermutet der Leser, die 3. (links) wurde angeschrieben, daraufhin versuchte der Leser die (bis jetzt 3) Originalzeilen fortzusetzen (4. rechts), woraufhin ihm die 4. Originalzeile gegeben wurde usw. Die Überschriften wurden zuletzt geschrieben.

Der Radwechsel

Ich sitze am Straßenrand,
der Fahrer wechselt das Rad.
Ich bin nicht gern, wo ich herkomme.
Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre.
Warum sehe ich den Radwechsel
mit Ungeduld?

Ungeduld

Ich sitze am Straßenrand,
der Fahrer wechselt das Rad.
Ich sehe ihm zu.
Wo ich hinfahre, was wird da sein?
Aber der Fahrer wechselt das Rad;
nicht als angenehme Unterbrechung?

Bertolt Brecht

- Der Text wird zeilen-/abschnitt-/strophenweise so **zerschnitten**, daß er aller **Wahrscheinlichkeit** nach wieder richtig zusammengesetzt werden kann.

Die Leser vollziehen so den Textaufbau selbst nach und erschließen produzierend seine Struktur. Entweder bereitet der Lehrer die Schnipsel vor und gibt sie an einzelne oder (besser) Gruppen in Briefumschlägen; oder aber Partnergruppen diskutieren am ganzen Text, wie sie ihn so in kleinste Einheiten zerschneiden können, daß er von anderen – die ihn noch nicht kennen – richtig zusammengebaut werden kann.

Das Zusammensetzen macht als Suchspiel in der Gruppe großen Spaß; bevor die vermutete „richtige“ Form aufgeklebt wird, müssen die Beteiligten schon inhaltlich und formal argumentieren. Sie entdecken also den Schreibduktus und die Form induktiv.

Schwieriger – und wahrscheinlich erst ab Klasse 3 möglich – ist das Auseinanderschneiden eines Textes im Blick darauf, daß er von einer anderen Gruppe wieder richtig aufgebaut werden kann. Die Zerschneider müssen sich sehr konkret in die Lesesituation der anderen hineinfühlen. Und wenn dann die Gruppen ihre Schnipselpäckchen austauschen, ist die Spannung groß, wie gemein „die anderen“ waren!

- Um den Schülern von Anfang an eine Lesehaltung anzugewöhnen, die verhindert, einen poetischen Text alltagspraktisch zu überfliegen und zu vereinnahmen, sollten sie ein **aktives, entdeckendes Lesen mit dem Stift** lernen.

Dazu empfiehlt es sich, den Text so auf die linke Hälfte eines Blattes zu kopieren, daß neben ihm die rechte Hälfte zum Beschreiben frei bleibt. Während die Schüler den Text mit dem Stift lesen, unterstreichen sie – eventuell farbig – „Stützpunkte“ (Wörter, Passagen, an denen ihre Leseerwartung überrascht oder enttäuscht wird) und schreiben neben den Text, was ihnen zu bestimmten Stellen spontan einfällt. Ausrufe- und Fragezeichen; in Stichworten notiert jeder Leser seine Einfälle.

Beispiel:

Ich Sperber

„Wie heißt du?“ fragt die Lehrerin den letzten in der Fensterbankreihe. Sie spürt wieder stärker das Lauern in der Klasse. Sie geht durch den schmalen Gang, stellt sich vor die letzte Bank. „Wie heißt du? Ich habe dich was gefragt, hast du verstanden?“ – „Sperber“, sagt das Kind, ohne den Blick vom Fenster weg auf die Lehrerin zu richten. Die Klasse raunt, das Lauern löst sich, Schuhsohlen scharren, die Hosenböden werden übers Holz gewetzt.

„Und mit Vornamen?“

„Sperber.“

...

V bin ein ?

!

?

typisch !

?

was soll das heißen ?

Diese Randnotizen ermöglichen einen natürlichen Einstieg in ein Gespräch über Verstandenes und noch zu Verstehendes. In solchen Randbemerkungen schlagen sich zum einen bisherige Erfahrungen der Lesenden nieder, zum anderen erfinden sie spontan Neues, noch Undurchschautes dazu. Beide Schreibhaltungen führen eher zum Leser als zum Text hin. Deshalb müßten solche Randbemerkungen in Gruppengesprächen aufgelöst werden. Warum mag mir gerade das dabei eingefallen sein? Was will ich an der markierten Leerstelle genauer wissen? Warum wehre ich mich gegen diese Passage? usw.

- Alltagsweltliches Vereinnahmen kann auch erschwert werden durch **Textvergleiche**. Den Schülern werden gleich zwei oder mehrere Texte vorgelegt.

Entweder können sie die Vergleichskriterien selbst finden oder sie werden gezielt vorgegeben (etwa: Welcher Text ist von früher [von Goethe . . .], welcher von heute?). Um die persönlichen Beziehungen der Leser in den Vordergrund zu rücken, kann man die Texte auch in eine (ebenso fiktive) pragmatische Situation stellen: Welchen Text würdest du prämiieren, für eine Empfehlungsliste vorschlagen?

Vergleichbare Texte sind in vielen Textsammlungen thematisch (Liebe, Wald, Reise . . .), epochal (Junges Deutschland . . .) oder gattungsspezifisch (Sonett, Kurzgeschichte, Epigramm . . .) zusammengestellt.

- Hierher gehören auch die Präsentationsformen, bei denen den Lesern zunächst ein **unvollständiger Text** gegeben wird, damit sie ihn erst mal selbst „zu Ende“ schreiben können:

- Die *Überschrift* ist weggelassen, damit die Leser in der Diskussion um einen möglichen Titel versuchen, sich dem „Gegenstand“ der Erzählung, des Gedichtes zu nähern.
- *Bestimmte Wörter* sind ausgelassen, damit die Leser sich schreibend in die Diktion des Textes hineinarbeiten, oder aber damit sie sprachliche Besonderheiten (etwa expressionistische Metaphorik) auf dem Hintergrund ihrer eigenen Formulierung anschaulicher erleben können.
- Es wird nur ein *Anfangs-, Mittel- oder Schlußabschnitt* gegeben, damit die Leser von ihrer bisherigen (Lese-)Erfahrung her Ergänzungen aufschreiben und/oder vortragen.
- Eine Erzählung wird *mit Unterbrechungen vorgelesen*, damit die Hörer immer wieder Gelegenheit bekommen, selbst weiterzudenken.
- Die *weggelassene Stelle* kann unter mehreren angebotenen Vorschlägen versteckt werden („multiple-choice-Verfahren“, Auswahlantworten); wer die „richtige“ erkannt zu haben glaubt, begründet.

Bei solchen Verfahren wirkt die „verschwiegene Stelle“ sehr konkret als Aufreißer für ein erstes Gespräch über Aussage und Form eines poetischen Textes. Ein Leser muß sich schon sehr intensiv in die Schreibweise einleben, um das „Zauberwort“ des Originals zu finden.

Andererseits kommt es auch vor, daß eine Gruppe eine andere Formulierung für viel passender hält als die des Autors. Der Autor wird dann nur mit seinem Text argumentieren können!

Immer wieder widersprüchliche Diskussionen (auch unter Lehrern) löse ich mit vier Vorschlägen für die letzte Zeile folgenden Gedichts aus:

Die Natur bewirbt sich

Nur wenige Bäume
schaffen den Numerus clausus
um studiert zu werden.
Das Gras fällt schon
durch die Reifepfung
und die ersten Frühlingsblüten

- a) pfeifen auf ihre Schülertüten.
- b) schwänzen längst schon die Schule.
- c) werden gar nicht mehr eingeschult.
- d) fallen müd vom Baum.

.....
Ulli Harth

2. Erstes Textverstehen

Methodischer Kern der Phase der ersten Textbegegnung ist der erste eigene sprachliche Ausdruck dessen, was der Leser bisher verstanden hat.

Nach den Erkenntnissen der schulischen Rezeptionsforschung fassen Leser ihr erstes Verständnis der „Gesamtinformation“ des Textes in schnelle Formeln, die längst Gewußtes bestätigen. Sie beziehen die Textaussage z. B. (nach Fingerhut)

- auf aktuelles Wissen, das sie zur Zeit stark besetzt oder das sehr frisch im Gedächtnis ist;
- auf Probleme, mit denen sie persönlich gerade oder seit längerem beschäftigt sind;
- auf Lebensregeln, die sie für selbstverständlich halten, besonders die, die sie sich kürzlich angeeignet haben;
- auf normative Vorstellungen, von denen sie glauben, daß sie in der folgenden Besprechungssituation (im Unterricht etwa) erwartet werden;
- auf formale Beobachtungen (Textsorte, poetologische Kategorien, Autobiographie, Epochenmerkmale u. ä.), die im Unterricht gerade behandelt werden sollen;
- auf Kenntnisse über das historische Umfeld der Entstehungssituation des Textes;
- auf unterschiedliche Lernziele, die im Vorfeld bzw. vermuteten Nachfeld der Lektüre genannt oder angenommen werden;
- auf ihre eigenen Einschätzungen der Verstehensweise des Lehrers.

Innovativ sind die Zeugnisse ersten Textverstehens höchst selten, weder für den Leser selbst noch für die, denen er sie mitteilt. Neues wird auf Bekanntes reduziert oder „erst mal“ weggelassen. Wie sollte es auch anders sein, hat doch der Leser genug damit zu tun, den – alltagsungewohnten – poetischen Text überhaupt als Sinn-Einheit im ersten Über-Blick aufzunehmen. „Borniert“ sind diese ersten Textverständnisse nur aus distanzierter Sicht; der Leser kann in dieser Phase noch gar nicht sehen, daß er selektiv wahrnimmt und die Textaussage auf einen oder wenige Teilaspekte reduziert. Er muß seinen erstverstandenen Teil für das Ganze nehmen, denn er soll sich zum Ganzen äußern.

Nun ist dieses erste bornierte Textverständnis weder vermeidbar noch für die Lernprozesse verzichtbar. Es erhält aber für den geplanten Prozeß der Aufklärung durch Literatur erst einen angemessenen Stellenwert, wenn es als „Erstes Textverständnis“ erfahren und erprobend zum Ausdruck gebracht wird, wenn die verschie-

denen Verständnisse in der Lerngruppe als bezeichnend und faszinierend erlebt werden. Sollen sie als Identifikationsgrundlagen für die Lernprozesse erhalten bleiben, hat sich jede „aufgeklärte“ Besserwisserie hier zurückzuhalten.

Ich möchte einige Wege dafür vorschlagen, die „Rezeptionsvorgaben“ – das Vorwissen und die Erwartungen der Leser – als konstitutive Elemente in den Verstehensprozeß hineinzunehmen: Sie sind dem Lehrer ja – wie den Schülern – nicht bekannt; sie können zugleich bewußt gemacht und auf bestimmte Schwerpunkte konzentriert werden durch *Vor-Produktionen* vor dem Lesen.

- Die Leser **schreiben** (erspielen . . .) **selbst einen Text** nach bestimmten Merkmalen. Vorgegeben werden etwa: die Wörter „blau, Veilchen, träumen“ für ein Frühlingsgedicht, das Personal eines Frauenheftromans, die Lehre von der Dominanz des Männlichen über das Weibliche in einer Fabel usw., Merkmale jedenfalls, die in dem Text, der anschließend gelesen werden soll, auch wichtig für das Verständnis sind.

Im Gespräch über die Eigenproduktionen wird das quasi selbstverständlich eingebrachte Vorwissen über Thema/Gattung/Textsorte/Epoche usw. aufgedeckt und kritisch gesichtet. Die eigenen Texte sind aber keine negative Folie für den kommenden poetischen Text, sondern eine positive, weil sie bewußt machen, mit welchem Vorverständnis die Gruppe – nolens volens – an den neuen Text herangeht.

In welchen Formen kann nun das „*erste Textverständnis*“ zum Ausdruck gebracht werden? Natürlich sind Handlungen eher zum Nacherzählen geeignet, Typen zum Beschreiben, Zustände für bildliche Darstellungen.

- Der Handlungsverlauf eines Textes wird **nacherzählt**; wenn verschiedene Leser unterschiedliche Versionen dabei vertreten, ist das für das nachfolgende Gespräch nur förderlich und sollte nicht zugekleistert werden.
 - Reihum oder in freiem Wechsel erzählen die Leser *Abschnitte* der Handlung, wie sie sie vorerst empfinden. Bei einem Gespräch über mögliche Gliederungen des Verlaufs werden Überschriften für die Abschnitte festgehalten.
 - Das Erzählen kann durch beschreibende, charakterisierende, *reflektierende Passagen* unterbrochen werden.
 - Schwieriger ist das *Paraphrasieren* eines Textes; es zwingt zum genauen Hinsehen und bewußten Umformulieren in eigenen Worten.

Was die Leser „mit eigenen Worten“ wiedergeben, ist ihr erster Eindruck von der inhaltlichen Aussage; sie haben den poetischen Text wie eine Mitteilung aufgefaßt. Ihr Glaube, ihn damit „verstanden“ zu haben, ist größer als die Sachlichkeit ihrer Wiedergabe. Weil jeder subjektive Erfahrungen unterlegt hat, und weil beim ersten Verstehen verschiedene Interessen leitend wirken, entstehen unterschiedliche „Geschichten“. Schüler sollten hier lernen, ihren ersten Eindruck als ihren ersten Eindruck zu formulieren; auch zu akzeptieren, daß andere anders verstehen. Widersprüche sollten für die weitere Arbeit stichwortartig notiert oder als Fragen formuliert werden.

Zu Goethes Gedicht „Ein Gleiches“ (s. S. 66): Fragen und eine Inhaltswiedergabe:

Spricht ein alter Mann vom nahen Tod?

Freut sich der Sprecher auf die Abendruhe zu Hause?

II Die Phase der Objektivierung

Es giebt dreierley Arten Leser: Eine, die ohne Urtheil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urtheilt, die mittlere die genießend urtheilt und urtheilend genießt; diese reproducirt eigentlich ein Kunstwerk aufs neue.

J. W. Goethe an Rochlitz, 13. 6. 1819

Dies ist die entscheidende Phase zum „Auslegen“ des gerade kennengelernten Textes; hier wird er hin- und hergewendet, damit er seine poetische Form preisgibt.

In den ersten Arbeitsformen wurde der Text kaum als poetischer ernstgenommen; das war auch nicht möglich, denn der Leser mußte erst nach der Mitteilung des Textes fragen, nach seiner Handlung, er mußte ihn sich vertraut machen. Bisher regierte das Alltagsbewußtsein die Begegnung; mag der Leser auch schon ein Unge-nügen bemerkt, blitzartig oder tagträumende Ausflüge unternommen und hier und da Lust und Eifer gespürt haben, tiefer einzudringen – mehr als ein Aufreißen der gewohnten Erfahrungen ließ das Alltagsbewußtsein nicht zu; allzu schnell zog es wieder auf seinen Boden der Tatsachen.

Aber es war zu ahnen, daß hinter der Oberfläche mehr zu finden sein wird, wenn – ja, wenn man sich die Mühe der Annäherung macht. Das kann man auf zwei verschiedenen Wegen tun: poetisch und theoretisch. Poetisch im Spiel, mit Phantasie und Gefühl, in sinnlichen Umgangsformen; theoretisch durch Analyse und argumentierendes Interpretieren, logisch genau und stringent, mit philologischen Kenntnissen zu Autor, Epoche und Gattung.

Hier Logik, da Phantasie, hier Verstand, da Gefühl, hier der Geist, da der Körper ... – reißt nicht der Unterricht gerade die Erfahrungsweisen auseinander, die nur miteinander „das Schöne“ erfahren lassen können? Hatte nicht schon Schiller gezeigt, daß es das Wesen des Ästhetischen sei, zwei Zustände zu *verknüpfen*, die einander entgegengesetzt sind und niemals eins sein können: Denken und Empfindung, Form und Materie!? Sollte nicht die spezifisch ästhetische Erfahrung in dem Gefühl bestehen, „daß wir *die Form unmittelbar zu empfinden* glauben“?

Ja, sicher, aber auch Schiller wußte, daß Idealzustände selten sind, und wir wissen, daß sie in der Schule noch viel seltener sind. Und auch Schiller war überzeugt, daß Denk- und Empfindungsfähigkeit erst *ausgebildet* werden müssen (damit sie Kraft und Einsicht schaffen zum moralischen Handeln).

Gehen wir also realistisch (aber materialistisch!) davon aus, daß „das Schöne“ im Schulunterricht nicht vorkommen wird, daß wir es aber als Zielvorstellung für einen langen Prozeß des Anstrebens gegenwärtig halten müssen. Und nach dem, was wir heute über das Lernen wissen, werden wir sagen können: Um eine „Form unmittelbar empfinden“ zu können, muß einer schon eine Menge Formen kennengelernt und selbst produziert haben, muß einer schon in vielen Analysen und Synthesen sensibel und bilderreich geworden sein, muß einer schon Zusammenhänge verstehen können zwischen einem Text und den Situationen seiner Entstehung und Rezeption. Aber er muß auch das Zusammenwirken von Denken und Fühlen, vom Inhalt in der Form erfahren können; wenn also die Reflexion die Bedingung ist, unter der er die Empfindung der Schönheit hat, und das Gefühl die Bedingung, unter der er eine Vorstellung von ihr gewinnt. Der Unterricht wird deshalb die sinnlich dominanten Lernformen ins Denken und zur Form hinüberführen, die theoretischen Lernformen aber wird er nach ihrer inhaltlichen Relevanz befragen und nach ihren Hilfen für die Aufklärung der Gefühle.

„Objektivierung“ heißt also in dieser Phase nicht, „den Text zum Objekt zu machen“ und damit die Erfahrung dem Leser zu entfremden; es bedeutet vielmehr, die eingeschränkte Subjektivität der 1. Phase zu überwinden, eine neue Wahrheit zu erarbeiten, die das Subjekt über sich und seine Verhältnisse zur Welt aufzuklären vermag. Es gilt, den „interrogativen Wert“ (Barthes) des Textes aufzudecken, sich selbst durch die Erkenntnisse am Text in Frage stellen zu lassen.

Damit das keine Tortur wird, damit nicht der Genuß durch allzu harte Arbeit unterdrückt wird, sollte ein gemeinsames Merkmal von theoretischer und poetischer Tätigkeit Leitstern der Auseinandersetzungen sein: das *Probehandeln* – das undogmatische, nicht-normative Spiel mit den Tätigkeiten der Annäherung.

4. Poetische Tätigkeiten am Text

Japanischer Holzschnitt

Ein rosa Pferd
gezäumt und gesattelt, –
für wen?

Wie nah der Reiter auch sei,
er bleibt verborgen.

Komm du für ihn,
tritt in das Bild ein
und ergreif die Zügel!

Günter Eich

Poetisch nähert sich ein Leser dem Text mit Phantasie, Sinnlichkeit und Spiel. Er betritt die ästhetische Situation intuitiv, spürt mehr als er weiß, daß es mehr zu entdecken gibt. Die diffuse Atmosphäre des Gefühls macht sprachlos, will ihn im Genuß verharren lassen. Es wird aber nur ein frustrierendes Erwachen geben, wenn jetzt nicht lebbare Formen zum Ausdrücken des Erahnten angeboten werden. Diese Aufgabe sollen die poetischen Tätigkeiten am Text übernehmen.

Wenn ich sinnlich – anschaulich und gefühlhaft erleben kann, wie ich dabei mitwirke, eine neue Einsicht verstehend zu erzeugen, dann kann in diesem Prozeß des Schaffens durch Verstehen der ästhetische Gegenstand entstehen. Ich kann Situationen szenisch in Welten der Phantasie genießen, die für mich in der Alltagswelt unerreichbar wären, mir werden Spielräume möglichen Handelns eröffnet.

Wenn der ästhetische Gegenstand als *phantasierte Wirklichkeit bewußt* erfahren und als solche in *spielerischer Erprobung* auf Lebenspraxis projiziert wird, und wenn er als *freies Angebot* ohne Zwang zwischen *autonomen Subjekten* kommuniziert wird, kann ästhetische Erfahrung in ihrer praktischen Bedeutung angemessen eingeschätzt werden: als Lebensform der Erschließung unbewußt gewordener humaner Merkmale von innerer Natur, äußerer Natur und Gesellschaft, die allerdings für die Lebensformen der Alltagswelt eminent revolutionäre Aufgaben stellt.

Ästhetische Erfahrungsprozesse und -inhalte sind nur dann „fiktiv“, wenn sie in alltagsweltlicher Verzerrung als Lebenspraxis schlechthin und als Handlungsanweisungen aufgefaßt werden; als Aufforderungen, eben diese Lebenspraxis zu verän-

dern, sind sie eminent praktisch. Das Verhältnis der ästhetischen Erfahrung zur *Sprache* ist ein suchendes: Das Neue des ästhetischen Gegenstandes besteht ja gerade darin, daß es im ästhetischen Prozeß mehr und mehr *formulierbar* werden soll.

Dichtung macht Formulierungsvorschläge.

4.1 Künstlerische Ausdrucksformen

Künstlerische Ausdrucksformen – bildnerische, tänzerische usw. – eignen sich zum Hineinfühlen in die poetische Stimmung eines Textes am besten, weil sie nur Medium ohne Inhalt vorgeben und so die Vieldeutigkeit des Textes erhalten.

● Den Gefühlen durch **Körperausdruck** Luft machen, die eine Lektüre erzeugt hat, kann in einer „gedeckten Formation“ gelingen, bei der es nur Akteure und keine Zuschauer gibt. Alle bewegen sich gleichermaßen nach denselben Stichworten im Raum, je nach Anlaß still, tobend, steigend, einzeln oder zu mehreren, nach abgehacktem oder fließendem Rhythmus. Der Text kann in die gemeinsame Bewegung hinein gesprochen werden.

So kann ein Text angemessen „in die Sinne fallen“. Die Lerngruppe bringt seine Stimmung, ihre Gestimmtheit körperlich-sinnlich zum Ausdruck.

Das kann so aussehen: Eine Lerngruppe saust mit Indianergeheul durch den Raum, weil eine spannende Indianergeschichte Lust dazu gemacht hat. Eine Gruppe geht/stampft/hüpft ... im Takt eines Gedichts durcheinander, trommelt Akzente auf die Tische, sprechsingt den Text in verschiedenen Höhenlagen. Eine andere malt mit Kreide auf große Bögen/Tafeln in bunten Kreisen und Schwüngen, redet dabei assoziativ miteinander.

● Kehrt man das eben beschriebene Verfahren um, kann man den Prozeß der Textwahrnehmung in eine **gefühlsgeladene Atmosphäre** hineinwirken lassen. Die Gruppe hat sich in verschiedenen Gangarten, Rollen, Beziehungen durch den Raum bewegt, vielleicht begleitet von Musik oder Schlaginstrumenten; dann Unterbrechung für den Text: ruhig auf dem Rücken liegend oder angespannt hockend ... hört man zu, wechselt die Stellung, hört noch mal. Dann bewegt sich jeder, wie ihm nach dem Text zumute ist, auch steigend, variierend, szenisch entwickelnd ...

Diese Vermittlungsform läßt erfahren, daß ein Text je nach „Begleitmusik“ ganz verschieden ankommt. Die Einstimmung kann zum Text hinführen, sie kann ihn aber auch verstellen.

Eine Gruppe aus der Klasse hatte das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) in einer Vorlesesituation kennengelernt; eine andere hatte Synchronübungen im Gehen gemacht und in der Hocke marschierende Soldaten aus Lautsprechern auf sich eindöhnen lassen, bevor sie den Text las. Die unterschiedlichen Erfahrungen dieser beiden Gruppen waren auch nach mehreren weiteren Umgangsformen nicht unter einen Hut zu bringen.

● Einzelne oder Gruppen probieren aus, wie verschiedene **lautliche Realisierungen** den Textindruck verändern.

Oder: Einzelne oder Gruppen versuchen, ihren bisherigen Eindruck vom Textinhalt lautlich deutlicher zu machen.

Geschriebenen Texten fehlt diese Dimension; lautliche Darstellungen sind also immer schon Interpretationen, körperlich und sprachlos, eher gefühlt als gewußt.

Einer liest das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) stockend und fragend, weil er es noch nicht versteht. Einer liest es hektisch, ungeduldig, auf der Suche nach Antworten auf die vielen Fragen und nach dem Sprechenden. Einer trägt es feierlich, pathetisch vor, wie in einem Festvortrag; das steigert eine absurde Stimmung des Textes.

Eine Klanggruppe brüllt – aber immer leiser werdend – die Zeilen in jambischem Metrum, während sie blind durch den Raum stampft.

● Beim **szenischen Sprechen** wird der Text in ein Rahmenbild eingesetzt, aus dem heraus sein Vortrag in bestimmter Interpretationsrichtung wirken soll.

Hierbei muß sich eine Gruppe von Lesern auf eine vorläufige Interpretation einigen. Sie versucht, die anderen davon szenisch zu überzeugen.

Es tritt auf ein Kleinkind mit Eimerchen und Schippchen; beim Schaufeln (eines Grabes?) spricht es leise das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) vor sich hin.

Auf der „Bühne“ stehen – clownesk geschminkt – ein Lachender; ein Weinender; einer, der abwechselnd spricht und schweigt; ein im Sand Spielender. Ein dunkel gekleideter „Roboter“ stapft auf sie nacheinander zu, schnarrt sie mit jeweils „ihrer“ Strophe an, woraufhin die Angesprochenen ihm folgen. Nach der 4. Strophe stehen alle hintereinander. Eine weitere Person (der Dichter?) tritt auf, schaut die Fünf an und spricht die letzte Strophe.

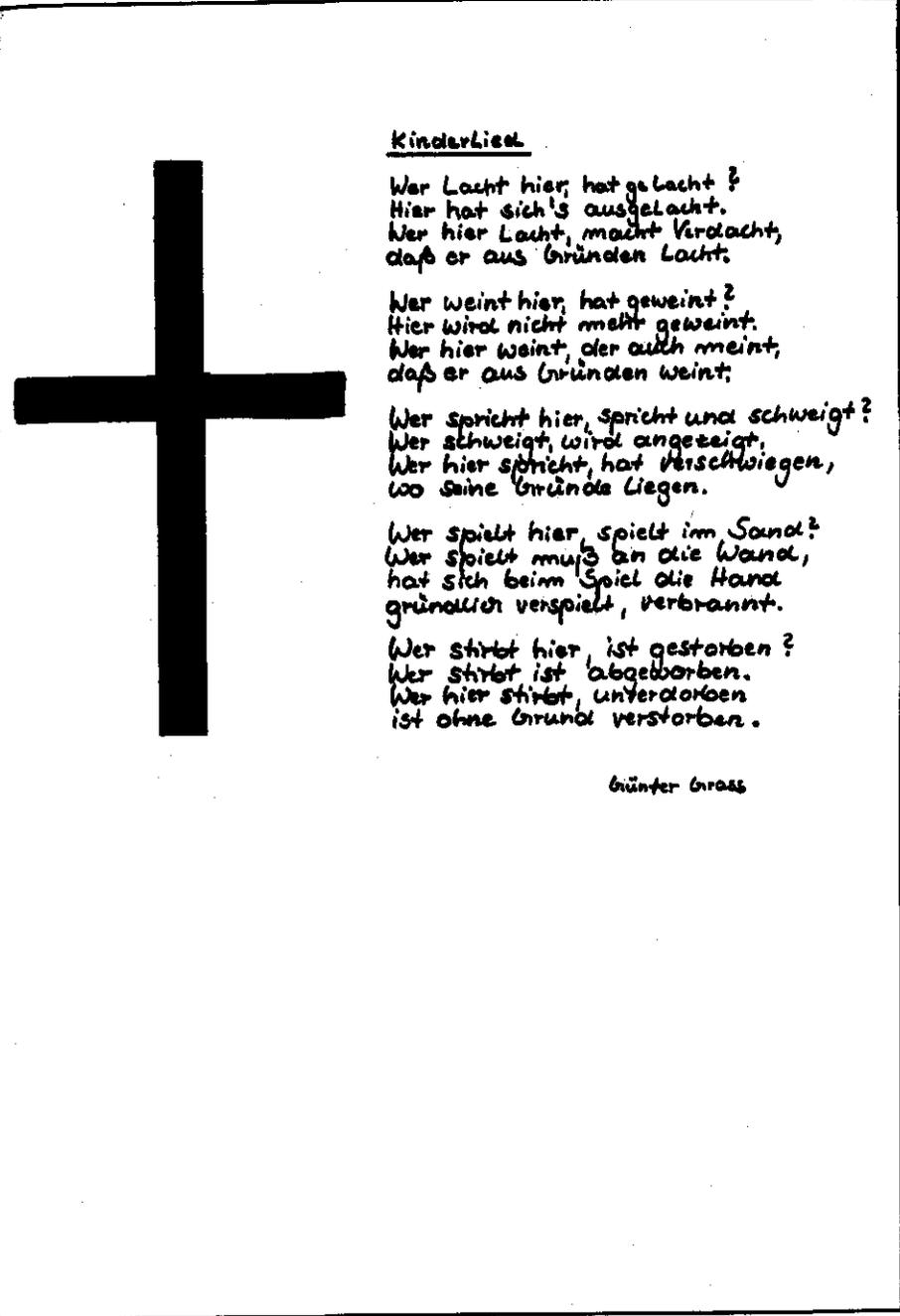
Eine Art „Meta-Inszenierung“ ist diese: Ein Kind lernt dieses Gedicht für die Schule auswendig; die Mutter hört es ab.

● Ruhiger ist, weniger Aufwand erfordert das „**automatische Schreiben**“: Man hört den Text vor einem weißen Blatt Papier, mehrmals, sagt nichts. Versucht dann, aus dem diffusen Gefühl heraus unkontrolliert assoziativ zu schreiben, wohin die Phantasie treibt.

Wortassoziationen können das Vorbewußte herausbringen. Die Schreiber sind oft selbst überrascht, was ihnen da der Stift hinschreibt. Entsprechend groß sind die Widerstände; bei manchen bleibt das Blatt leer, gewollt oder aus Unfähigkeit. Selbstverständlich haben wir das gelten zu lassen.

● Eine Szene zum Text kann auch **bildlich gestaltet** werden, gezeichnet, gemalt oder collagiert, mit eingearbeitetem Text oder ohne.

Das Umsetzen des Sprach-Textes in ein bildliches Medium gibt Gelegenheit, das, was man zwischen den Zeilen erahnt, erprobend auszulegen. Ja, das Auslegen kann hier wörtlich genommen werden: gefundene Bilder oder Farbfetzen werden mal so mal so gelegt, bis man spürt, daß eine Bildform entsteht, die mit dem Text zusammenstimmt, ob ergänzend, kontrastiv, fragend...



Kinderlied

Wer Lacht hier, hat gelacht?
Hier hat sich's ausgelacht.
Wer hier Lacht, macht Verdacht,
daß er aus Gründen Lacht.

Wer Weint hier, hat geweint?
Hier wird nicht mehr geweint.
Wer hier weint, der auch meint,
daß er aus Gründen weint.

Wer spricht hier, spricht und schweigt?
Wer schweigt, wird angezeigt.
Wer hier spricht, hat verschwiegen,
wo seine Gründe liegen.

Wer spielt hier, spielt im Sand?
Wer spielt muß an die Wand,
hat sich beim Spiel die Hand
gründlich verspielt, verbrannt.

Wer stirbt hier, ist gestorben?
Wer stirbt ist abgeborben.
Wer hier stirbt, unterdornen
ist ohne Grund verstorben.

Günter Grass

Beate Lambeck
Hildegard Teepe
Elke Vorweg

● Hin und wieder können kurze Texte und Sätze **auf den Asphalt des Schulhofes geschrieben** werden; ungewöhnliche Präsentationen fordern ungewöhnliche Wirkungen heraus. Stellen Sie sich doch bitte mal vor, wie Grass' „Kinderlied“ auf Ihrem Schulhof wirken würde!

4.2 Spiele mit dem Material

Sprachform wie Inhalte werden Elemente für spielerische Tätigkeiten. Wörter, Buchstaben, Sätze, Themen, Ereignisse usw. werden aus dem Textzusammenhang gerissen und als selbständige Materialien spielend gehandhabt.

Das „bringt nichts“ für das Verstehen des Textes; gerade deshalb können Leser hierbei am ehesten poetische Tätigkeit als nicht-zweckgerichtet erfahren. Das Spielerische der Poesie hat hier einmal Vorrang vor der Bedeutsamkeit; ob beim Spielen ein neuer Sinn aus den Materialien entsteht, kann man ja noch immer überprüfen.

● Die Zeilen/Sätze eines Textes werden (reihum) in **verschiedenen Tonlagen**, Rhythmen, Sprechmelodien, Betonungen – vor allem auch ungewöhnlichen! – gesprochen und geflüstert.

Wenn in der Kunst alles möglich werden soll, müßten auch lautlich Extreme gewagt werden können. Hier spielen Leser bis ins Extrem mit dem Text, um seine Materialqualität zu erfahren, um diese herauszufordern. Spiele mit dem Material lassen sinnlich-körperlich spüren, daß der Text selbst mal erspielt, gemacht worden ist.

● Kleingruppen bereiten sich darauf vor, einen Text **aus einer bestimmten sozialen Position** heraus vorzutragen: als Kindergartengruppe, als Skatbrüder ...

Solche „soziale Verfremdung“ bindet einen poetischen Text an je eine konkrete Situation. Je stärker der Kontrast (Goethes „Prometheus“ in einer Gruppe von „Null-Bock-Luschis“), um so mehr schauspielerischen Talents bedarf die Darstellung.

● Der Text wird als **Redetext für eine Alltagssituation** genommen: Die Familie unterhält sich beim Mittagessen ausschließlich mit den Zeilen, Sätzen, Wörtern des „Heideröslein“; die Turnerriege skandiert, statt abzuzählen, eine Fabel usw.

Aus solchen Kontrasterlebnissen heraus können die Schüler ein Gespür bekommen für die Besonderheit poetischen Formulierens.

● Von den 164 „**Spielarten**“, die Hans Magnus Enzensberger alias Andreas Thalmayr in „Das Wasserzeichen der Poesie“ (Nördlingen 1985) vorführt, will ich hier nur wenige erwähnen, damit Sie noch Lust haben, alle selbst in dem Buch zu entdecken.

- Gebundene Rede wird in ungebundene übersetzt und umgekehrt.
- Alle Aussagen eines Textes werden negiert bzw. in ihr Gegenteil transponiert.
- Das Original wird aus dem alphabetisch angeordneten Wortmaterial aufgebaut.
- Ein Text wird (ent)metaphorisiert.
- Die Wörter, Satzteile, Zeilen ... werden graphisch neu angeordnet (untereinander, bildlich ...).

- In die Sätze/Verse werden – siehste! – passende Interjektionen („Zwischenrufe“) eingebaut.
- Genera, Modi, Tempora eines Textes werden (systematisch?) verändert.
- Interpunktionen werden neu/erstmalig/gar nicht gesetzt.
- Ein Text wird noch einmal aufgeschrieben, aber nur mit einigen seiner „Schlüsselwörter“; die stehen aber an demselben Platz wie vorher!
- Ein Gedicht/eine Erzählung wird im „Krebsgang“ – also von hinten nach vorn – aufgeschrieben.
- Ein Text wird konsequent/in Teilen in einen Dialekt übersetzt.
- Ein Text wird umgeformt, wobei die neue Form vorgegeben wird, entweder als Sonett, Terzinen mit Wechselreim, Alexandriner, Blankvers, freie Rhythmen ... oder aber im metrischen/rhythmischen/... Zeilen-Schema.
- Der Text wird in sein „Material“ zerlegt; Wörter bzw. Satzglieder können in verschiedenen Kategorien angeordnet werden.

In den folgenden *Beispielen* wurde Jandls „Legende“ in ihre Bestandteile zerlegt. Zunächst das Original:

Legende

der vater stellt sich breit vor mich.
 die mutter schreit: wir lieben dich.
 kein zaudern vaters stirne ritzt.
 in vaters hand das messer blitzt.
 aus mutters nasen rollt ein dampf.
 ich weiß um mutters heißen kampff.
 herab saust vaters scharfe hand.
 ich habe mich als lamm erkannt.
 halt ein, befiehlt die mutter schrill.
 ich spreche fest: nur wenn gott will.
 da rauscht es, daß die luft zerbricht.
 der vater auf gefieder sticht.
 der engelflügel ist aus erz.
 engel fühlen keinen schmerz.
 ein lamm hüpfte aus des engels hand.
 der vater hat den zweck erkannt.
 ins lamm der vater treibt den stahl
 und unterbricht des opfers qual.
 der himmel nimmt die gabe an.
 der engel schwebt zur sternbahn.
 der vater reibt die klinge blank.
 laut aus der mutter strömt der dank.

Ernst Jandl

aus vor auf
aus in herab um
aus ins zur da

keinen
kein das der der
ein des der der der
der
ein den des die die
ein den die die die

ich
mich
ich
mich wir es
ich
dich
sich

lieben
fühlen halt
zaudern stellt
erkannt reibt schreit ist
erkannt ritzt will
unterbricht zerbricht befiehlt hat
weiß sticht spreche habe

blitzt
treibt
rollt
hüpft
schwebt
saust
rauscht
strömt

gott
vater nimmt
vaters opfers gabe dank
vaters himmel qual schmerz
vaters hand engel kampf luft
vater hand engel zweck messer dampf
vater hand engels klingel stahl
vater stirne engel Flügel gefieder erz
mutter en sternbahn

wenn
daß
und
als

mutter
mutters
mutters
mutter

lamm
lamm
lamm
legende

blank scharfe
schrill
heißen nur
laut
breit fest

legende

engel
der engel
der engel Flügel
des engels hand.
auf gefieder
rauscht

ein lamm
ins lamm
als lamm

gott will.
nimmt die gabe an.
strömt der dank.

der himmel
zur sternbahn.

die luft
ein dampf.

wir lieben dich.
fühlen
keinen schmerz.

hüpft aus

es

ich spreche fest nur wenn
ich weiß um
ich habe mich erkannt.

vor mich.

des opfers qual.

reibt die klinge blank.
das messer blitzt.
sticht.
ist aus erz.

schreit:
befiehlt
schrill.
laut
halt ein.

treibt den stahl

herab saust
ritzt.
rollt
unterbricht
zerbricht.

kein zaudern
stellt sich
breit

da

der vater und die mutter

der vater
der vater
der vater
der vater

vaters scharfe hand.
in vaters hand
vaters stirne

hat den zweck erkannt.

die mutter

aus der mutter
aus mutters nasen
mutters heißen kampf.

daß

● Die Schreibform eines poetischen Textes kann für Schreibanfänger zum Muster werden, in das sie ihre eigenen Gedanken einschreiben. Ein Spiel nach Regeln mit beliebig vielen Varianten.

Dabei spüren die Schüler der Weise nach, in der der Dichter mit seinem Material umgegangen ist; eine für die konkrete Denkstufe angemessene Weise der Form-Erfahrung. In der Besprechung werden dann die „gelungeneren“ erkennbar:

Beispiel:

loch	hüpf	komm
loch	hüpf	komm
loch doch	hüpf doch	komm doch
so loch doch	so hüpf doch	so komm doch
so loch doch schon	so hüpf doch schon	so komm doch schon
so loch doch	so hüpf doch	so komm doch
loch doch	hüpf doch	komm doch
loch doch	hüpf doch	komm doch
loch	hüpf	komm
üch loch müch krank	jetzt bin ich ab	Ich komm so schnell ich kann
Ernst Jandl	Frauke B. (3. Klasse)	Tanja E. (3. Klasse)

● Ein lyrischer Text wird den Lesern in Prosaform gegeben, damit sie mögliche lyrische Schreibweisen erproben können: Metrisierung, Rhythmisierung, freie Verse, Strophenaufteilung.

Dabei sollte unbedingt gesagt werden, daß es nicht darum geht, die Form des Originals zu finden, sondern eine persönliche, eigene Form.

● Zwei oder drei Texte zu demselben Thema werden den Lesern in gemischter Zellenanordnung gegeben; sie sollten erlesen, welche Teile zusammengehören und die Originaltexte herstellen. Woran haben sie sie erkannt?

Oder Partnergruppen bereiten füreinander ineinandergeschachtelte Gedicht-Rätsel vor. Auf beide Weisen kann das Gespür für die spezifische Schreibweise eines Textes/eines Autors/einer Epoche ... entwickelt werden.

In folgendem Beispiel ist Kurt Schwitters' „Frühlingslied“ in Eduard Mörikes „Er ist's“ eingesponnen:

Er ist's
Frühlingslied

Frühling läßt sein blaues Band
wieder flattern durch die Lüfte;
süße, wohlbekannte Düfte
streifen ahnungsvoll das Land.
Sperr das Herz auf,
denn es will Frühling werden.
Veilchen träumen schon,
wollen balde kommen,

und im Frühling
da ist das Paradies auf Erden.
– Horch, von fern ein leiser Harfenton!
Frühling, ja, du bist's!
Dich hab ich vernommen!
Und dann setzen wir uns stundenlang
auf die große Promenadenbank!

Nach Mörike/Schwitters

● Der Text wird in Zeilen, Abschnitte, Sätze, Wortgruppen, Quadrate ... zerschnitten und neu zusammengesetzt; vielleicht mit Bildern zu einer Collage ergänzt.

Man sollte als Spielregeln vereinbaren, ob das Material verändert (flektiert, ergänzt ...) werden darf oder nicht.

Das folgende „Werk“ enthält nur die Wörter seines Originals. Erkennen Sie es wieder?

alles frisch
zuerst macht Bertolt schöne Kartoffeln für den Tisch
ein Alter sieht den Fall hält die Schüssel auf
Die Erwachsenen sind Zum Kohlentragen nötig
Brecht kommt ehrerbötig Schmökern
ein Gott lacht wieder
Ein Kind spart Süßigkeiten für den Sonntagsspaziergang
in Der Kinderzeit sind Augen Mund Glieder gesund
Man greift
Man bekommt
man stärkt
Was ist über des Falles gesagt
Man ist schlecht
werden Körper für liebe taugen
Die nicht die nicht die nicht die nicht die nicht
nichts nichts
Du sollst dem Gebrechen widersprechen Kind

● Die ganze Lerngruppe oder Kleingruppen, Partner, einzelne wenden auf die Sätze des Textes die „operationalen Verfahren“ an: Ersatzprobe, Umstell- und Umformungsprobe, Entfaltung, Weglaßprobe und Paraphrasierung.

Nicht schematisch, sondern durchaus aufmerksam auf das Entstehende und fragend: Welche Möglichkeiten, die Satzglieder umzustellen, gibt es? Welche sind denkbar, sagbar? Welche Wirkungen entstehen durch Umformungen in andere Satzarten, andere Satzbaupläne? Ersetzen wir doch mal die Ausdrücke so oft wie möglich!

Umstellprobe:

Über allen Gipfeln ist Ruh.
Ruh ist über allen Gipfeln.

Umformung/Paraphrasierung:

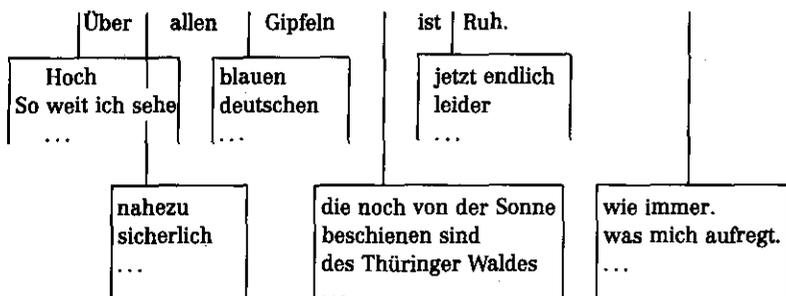
Es ist Ruh über allen Gipfeln.
Ist es nicht ruhig über allen Gipfeln?
Welch wunderbare Stille dort oben!
In der Höhe über den Bergen herrscht absolute Stille.

...

Ersatzprobe:

Über	allen Gipfeln	ist	Ruh.
Oberhalb	sämtlicher Bergspitzen	herrscht	Stille.
Hoch über	allen Bergkuppen	befindet sich	Friede.
In der Höhe	zackiger Berge	ist angesiedelt	Schweigen.
Auf der Spitze	des Gebirges	lagert sich	Einsamkeit.
...

Entfaltung:



Der eine Text reizt mehr zum Entfalten an allen möglichen Stellen, der andere eher zum Verkürzen, also zur *Weglaßprobe*: Wie weit läßt er sich (sinnvoll?) reduzieren?

Ruh ist.
Gipfelruhe.

● Auch die handelnden Figuren eines poetischen Textes können „Materialien“ für spielerische Tätigkeiten sein. Wir nehmen **Personen aus einer Geschichte heraus**, trennen sie also von den situativen Bedingungen, führen sie in neue Gegebenheiten, um zu sehen, wie sie sich dort verhalten werden. Gebäude, Räume, Gegenstände und ganze Situationen können ebenso in neue Zusammenhänge gebracht werden.

Es bedarf schon genauer Kenntnis und starker Einfühlung, um der literarischen Figur „im Exil“ gerecht zu werden. Was hätte Rotkäppchen am Telefon unserer Lehrerin/Schulleiterin zu sagen? Was tut Herr von Ribbeck, wenn nur satte Kinder unserer Zeit an seinem Garten vorbeikommen?

Ein *Beispiel* aus einem 5. Schuljahr:

Till Eulenspiegel und die große Schneeballschlacht

Es war an einem schönen Wintertag, die Sonne glitzerte auf dem Schnee und Till machte mit den Kindern eine Schneeballschlacht.

Plötzlich nahm er eine ganze Fuhre Schnee und warf sie einem Kind ins Gesicht. Auf einmal traf ihn ein Schneeball mitten ins Gesicht. Da nahm er noch eine größere Fuhre und warf sie auf das Kind. Aber diesmal flog der Schnee vorbei und mitten in ein geöffnetes Fenster. Plötzlich kam ein Mann herausgestürzt und brüllte: „Mit dir werde ich gleich Schlitten fahren.“ Im nächsten Augenblick war Till weg. Kurz darauf kam Till mit seinem Schlitten zurück und sagte: „Jetzt können wir Schlitten fahren.“

Wer ausprobiert, wie sich Figuren und Gegenstände unter veränderten Bedingungen verhalten, wer dies zur Diskussion stellt, der wird literarische Gestalten intensiver kennenlernen als das beim Verfassen der üblichen „Charakteristik“ gelingt. Die Verfremdung schafft eine Distanz, die objektiveres Wahrnehmen ermöglicht; letztes Kriterium für angemessene Zuschreibungen ist der Originaltext.

● Wenn die Leser **Figuren** einer Geschichte gegen neue **austauschen**, wird der Text zu einem Schreibmuster für angeleitete Phantasietätigkeiten. Wem könnte das, was da steht, auch passiert sein? Was macht der dann?

Schüler der Primarstufe werden auf diese Weise leicht vertraut mit einem poetischen Text. Ihn aufzuschreiben wird durch die Eigenständigkeit wichtiger. Gleichzeitig denken sie dabei – ganz auf der Ebene der „konkreten Operationen“ – den Handlungs- oder Argumentationsprozeß des Originals durch.

Die beiden folgenden *Beispiele* zeigen, wie sich die Kinder dabei trotz des Musters in verschiedenen Richtungen bewegen können:

Der Trapper

Aus den Savannen
kommt er geritten
mit heißem Gesicht
das Gewehr auf dem Rücken
er hätte noch weiter gejagt
aber seine Mutti hat gesagt
wenn die Lampen angehn
kommst du nach Haus

Ralf Thenior

Der Lehrer

Aus der Schule
kommt er gefahren
mit heißem Gesicht
die Tasche auf dem Rücken
Er hätte noch weiter unterrichtet
Aber seine Mutti hat gesagt
wenn es dongt
kommst du nach Haus.

Julia Claasen (4. Klasse)

Der Pirat

Aus den Meeren
kommt er gesegelt
mit heißem Gesicht
den Säbel auf dem Rücken
Er hätte noch weiter gekapert
aber seine Mutti hat gesagt
Wenn die Lampen angehen
kommst du nach Haus.

Maximilian Mendel (4. Klasse)

● Nun ist mal der Leser die Spielfigur: Ich selbst **gehe in eine Geschichte hinein**, begegne einer der handelnden Figuren, bewege mich in ihren Räumen... Was passiert, was habe ich zu sagen?

Es soll ein Spiel bleiben! Es geht nicht darum, aus einer wohlüberlegten Interpretation den Helden die Wahrheit zu sagen (das können wir erst auf einer späteren Stufe des Verstehensprozesses anregen). Hier sollte erprobt werden, wie die Personen der Geschichte typischerweise auf mich reagieren. Ich kann sie interviewen, aber sie auch als mithandelnde Figur herausfordern. Das wird den Schülern im Rollen-Spiel besser gelingen als schriftlich.

● Eine Figurenkonstellation aus dem Text wird als **Skulpturengruppe** gestellt, so daß eine entscheidende Szene anschaulich vor Augen geführt wird. Diese Gruppe kann dann auch konfrontiert werden mit einem alternativen Bild, das Weiterentwicklung/Lösung des zuerst dargestellten Bildes vorschlägt. Wie kommen wir von dem einen Bild zum anderen?

Auch hier kommt es primär auf den Prozeß des spielerischen Erprobens von Konstellationen an sowie auf ihre Begründungen; die Ergebnisse werden sowieso wieder abgeräumt.

4.3 Leerstellen ausfüllen

Der „ästhetische Gegenstand“ eines poetischen Textes ist nie vollständig beschrieben; Segmente der Inhaltskonstellation sind unter einer Überschrift versammelt, und der Leser unterstellt dem Text Kohärenz. Er macht – wie die Rezeptionsästhetik gezeigt hat – die Textstücke aneinander anschließbar, indem er die nicht-mitgeteilten Zwischenräume mit eigenen Erfahrungen füllt. Wolfgang Iser definiert solche „Leerstellen als ausgesparte Anschließbarkeit“ (Der Akt des Lesens, Stuttgart 1976, S. 284). Leerstellen sind weder willkürlich festzustellen noch beliebig inhaltlich zu konkretisieren, da sie als „Gelenkstellen“ zwischen Textsegmenten fungieren, also aus dem Textzusammenhang ermittelt und „erfunden“ werden müssen. Sartres Bestimmung des Lesens als „gelenktes Schaffen“ wird hier besonders deutlich.

Auf dieser Stufe des hermeneutischen Prozesses sollte aber keine literaturwissenschaftliche Normativität „richtige“ Leerstellen und „adäquate“ Ergänzungen bestimmen; vielmehr sollten die Leser ermuntert werden, Leerstellen nach ihrer Neugier zu suchen: Wo möchte ich etwas (genauer) wissen, was im Text nicht gesagt wird? Ausprobieren und überzeugen!

● Die „Stützpunkte“ des ersten Lesens, die Randzeichen geben Anstöße für ausformulierte **Ergänzungen**, sei es in Frageform, erzählend, kommentierend, konkretisierend, verallgemeinernd... Besonders beliebt ist dafür die Form der Comic-Sprech-/Denkblase.

In einer Stillarbeitsphase oder zu Hause könnten sich die Schüler ihren ersten Randbemerkungen wieder zuwenden und einige Fragen probeweise beantworten.

Beispiel:

Prometheus

Bedecke deinen Himmel, Zeus

Mit Wolkendunst

und übe, dem Knaben gleich,

Der Disteln köpft,

An Eichen dich und Bergeshöhn;

...

1) Jungen rasen manchmal über eine Wiese und treten mutwillig gegen Pflanzen, schlagen Triebe mit Stöcken ab oder reißen Blumen aus. Genauso beliebig, sinnlos und willkürlich soll sich Zeus, der Gott, an Eichen und Bergen austoben, höhnt Prometheus.

{ was soll das hier? }
1)

Oder:

Oh Gott Zeus! Dein Toben in Bäumen, Deine Gewitter in den Bergen sind völlig witzlos, wie wenn ein Knäblein in der Wiese rast und seinen Zorn an Unkraut ausläßt!

● Zum Text werden mögliche **Erzähl-/Schreibsituationen** hinzuerfunden.

Das kann eine Rahmengeschichte werden aus der Sicht des Autors, meiner eigenen Sicht, aus der eines Betroffenen, Beteiligten, am Problem Interessierten; das kann aber auch eine hinführende/kontrastierende/problematisierende, verschiebende Vorrede werden; oder aber ein Schlußkommentar, in dem der Text unerwartet gebrochen wird. Die „Einbettungserzählung“ kann einen Konflikt enthalten, den der Erzähler mit Hilfe der Geschichte einer Lösung zuführen will.

Im folgenden *Beispiel* wurde ein Text von Schnurre „eingebettet“:

Diese Geschichte ging auch daneben

In der Deutschstunde sagt der Lehrer: „Heute habe ich euch mal eine Geschichte mitgebracht, die euch sicher ganz besonders gut gefallen wird.“

Lest einmal:

Wolfdietrich Schnurre: Unverfrorene Landung

Ein Glanzstar war auf dem Höckerplateau einer Giraffenstirn niedergegangen, wo es ihm, an seinem Pfeifen gemessen, offenbar recht gut gefiel. „He, runter da!“ rief die Giraffe empört. „Komm doch rauf, wenn du was willst!“ schrie der Star.

„Tun Sie doch nicht so!“ ruft Fritzchen.

(kinderfreundliche Fassung)

„Fritz, du hast wieder mal nichts begriffen!“

(Fassung letzter Hand)

● Jeder Leser beschreibt seine **Lesesituation**, seine Lesemotivation und seine Reaktionen; vorher, einblendend oder anschließend liest er sie mit dem Originaltext zusammen vor. Oder detaillierter: Der Leser setzt an entscheidenden Stellen kommentierend hinzu, was er erwartet (hätte), selbst tun, empfinden würde, wie er den Gang der Handlung findet, bewertet.

Diese Art der Kommentierung erlaubt sehr subjektive Äußerungen zum Text; sie lassen den Leser persönlich kennenlernen. Einer Lerngruppe machen die individuellen Dispositionen und Reaktionen klar, wie ungeheuer unterschiedlich die Voraussetzungen sind, von denen aus ein Text verstanden wird.

● **Leerstellen** kann man suchen im Verlauf der Handlung, im Tätigkeitsbereich der Figuren, in ihrer Umwelt:

– Lücken, *Sprünge im Handlungsverlauf* werden ausgefüllt, nur angedeutete Handlungsstränge ausführlich dargestellt/weitererzählt.

– *Neue Handlungen*, die aber analog zu den gelesenen verlaufen, werden erfunden; ähnliche Situationen, die auch vorkommen könnten, werden in Parallelszenen ausgeführt.

– In *Tagebucheinträgen* reagiert eine der handelnden Personen auf die laufenden Ereignisse.

- Eine (nicht erzählte) Handlung könnte der Geschichte *vorangegangen* sein und sie **ausgelöst haben**; über einen abrupten Schluß hinaus sind weitere Handlungen denkbar, sie können verschiedene Interpretationsmöglichkeiten andeuten.
- *Handlungsräume* der Geschichte, Umwelten werden genauer beschrieben, um ihre zeitbedingte Eigenart konkreter zu erspüren.
- *Gegenstände*, die für die Geschichte bedeutsam sind, werden genauer beschrieben, ihre „Biographie“ erfunden.
- Den handelnden Personen werden *Kleider anprobiert*, Gesichtsausdrücke, Verhaltensweisen, die im Text nicht beschrieben sind, aber möglich wären.
- *Randfiguren* werden ausführlicher vorgestellt, ihre Lebensgeschichte erzählt: Wo, warum berührt sie sich mit der Originalgeschichte?
- *Überlegungen einer Figur*, ihre Gefühle, Vorhaben, Bedürfnisse werden (als Innerer Monolog, mit imaginärem Partner) in Gespräche/Handlungen eingefügt.
- *Phasen der Lebensgeschichte* einer Hauptfigur (aus ihrer Kindheit, aus der Schule, der Arbeitswelt...) werden hinzuerzählt.

Da alle diese Zusätze dem Original „anprobiert“ werden müssen, wird jeweils zu diskutieren sein, ob sie möglich wären oder aber irrelevant sind. Passende Ergänzungen jedenfalls dokumentieren ein intimes Verständnis des Originals; keine noch so professionelle Interpretation könnte dem Text näherkommen.

Zum „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) trafen in einer Lerngruppe u. a. diese Ergänzungen aufeinander:

a) Gefühle und Gedanken des Angesprochenen in Form des „inneren Monologs“:

Da ertönt schon wieder diese laute Stimme aus dem Lautsprecher. Sie macht mir Angst. Ihr Klang ist so scharf und durchdringend. Ich fühle mich beobachtet. Aber jetzt bleib erst einmal ganz ruhig! Was sagt sie denn eigentlich? Was – ich soll nicht mehr lachen? Im Moment ist mir sowieso eher zum Gegenteil zumute. Aber – jetzt verbietet sie mir auch das Weinen! Warum – was soll das! Wer steckt dahinter? Wie, angezeigt werden soll ich, falls ich spreche oder schweige? Wie ist das gemeint? Darf ich beides nicht mehr? Ich will nicht ins Gefängnis! Denk jetzt bloß nicht laut, sonst ist es schon passiert. Darüber kann ich wohl auch nicht mit einem reden? Ob die anderen die Stimme auch gehört haben? Wieso verbietet die mir jetzt auch noch das Spielen. Anzeige, Gefängnis, das war erst der Anfang – jetzt drohen sie mit Erschießung, Hilfe! Das ist ernst. Ich fühle mich, als wenn von überall her Augen auf mich starren. Mich kontrollieren ab jetzt alle, ob ich mich dran halte. Ich will jedenfalls nicht sterben. Ich halte mich an alles! Ab jetzt keinen Grund zum Ärgernis geben. Ich tu alles, was die wollen!

b) Lebensgeschichte des Sprechenden:

Eigentlich fühle ich mich inzwischen alt. Aber ich bin zufrieden, habe es weit gebracht, habe Geld und Macht. Wem habe ich das alles zu verdanken? Meiner Kraft, meiner Willensstärke, meiner Intelligenz und natürlich meiner Erziehung. Frühzeitig bin ich zu Disziplin und Ordnung erzogen worden. Drill und Strenge erschienen anfangs zwar grausam, aber es war nutzbringend und lohnend. Früh hat man uns Dinge verboten und uns zum Erwachsenendasein geführt. So habe ich keine Zeit mit Kindereien verloren. Während andere noch im Sandkasten spielten, wußte ich, obwohl gleichaltrig, Bescheid, worum's im Leben geht und wie sinnlos Spielen ist. Lernen, Arbeiten, Kämpfen, das sind Werte, die uns weiterbringen. Eine Erziehung daraufhin ist wertvoll. Sie vermittelt Prinzipien, Gehorsam und Anpassung. Meine heutige Position verdanke ich zum Großteil meiner Erziehung. Man muß diesen Stil weiterführen und den Kindern den rechten Weg zeigen. Auch wenn sie sich anfangs sträuben, später werden auch sie einsehen, daß es zu ihrem Besten war. Scharfe Worte wirken Wunder!

c) Lebensstufen:

Geboren – geschrien – gegessen – getrunken – *gespielt* – *geweint* – gelaufen – *gelacht* – geliebt – gelernt – gehaßt – gearbeitet – geheiratet – gelogen – *geschwiegen* – *gesprochen* – gealtert – gestorben

● **Fußnoten:** Der Text wird auf ein großes Blatt geklebt und an „bemerkenswerten“ Stellen mit Fußnoten versehen, die darunter auf Kommentare, Fragen, Glossen, Einfälle verweisen.

Solche Bemerkungen können auch aus verstellter Position notiert werden: Ein Konservativer, ein Grüner, ein Manager usw. liest und denkt.

● Die Leser wenden sich schriftlich – etwa in Briefen, Kommentaren, Glossen, Anfragen – an die handelnden Personen; vielleicht antworten die auch und es entspinnt sich ein Briefwechsel.

Solche Übungen sind (auch!) eine Form intensiver Textanalyse, allerdings nicht theoretisch-abstrakt, sondern anschaulich und handlungsorientiert, für konkret-operationales Denken vieler Mittelstufenschüler sehr willkommen.

Sie eignen sich auch zum Anregen mehrmaliger Lektüren, wenn sie als Aufgaben über einen längeren Zeitraum gegeben werden.

● Die Handlung wird **szenisch dargestellt**, pantomimisch, mit den Original-Redetexten oder mit eigenen Worten. Dabei können die Zuschauer auch eingreifen:

– Sie stoppen das szenische Spiel, stellen Fragen an die handelnden Personen, sagen ihnen ihre Meinung, schlagen ihnen weitere Tätigkeiten/Formulierungen vor („Der Vater könnte doch jetzt mal sagen: ...“).

– Sie unterbrechen das Spiel, um eine bemerkenswerte Szene als „Standbild“ genauer betrachten zu können oder bitten um eine Wiederholung, evtl. in Zeitlupe; mit dem Ruf „Echo!“ fordern sie zum mehrmaligen Sprechen einer besonders gelungenen Äußerung auf.

In dieser Phase des Verstehensprozesses haben alle szenischen Darstellungen Probencharakter; sie sollten in Gruppen vorbereitet und nebeneinandergestellt werden als Verstehensalternativen. Sie regen Interpretationen an in den Gesprächen der Planung, während der Darbietung und in der Auswertung. Allen muß bewußt sein, daß sie vorläufig sind und keine endgültigen Lösungen darstellen. Sie sind recht zeitaufwendig, aber für eine intensive Auseinandersetzung unverzichtbar.

Szenen zum „Radwechsel“ von B. Brecht (S. 10): In der Mitte der Spielfläche wechselt der Fahrer ein Rad am Auto aus (das Auto und die Räder können von Spielern dargestellt werden); etwas erhöht sitzt der Sprecher (des Gedichts) – das „lyrische Ich“ –, schaut mal nach rechts, mal nach links, blickt dann immer öfter auf die Uhr, springt auf, läuft unruhig auf und ab. Oder der Sprecher geht einmal deutlich nach links (dahin, wo er herkommt), streckt die Hand aus, winkt dann aber ab, geht dann nach rechts mit denselben Bewegungen; ungeduldig wippend bleibt er stehen. Oder er schnauzt den Fahrer ungeduldig an: „Nu mach schon voran!“ o. ä. Oder er stellt sich rauchend neben den arbeitenden Fahrer und beschreibt, was er tut...

4.4 Textkonstituenten verändern

- Inhaltliche und/oder formale, auch sprachliche Merkmale werden verändert:
 - Handelnde Personen erhalten neue *Erscheinungs-/Verhaltensweisen*: Alter, Geschlecht, Rollen...
 - *Charaktereigenschaften* der Figuren werden verändert/vertauscht: gut-böse, Freund-Feind, Held-Antiheld.
 - *Veränderungen der Zeit*: die Handlung wird in eine andere historische/literarische Epoche verlegt; ein Text aus der Vergangenheit spielt hier und heute.
 - Ein Geschehen wird in die *nähere/weitere Zukunft verlagert*, entweder im Sinne einer Utopie (Lösung der Probleme der Geschichte durch positive Entwicklung) oder im Sinne einer Anti-Utopie (Vergrößerung der Probleme durch negative Entwicklung von Mißständen).
 - Zu entscheidenden *Handlungsphasen* – etwa Konfliktentstehung/-lösung, Wende, Auftauchen/Tod einer Figur – werden *Varianten* produziert. Beginn oder Schluß einer Handlungssequenz werden neu erzählt.
 - Solche Handlungsveränderungen lassen sich auch gut *erspielen*: entweder spontan aus dem Stegreif oder nach Vorbesprechung entwirft eine Gruppe szenisch eine Handlungsalternative.

Solche poetischen Tätigkeiten machen zunächst mal viel Lust an der Veränderung, der „respektlosen Behandlung“ der – oft viel zu „ehrwürdigen“ – Texte. (Lehrer haben damit mehr Schwierigkeiten!) Es entstehen neue, überraschende Ansichten vom Gelesenen, manchmal ganz neue Geschichten.

Aber es gibt durch diese Verfahren auch viel zu erkennen: Wie abhängig ein Handlungsverlauf von der Figurentypik ist; wie zeit-/epochenbedingt ein Problem ist; wie „geschlossen“ das Inventar einer Erzählung komponiert ist, eins ist auf das andere angewiesen. Insgesamt kann das Original aus dem Kontrast zur Alternative distanzierter, objektivierender betrachtet werden.

Zu Heinrich Bölls „Waage der Baleks“ schlugen Schüler vor, die Geschichte in eine Zeit zu verlegen, als es schon eine staatliche Polizei und eine unabhängige Rechtsprechung gab. Mehrere Szenen wurden erzählt und szenisch dargestellt. Die protestierenden Familien bekamen ihr Recht und die Baleks mußten Schadensersatz leisten. Nur ob die „Familie meines Großvaters“ jetzt angesehen im Dorf ist oder vielleicht trotzdem besser umzieht, darüber waren die Schüler unterschiedlicher Meinung!

- **Perspektivenwechsel**: Eine Geschichte/ein Teil von ihr wird aus der Sicht einer anderen Person erzählt; vielleicht zuerst nach Gegensätzen: die Handlung des Dominanten aus der Sicht des Unterdrückten, die des Außenseiters aus der Sicht des Gruppenführers... Oder aber die allwissende Haltung des auktorialen Erzählers wird aufgelöst in Handlungsabschnitte, von denen nur die erzählen, die dabei waren. Oder mehrere Figuren erzählen dieselbe Szene aus je ihrer Sicht. Oder aber: Im Original gar nicht vorkommende Perspektiven werden neu eingebracht: Ins Ehedrama die Sicht der Kinder, in die Schulgeschichte die der Eltern oder die des Lehrers als Privatmann...

Perspektivität als spezifisches Merkmal des poetischen Textes wird so besonders deutlich bewußt. „Ausgewogen“ ist Dichtung nie, dazu macht sie höchstens eine Interpretation! Zu

diskutieren wird nach solchen Operationen vor allem sein, wie sich die ethische Grundhaltung der beteiligten Figuren bzw. des Textes dabei ändert.

- Wie wirkt eine Geschichte, wenn der Leser sie konsequent in der **Ich-Form** vorträgt? Vor allem: wie wirkt sie dann auf ihn selbst?

Das „Kinderlied“ von Grass (S. 41) in der Ich-Form:

Ich lach' hier, hab' gelacht.
Hier hat' sich's für mich ausgelacht.
Wenn ich hier lach', mach ich Verdacht,
daß ich aus Gründen lach'.

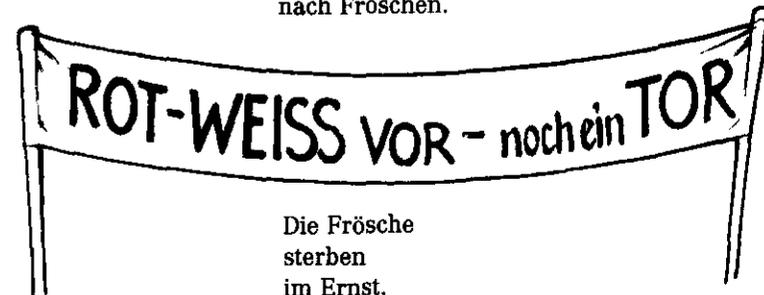
Den Schülern wird es schwerfallen, das von ihnen ausgesprochene „Ich“ ernst zu nehmen. Sich selbst in den Text hineinzusprechen fordert zur größtmöglichen Distanz auf. „Ich“ ist dann kein lyrisches Ich; ich bin es selbst, der spricht. Stimmt die Aussage des Textes dann noch? Bin ich betroffen?

- In eine dramatische Handlung werden **„epische Elemente“** eingefügt: Spielleiter, Chor, Spruchbänder; oder aber lyrische Passagen, Lieder, Songs, Gruppengesänge.

Nach dem Vorbild von Brechts „Epischem Theater“ kann so die Handlung aus distanzierterer, allgemeinerer Perspektive kommentiert, entfaltet werden.

Beispiel:

Humorlos
Die Jungen
werfen
aus Spaß
mit Steinen
nach Fröschen.



Die Frösche
sterben
im Ernst.

Erich Fried

- Gänzlich aufgerissen wird eine Geschichte, wenn plötzlich eine **unerwartete Person**, ein **unvorhersehbares Ereignis** hereinbricht: In ein Frühlingsgedicht das Pausenzeichen des Radios und die Wettervorhersage; in „Rotkäppchen“ Obelix; in ein Drama der Regisseur oder ein Zuschauer...

Nur Spiel! Nur Quatsch! Nur Spaß! Ein Lehrer braucht schon einen avantgardistischen Begriff von Kreativität, um für so etwas Zeit einzuräumen!

- Viele **Erzählungen** können in **Dialoge aufgelöst** werden, auch Dialoge in Erzählhandlungen. Wie wirkt das Vertauschen von Passagen in direkter Rede in indirekte und umgekehrt?

Die poetische Form wird zerbrochen, aber sie ist nicht zu ersetzen. Das kann der Leser hier *umschreibend* erfahren, zugleich sein Verständnis erproben.

- Ein lyrischer, epischer oder dramatischer Text wird in eine **andere Sprachform umgeschrieben**: Alltagssprache, Szene-, Werbe-, Amts-, Hochsprache... Wenden die Leser sich danach zum Original zurück, sind sie besonders sensibel für seinen Wortlaut!

Dabei setzen sich die Leser besonders intensiv mit dem Wortlaut des Textes auseinander. Jeder Soziolekt bringt seine eigene Stimmung mit. Was macht die verfremdete Schreibweise aus dem Inhalt? Aus der Gegenüberstellung kann die Originalform besser erkannt werden.

- Eine **andere Sprachform** kann man einem poetischen Text auch dadurch geben, daß man einige Wörter/Buchstaben/Zeilen/Sätze... **wegläßt**, aber nichts hinzufügt und die übrigbleibenden Sprachelemente an ihrem Platz stehen läßt.

Das ist eine Puzzle-Spielerei, die in der Mittelstufe besonders gern aufgegriffen wird. Natürlich sollte schon aus der Textruine ein Sinn ablesbar sein; besonders poetisch wird das Ergebnis, wenn mehrere Leser verschiedene Leseweisen entdecken.

Der Schriftsteller Landfried Schröpfer hat „Wanderers Nachtlid“ von Goethe „reduziert“:

andres nachtlid
über allen
ist
in allen
du
kaum einen
die im
nur
du auch

4.5 Komplexere Umformungen

Komplexere Umformungen sind größere Arbeiten, oft in Gruppen durchzuführen; sie setzen einerseits Fertigkeiten aus den bisher genannten Verfahren voraus, andererseits die Fähigkeit, theoretische Einsichten über Gattungen, Stile und Gestalten in die poetische Tätigkeit einzubringen.

- **Alltagstexte** aus der Zeitung, den Nachrichten, einem Small-talk... werden „dichterisch“ **verwandelt** in freie Verse, Aphorismen oder Kurzgeschichten. Genauso können poetische Texte zurückgeführt werden auf die Meldungen, die sie möglicherweise angeregt haben.

Solche Übungen führen die Schüler mitten hinein in die materialen Grundlagen des poetischen Prozesses: Da hört/liest einer von einem Erdbeben (wie Kleist, der dann „Das Erdbeben in Chili“ schreibt), einem Eisenbahnunglück (wie Fontane, der „Die Brücke am Tay“ schreibt), einer unglücklichen Liebe auf dem Dorfe (wie Keller, der „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ schreibt). Anstatt die Neuigkeiten nach kurzer Erschütterung einzureihen in das, was man ja täglich hört, setzt er sich hin und phantasiert den Vorfall aus zu einem neuen Ereignis in einer eigenen Welt, in einer Form, die Lust macht, es weiterzugeben.

- Der **Stil** des Autors wird **verändert**, seine Erzählhaltung, seine Art und Weise, mit seinem Thema umzugehen.

Dazu wäre entweder auf der Inhaltsebene der Wirklichkeitsbereich der Sachverhalte zu wechseln: aus der Alltagswelt wird eine Traumwelt, eine märchenhafte, religiöse, mythische, eine Science-fiction-Welt, die „fachidiotische“ Welt eines Computers, eines Juristen oder Chemikers... Oder auf der Beziehungsebene könnte die neutrale, sachliche Schreibweise in eine du-bezogene verwandelt werden, es könnte anbiedernd oder verhalten erzählt werden, satirisch, ironisch, polemisch... viele der Stilarten wären zu erproben, wie sie Raymond Queneau vorgeführt hat in „Stilübungen Autobus S“. (Frankfurt 1968)

- Eine Geschichte wird zu einem **größeren Handlungszusammenhang** erweitert: eine Erzählung in einen Gerichtsprozeß, ein Drama in eine Theaterprobe, ein Gedicht in eine Literaturunterrichtsstunde integriert.

Der neue Rahmen müßte natürlich den poetischen Text reflektieren, ihn spiegeln, kontern, vielleicht interpretieren usw. Solche Großformen eignen sich gut für Aufführungen vor fremdem Publikum.

Ein *Beispiel* mit der Fabel von der Grille und der Ameise:

Im Personalbüro

Personalchef: Also, junger Mann, das ist ja nun alles sehr schön, was Sie mir hier vorlegen an Zeugnissen und Empfehlungen. Aber ich sehe, daß Sie nie einen Kurs zur Datenverarbeitung absolviert haben.

Bewerber: Dazu hatte ich keine Zeit; Klavierstunden, Tennisunterricht und unsere Rockgruppe nahmen alle meine Freizeit in Anspruch!

Personalchef: Haben Sie denn nie in der Schule die alte Fabel gelesen, in der die Ameise zur Grille sagt: „Hast du im Sommer gesungen, so tanze jetzt im Winter!“ und ihren Vorratsraum verschließt.

Bewerber: Doch, aber mir gefiel besser die moderne Fassung, die auch unser Lehrer vorzog: „Was Singen und Arbeiten betrifft, so habe ich schon deiner Mutter gute Ratschläge gegeben“, sagte die Ameise zur Grille im Oktober. „Ich weiß“, zirpte die, „aber Ratschläge für Ameisen.“ (Helmut Arntzen)

Personalchef (gutmütig lachend): So, diese Fassung finden Sie besser?

Bewerber: Ja, sicher, in einer arbeitsteiligen Gesellschaft muß es doch Ameisen und Grillen geben!

Personalchef: Sie vergessen nur eins, junger Freund: Zur Erhöhung des Brutto-sozialprodukts werden nur Ameisen gebraucht! Grillen können wir uns da nicht leisten.

- **Wechsel der Gattung**: eine Erzählung wird zum Hörspiel; ein Gedicht zur Kurzgeschichte und umgekehrt; eine Erzählung wird zum Filmdrehbuch usw.

Natürlich kann der Sinn dieser Arbeit darin bestehen, daß die Schüler Gattungen kennenlernen, und zwar induktiv: aus dem Prozeß des eigenen Herstellens heraus (neue Gattung) und aus der Demontage des Originals. Inhaltlich beschäftigen sie sich aber vor allem intensiv mit den Personen und dem Handlungsverlauf des poetischen Textes; dabei stoßen sie immer wieder auch auf seine Formmerkmale: Was wird jetzt – durch die Umformung – nicht mehr gesagt? Was ändert sich?

● Ein poetischer Text wird zur **Trivalliteratur**: Was muß verändert werden, damit er am Kiosk verkauft werden kann?

Daraus kann ein eigenes Projekt werden: wenn man erst erforschen will, nach welchen Kriterien die Heftautoren schreiben müssen – welche Wünsche also Verleger der „breiten Masse“ aufgrund ihres Kaufverhaltens unterstellen. So lernen die Schüler nicht nur einiges zur literaturtheoretischen Problematik von Kitsch und Kunst, sondern lebenspraktisch eine Menge über medial gesteuerte Deutungssysteme, mit denen ein großer Teil unserer Gesellschaft zufrieden gehalten wird. Aber auch naiv durchgeführt – also ohne Forschungs- und Aufklärungsarbeit – können die Schüler etwas lernen: erkleckliches über ihre eigenen Vorurteile.

● Eine „**Gegengeschichte**“ zu einem gelesenen Original möchte eine Alternative zu deren Aussage zum Ausdruck bringen; eine „Anti-Geschichte“ will eher die Unhaltbarkeit der Aussage der Gelesenen behaupten; eine „Grotesk-“ und eine „Nonsens-Fassung“ übersteigern Textmerkmale ins Riesenhafte.

Das sind nicht so sehr Aufgaben für die ganze Lerngruppe als vielmehr Auftragsarbeiten für einzelne, die im Laufe der Arbeit an einem poetischen Text mit dessen Richtung unzufrieden waren, denen er zu zähm, zu lasch, zu neutralistisch vorkam. Eine solche Übung bewegt sich zwar auch vom Text weg, zwingt aber dazu, sich mit einem seiner Merkmale besonders intensiv auseinanderzusetzen...

Das folgende *Beispiel* aus einem 10. Schuljahr ist die Fernsehfassung einer alten Geschichte:

Eine Familientragödie

Vor zwei Jahren lebte in Hamburg eine vierköpfige Familie. Den Jansens ging es eigentlich recht gut. Der Vater hatte eine angesehene Position in einer Firma, und die Mutter war eine erfolgreiche Ballettlehrerin. Es gab nur einen dunklen Punkt in der Familie: die Kinder. Der Umgang mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen veränderte sie von Tag zu Tag. Es war fast unerträglich. Dabei war Binchen erst vierzehn und Markus fünfzehn. Sie tranken und rauchten, ja und manchmal drückten sie auch, was ihnen schon so manche Verhandlung beim Jugendrichter einbrachte.

Für Frau Jansen brach eine Welt zusammen. Wie stolz war sie doch immer auf ihre Kinder gewesen. Eines Tages sagte sie zu ihrem Mann: „Heinz, wenn das so weitergeht, müssen wir die Kinder in ein Internat schicken. Am liebsten wäre es mir in Amerika oder Kanada. Ich will sie auch in den Ferien nicht sehen, bis sie sich gebessert haben.“

Ihr Mann aber meinte: „Die Gespräche mit der Polizei und die ganzen Verhandlungen haben bestimmt geholfen. Du wirst schon sehen.“ Das Telefon klingelte. Herr Jansen hob ab, murmelte einige unverständliche Worte und legte wieder auf. Totenbleich betrat er das Wohnzimmer.

„Mein Gott, was ist passiert?“ schrie seine Frau. „Man hat Binchen auf der Reeperbahn aufgelesen, als sie sich ihr Taschengeld aufbesserte.“ Frau Jansen brach in Tränen aus. Nein, das waren nicht mehr ihre Kinder.

Als Binchen von der Polizei nach Hause gebracht wurde und Markus auch eine Stunde später eintraf, wurden sie, ohne ein Wort der Eltern zu hören, in ihre Zimmer eingesperrt. Zwischenzeitlich hatte Herr Jansen eine Adresse eines kanadischen Internats herausbekommen. Er telefonierte ein paarmal, bis er plötzlich sagte: „Ja, sie werden angenommen.“

Als die Kinder davon erfuhren, fingen sie bitterlich an zu weinen, so daß der Vater sie gar nicht fliegen lassen wollte. Aber die Mutter blieb hart.

Eine Woche später saßen Binchen und Markus im Flugzeug auf dem Weg nach Kanada. Ihre Gesichter waren haßerfüllt.

Es war ein schönes Internat. Es lag mitten im Wald, umgeben von einer wunderschönen Vielfalt an Tieren. Die Kinder und Lehrer waren lieb und hilfsbereit. Doch Binchen und Markus gefiel es dort überhaupt nicht. Sie wollten nicht jeden Tag Englisch lernen oder mit bekloppten Franzosen oder Engländern Tennis spielen. Also beschlossen die beiden zu flüchten. Eines Nachts war es dann endlich soweit. Alles war still. Nur ab und zu kam der Schrei einer Eule durch die Nacht. Binchen und Markus schlichen durch das Gebäude. Nach zehn atemberaubenden Minuten erreichten sie endlich das Freie. Jetzt sah man es ganz deutlich. Markus hatte ein Gewehr aus dem Jagdschrank gestohlen, und Binchen hatte ihr großes Messer eingesteckt. Sie liefen die ganze Nacht durch den Wald. Am frühen Morgen bekamen sie Hunger. Da merkten sie plötzlich, daß sie vergessen hatten, Proviant mitzunehmen. Zwei Tage schleppten sie sich mit leerem Magen durch den Wald, danach brachen sie zusammen.

Als sie wieder zu sich kamen, befanden sie sich in einer kleinen, nett eingerichteten Hütte. Vor Binchen und Markus saß eine freundliche Frau von Mitte Fünfzig. Sie pflegte die beiden zwei Jahre lang.

Danach bemerkten Binchen und Markus, daß die nette Dame eine große Truhe voller Geld und Diamanten besaß. Sie wußten, daß man sich das Leben dadurch angenehmer gestalten konnte als in einer Hütte im Wald.

Als die Frau eines Abends vom Jagen zurückkam und die Hütte betrat, stand Markus mit einem Gewehr vor ihr. Er drückte dreimal ab, bis sie blutüberströmt vor ihnen lag. Sie teilten die Leiche und fütterten damit die wilden Tiere im Wald. Mit dem Funkgerät benachrichtigten sie einen Hubschrauber. Als man sie nach der Frau fragte, sagten Binchen und Markus, daß sie die Hütte leer aufgefunden hätten. Man glaubte an einen Unfall.

Binchen und Markus wurden nach Toronto geflogen, wo sie sich ein wunderschönes Leben leisteten.

Anja Weibel

● In **multimedialen Darstellungen** kann man versuchen, soviel verschiedene Medien wie möglich zur Präsentation eines Textes zu nutzen: Sprechen, Transparente, Schrift, Bilder, Musik, Geräusche, Gegenstände...

Vielleicht haben Gruppen verschiedene Präsentationsformen bereits erarbeitet: einige haben sich mehr bildlich, einige mehr spielerisch, andere mehr sprechend, schreibend, vertonend mit dem Text beschäftigt. Nun könnte man alle Formen komponieren zu einer Darbietung vor der Nachbarklasse, dem Lehrerkollegium oder in der Pause.

● Üblich ist es, Dramen- oder auch Erzähltexte szenisch nachzuspielen. Größere Anforderungen an die eigene Phantasietätigkeit der Leser stellt das **Inszenieren von Gedichten**, besonders von abstrakten, hermetischen lyrischen Texten.

Natürlich werden sie dabei durch die Konkretisierung, durch das Festmachen an einer bestimmten Situation einseitig ausgelegt. Aber es können ja mehrere Gruppen sich mit der Inszenierung desselben Gedichts befassen, dann wird das Bewußtsein von ihrer Polyvalenz wachgehalten.

Zu der Grundregel, den lyrischen Text in eine Spielszene mit Handlung umzuformen, gibt es folgende Regeln für Varianten:

- Die Darsteller spielen pantomimisch, der Text wird im „Off“ gesprochen, entweder in normalem Lesetempo oder verzögert je nach Spielfortgang.
- Die Darsteller sprechen bei ihrem Spiel nur den Originaltext, entweder in der vorgegebenen Reihenfolge oder verändert nach szenischem Bedarf.

- Die Darsteller spielen stumm/mit eigenen Äußerungen eine Szene, an deren Schluß – als Höhepunkt/Clou/Quintessenz/... – der poetische Text gesprochen wird.
- Die Darsteller sprechen zu den Szenen des Originals auch weitere, verbindende/kontrastierende/... Äußerungen.
- Eine Inszenierung ändert sich natürlich, wenn man den Darstellern nicht nur den poetischen Text, sondern weitere Informationen gibt. Texte über die Entstehungszeit, die Situation des Autors, aus der Rezeptionsgeschichte...

In meinem Buch „Szenische Spiele im Deutschunterricht“ (Düsseldorf 1981) habe ich mehrere solcher Inszenierungen beschrieben; hier gebe ich je ein *Beispiel* wieder für die Primarstufe und für die Sekundarstufe II:

Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland (Theodor Fontane)

Ein langer Trauerzug bewegt sich langsam durch den Raum; Glocken läuten, Trommeln wirbeln dumpf; man singt ein Kirchenlied. Zwischendurch hört man immer wieder die Seufzer aus dem Trauerzug: „He is dod nu. Wer giwt uns nu ne Beer?“ Die Trauernden stellen sich im Halbkreis (um das Grab) auf, einzelne erinnern sich an den guten Verstorbenen: Sie erzählen sich zeilenweise das Gedicht, von „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ – (zunickend:) „Ein Birnbaum in seinem Garten stand.“ ... bis „Trugen von Ribbeck sie hinaus“. Lange Stille. Von hinten kommt ein „Mann“ oder eine „Frau“, räumt den Trauerzug ab und erzählt die 3. Strophe. (Diese Strophe kann auch als Gespräch zweier Frauen beim Einkaufen auf dem Markt szenisch realisiert werden.) Der Erzähler „geht über den Friedhof“, schaut sich einige Gräber an, setzt sich dann auf eine Bank und schaut einem „Baum“ zu, der langsam „emporwächst“. Dabei spricht er die nächsten Zeilen. Kinder kommen, der „Baum spricht sie an“. (Diese Strophe kann auch in Gespräche der Kinder über das „Geheimnis des Friedhofbaumes“ aufgelöst werden.) Die beiden Schlußzeilen „So spendet...“ sprechen alle gemeinsam.

Die folgende Inszenierung von Sarah Kirschs Gedicht „Erdrauch“ wurde in einer 12. Klasse erarbeitet. Es ging vor allem darum, die Zeilensprung-Form nachvollziehbar mitzuinszenieren.

Erdrauch

Und zu verschiedenen Zeiten geschieht es
Daß wir sehr glücklich über
Irgend ein Ding eine Nachricht
Den neuen Geliebten das Kind
Umhergehen können da freut uns
Die eintönigste Arbeit da kochen wir
Wunderbare Gerichte putzen die Fenster
Und singen dabei küssen
Die eben aufgesprungene Blüte
Am Strauch vor der Tür reden

Zu Unbekannten über die Straße
Und beachten die Sonne nicht
Den leichten tanzenden Schnee
Es ist alles bekannt und vertraut
So wird es immer sein glauben wir
Und noch die furchtbaren Bilder
In den Fernsehgeräten bestärken uns
Wenigstens hier wird es so bleiben wir stapeln
Die Zeitungen die uns ruhig schlafen lassen
Sorgfältig auf bis sie abgeholt werden
Wir sind ganz lebendig hüpfen und springen
In den möblierten Wohnungen des Todes.

Sarah Kirsch

Die Situation zeigt eine Person vor dem laufenden Fernsehgerät. Zunächst sitzt sie seitlich davon, halb ins Publikum gewendet, und spricht die erste Zeile im Märchen-erzählerton.

Danach bricht sie erschreckt ab, schaut in den Apparat, spricht die zweite Zeile, bricht ab, spricht Zeile für Zeile ins Publikum, gehetzt, bemüht, den Faden nicht zu verlieren. Nach der Zeile „Zu Unbekannten über die Straße“ steht die Person auf und spricht die folgenden Zeilen stehend nachdenklich vor sich hin, wie etwas lange Vergessenes. – Bei „So wird es immer sein...“ beginnt die Person geschäftig Zeitungen und Zeitschriften aus der Wohnung zusammenzutragen, sie auf einer Couch vor dem Fernseher auszulegen und zu stapeln. Die beiden Schlußzeilen spricht sie langsam und verlöschend, während sie sich auf den Zeitungen niederlegt und ausstreckt. Einige Zuschauer sprechen die Überschrift „Erdrauch“.

Ideal wäre es, zu dieser Inszenierung auf dem Bildschirm ein Video laufen zu lassen, das die Erde nach dem letzten Atomschlag zeigt.

- Eine Sonderform der Inszenierung ist die „Collage“: Eine Gruppe zerlegt die (bisher erarbeitete) Gesamtaussage eines Textes in konstitutive Teilaussagen bzw. sucht gemeinsam nach ihnen.

Ein *Beispiel* zu Goethes „Ein Gleiches“:

Der Blick wandert von der Ferne in die Nähe, ja in mich hinein. – Das Erlebnis der stillen Natur. – Die Vögel – auch schweigend – als unruhiges Element im Wald. – Das Ansprechen eines Du. – Das Zur-Ruhe-Finden. – Gedanken an den Tod werden aufgelöst. – Der Blick über eine Lebensspanne. – usw. Jede dieser Teilaussagen wird in einer Spielszene dargestellt, stumm oder gesprochen. Alle Szenen können komponiert werden in einer Reihe oder zu einem strukturierten Nebeneinander.

- Eine formalisierte Groß-Form der collagierten Inszenierung ist das „Feature“, bei dem verschiedene Textformen und Darbietungsarten zu einer eigenen Komposition verbunden und auf ein Präsentationsmedium (Hörfunk, Fernsehen, Bühne, Straße...) ausgerichtet werden können. Es wechseln dabei in bunter/logischer/... Folge verschiedene Darbietungen des Originaltextes mit Interpretationsversuchen,

mit informierenden Zusatztexten zu Autor/Epoche/..., mit Gegen- und Antitexten, mit poetischen Veränderungen...

Die didaktische Funktion all dieser „Gesamt-Kunstwerke“ ist es vor allem – neben der Gelegenheit, an einer Gemeinschaftskomposition mitgewirkt zu haben, die einzelnen Bemühungen in der Klasse zusammenzufassen und sie in einer repräsentativen Aufführung gemeinsam erleben zu lassen.

5. Theoretische Tätigkeiten am Text

„Es hätte auch in der Tat ein schönes Ding werden müssen, wenn ich ein so reiches, buntes und so mannigfaltiges Leben, wie es im ‚Faust‘ zur Anschauung gebracht, auf die magere Schnur einer einzigen durchgehenden Idee hätte reihen wollen!“

Goethe, Gespräche mit Eckermann

So abgetrennt von den ästhetischen Tätigkeiten, wie es hier durch die Kapiteltrennung erscheint, werden die theoretischen Operationen praktisch nicht sein; vielmehr wird man versuchen, beide miteinander zu verbinden. Doch im Prozeß des Erschließens poetischer Texte wird es wahrscheinlich häufiger vorkommen, daß Leser erst ästhetisch aufmerksam werden müssen auf Besonderheiten des Gelesenen und ihrer eigenen Rezeption, bevor sie auch theoretische Tätigkeiten als sinnvoll für die weitere Erkenntnisuche anerkennen können. Schließlich ist auch die Wissenschaft einst aus dem Spiel hervorgegangen!

Gemeinsam ist beiden Arbeitsmodi, daß zum Text etwas hinzugefügt wird: dort die Phantasie, hier der „Intellekt“ (Kügler). Dort erfährt der Leser, daß Poesie *gemacht* ist, und daß man mit ihr etwas machen kann; hier erfährt er ihre Konstitutionsweise, indem er ihre Machart rekonstruiert.

Theoretische Erfahrung beginnt mit der Frage. Das in alltagspraktischer Einstellung fraglos Gegebene wird in Frage gestellt.

Je länger die theoretische Beschäftigung mit der Frage dauert – und das kann sich über Jahrtausende hinziehen –, desto mehr verselbständigt sich die Theorie zu einer Lebensform mit eigenem Gegenstandsbereich, eigenen Methoden und eigenen „Sprachen“; diese vereinheitlichten Erfahrungsbereiche mit den Mitteln der Logik auf die Strukturen und Begriffe eines bestimmten Systems. Ob ein Text eine „Kurzgeschichte“ ist, kann man nur im Rahmen einer Gattungstheorie exakt beantworten; und wie eine Metapher zu deuten ist, hängt stark davon ab, ob man sie rhetorisch als „abgekürzten Vergleich“ ansieht oder im Rahmen Energetischer Sprachwissenschaft als selbständig konstitutiven Zugriff auf neu zu erobernde Wirklichkeit versteht.

Mit Theorien kann man Tatsachen eines poetischen Textes und seiner Rezeption beschreiben und erklären; was sie für die Deutung nützen, ist an jedem Text immer wieder zu erproben und zu entscheiden. Theorien sind selbstreflexiv und offen für

Veränderungen; nur ein oberlehrerhafter Gebrauch macht sie zu Normen. Schon eine kurze Rückfrage klärt auf, daß ihre einzige normative Machtbasis eben der Oberlehrer ist.

Was eine Theorie für das Verstehen poetischer Texte leisten kann, sagt anschaulich – und deshalb merkbarer – folgende Parabel, die dem britischen Astrophysiker Sir Arthur Eddington zugeschrieben wird:

Ein Ichtyologe, ein Fischforscher also, fängt Fische mit einem Netz und formuliert zwei Grundgesetze: 1. Alle Fische haben Kiemen. 2. Alle Fische sind größer als fünf Zentimeter. Da kommt der Philosoph und sagt: „Das Zweite ist kein Gesetz; vielmehr hat dein Netz eine Maschenweite von fünf Zentimetern.“ Unbeeindruckt entgegnet der Forscher: „Über das, was ich nicht fangen kann, kann ich auch nichts sagen.“

Probieren Sie also mit Ihren Schülern zusammen erst aus, welche poetischen Fische Sie mit einer literaturwissenschaftlichen Theorie überhaupt fangen können!

Eine Randbemerkung zur Darstellung der Methoden in diesem Kapitel: Theoretische Tätigkeiten, besonders analytische, sind oft sehr komplex; ich kann in diesem Rahmen die Methoden nicht immer so extensiv darstellen, wie es vielleicht nötig wäre. Ich deute sie an, zeige ihren theoretischen Hintergrund auf und belege einige mit einem Beispiel. So soll ihr Stellenwert im Rahmen dieser Methodologie deutlich werden. Dieses Vorgehen erscheint mir legitim, weil viele dieser Methoden bekannt oder in anderen Handbüchern ausführlich beschrieben sind.

Das *Ziel* dieser objektivierenden Stufe des Verstehensprozesses könnte darin bestehen, systematisch mit wissenschaftlichen Methoden Leseweisen auszuarbeiten, die den poetischen Besonderheiten des Textes ebenso gerecht werden wie den eigenen Interessen und Fragen. Also Aufklärung über den Text und über sich selbst wäre das Ziel; dabei gilt es die Erfahrung zu akzeptieren, daß Aufklärung *erarbeitet* sein will.

Die Arbeiten beziehen sich zwar schwerpunktmäßig mal mehr auf den thematischen Bereich (Inhalt, Probleme, Ideen . . .), mal mehr auf den poetologischen (Textform, Stil . . .); nicht aus dem Auge zu verlieren ist aber das Zusammenwirken von Inhalt und Form: alle inhaltlichen Aussagen werden schließlich durch Formelemente und -strukturen erzeugt. *Bedeutungen* können aus beiden Bereichen hergeleitet werden, werden sich aber bewähren müssen als Beiträge zum *vertretbaren Gesamtsinn des Textes*.

Vor allem dürfen theoretische Tätigkeiten am Text sich hier nicht verselbständigen; sie stehen *im* hermeneutischen Prozeß, beziehen sich also auf die vorangegangenen Phasen und entwickeln Materialien für die folgenden. So können sie insbesondere leisten:

- eine Überprüfung und Korrektur der subjektiven Leseweisen der ersten Stufen,
- eine Aufarbeitung der gefühlhaften Wahrnehmungen der ästhetischen Phase,
- Aufdeckung neuer Erkenntnisse durch Tätigkeiten, die denen des Literaturwissenschaftlers analog sind,
- Vermittlung historischer Bedeutungsdimensionen,
- Begründungen für Bewußtseinsveränderungen und Handlungskonsequenzen.

Was durch theoretische Operationen erschlossen werden kann, will ich zunächst in einem Überblick andeuten:

a) Der Text für sich:

Bedeutungsebenen; Textelemente in ihrer Struktur.

b) Der Text in Beziehung zum Autor:

Der Text und sein Anlaß, seine Stellung in der Biographie des Autors. Auf welche Fragen versuchte der Autor mit dem Text zu antworten? Wie hat er sich die Form erarbeitet? Varianten/Fassungen und ihre Entstehungsbedingungen. Motiv-, gattungsgleiche Texte desselben Autors.

c) Der Text in Beziehung zu anderen Texten:

Sachlich informierende Texte zum Thema, zur Zeit, zur Form usw.; interpretierende Texte aus der Rezeptionsgeschichte bis heute; poetische Texte der Entstehungszeit, motivgleiche aus der Literaturgeschichte bis heute.

d) Der Text in Beziehung zum Leser:

Der Ablauf des Rezeptionsprozesses mit Stützpunkten, entdeckten Leerstellen, Verwirrungen, Aufklärungen, offenen Fragen, angeregten Interessen.

Wie Texte theoretisch erschlossen werden können, zeige ich, indem ich die Methoden nach drei grundsätzlich verschiedenen Richtungen von Tätigkeiten gliedere:

1. konfrontierende,
2. analysierende,
3. auswertend interpretierende Tätigkeiten.

5.1 Konfrontierende Tätigkeiten

Ein Einstieg ins analysierende und interpretierende Verstehen kann leicht gefunden werden über das Konfrontieren: Ein Text wird anderen gegenübergestellt, die einiges mit ihm gemeinsam haben oder zu denen aufschlußreiche Bezüge herzustellen sind. So fällt Lesern eine Eigentümlichkeit oft erst auf, so werden sie erst auf Möglichkeiten des intensiveren Verstehens aufmerksam. Das wäre eine didaktische Begründung für das Konfrontieren: Erkenntnisse aus einem Text werden dadurch erschlossen, daß andere Texte Hinweise für seine Interpretation geben.

Eine zweite didaktische Sinngebung dieses Verfahrens steckt darin, daß durch Konfrontation *Textreihen* aufgebaut werden, in denen es mehr zu entdecken, zu verstehen gibt: Entwicklungen von Schreibweisen, von kultureller Kommunikation; Entfaltungen einer Problematik bei einem Autor, in derselben Epoche oder längs durch die (Literatur-)Geschichte; Einsichten in Formulierungs- oder Erarbeitungsprozesse.

Beim Konfrontieren machen wir methodisch eigentlich etwas explizit, was unbewußt immer geschieht: Ein Text wird gelesen aufgrund vorangegangener Erfahrungen mit dem Thema, dem Autor, der Epoche... Die Kontexte, in die wir unseren Leseprozeß einbetten, steuern unser Verständnis in eine bestimmte Richtung; meist merken wir das gar nicht, manchmal dringen sie in der Argumentation durch: „Das hat doch schon Heine viel besser gesagt...“ – „Dies Bild kommt doch aus der frühen Romantik...“ usw.

Es gibt nicht den richtigen Kontext zu einem poetischen Text – als Kunstwerk hat er ja überhaupt keinen –; wer poetische Texte kontextuiert, treibt ihr Verständnis in bestimmte Richtungen.

Als Beispiel konfrontierte ich ein Gedicht mit der Beschreibung seiner Entstehungsgeschichte:

Hälfte des Lebens

Mit gelben Birnen hängest
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm' ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein,
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

Friedrich Hölderlin

„Das kleine Gedicht verdankt seine Entstehung dem zufälligen Nebeneinander verschiedener Entwürfe. Zuerst wird der Entwurf zu dem Schluß des Gedichts ‚Wie wenn am Feiertage...‘ auf die Seite (17) geschrieben:

etwa 10 cm unter dem oberen Rand:

Weh mir!

5 cm tiefer:

Und sag ich gleich,

wieder 2 cm tiefer:

Ich sei genaht, die Himmlischen zu schauen, usw.

Dann werden, nachdem die Vollendung des Entwurfs aufgegeben ist, mit spitzerer Feder und in lässigerem Duktus am oberen Rand drei Überschriften nebeneinander gesetzt:

Die Rose Die Schwäne Der Hirsch.

Unter die erste wird, offenbar gleichzeitig, geschrieben: *holde Schwester!* Dieser Entwurf wird später weitergeführt, mit breiterer Feder wieder und in strafferem Duktus, indem um *Weh mir!* herum und darunter (so daß die Zeile *Und sag ich gleich,* überwuchert wird und gestrichen werden muß) ein Gedanke festgehalten wird, auf den die unmittelbar darunter niedergeschriebenen Schlußzeilen des Entwurfs ‚Wie wenn am Feiertage...‘ sichtlich einwirken:

Wo nehm ich, wenn es Winter ist

*die Blumen, daß ich Kränze den Himmlischen
winde?*

Dann wird es seyn, als wüßt ich nimmer von Göttlichen,

Denn (1) wenn (2) von mir sei gewichen des Lebens Geist;

Wenn ich den Himmlischen die Liebeszeichen

Die Blumen im [nackten] kahlen Felde suche

u. dich nicht finde.

(Die Rose ist angeredet.) In der mittleren ‚Spalte‘ der Seite, unter der Überschrift *Die Schwäne*, steht, abermals später geschrieben, mit sperriger Feder und dunklerer Tinte:

*und trunken von
Küssen taucht ihr
das Haupt ins heilignüchterne kühle
Gewässer.“*

(Aus: Friedrich Hölderlin, Sämtliche Werke, hg. v. Friedrich Beißner, Bd. 1.2, Stuttgart 1947)

Explizite Kontexte sind heuristische Mittel, die selbstrelexiv gebraucht werden sollten: Welche Erkenntnisse haben wir aufgrund *dieser* Kontexte gewonnen, und was blieb dabei unberücksichtigt? In dieser Überlegung steckt die dritte, eine erkenntniskritische Begründung für konfrontierende Tätigkeiten im hermeneutischen Prozeß:

Die im folgenden beschriebenen Kontext-Typen geben Richtungen an, in denen Textgruppen gesucht werden können. Sie sind in allen möglichen Arbeitsformen zu realisieren: Meist sicher in der Gruppen- oder Partnerarbeit (schon wegen der Fülle der Materialien, aber vor allem wegen der gegenseitigen Anregungen beim Entdecken und Auswerten von Bezügen), aber auch als selbständige Hausaufgabe, auch – modellhaft – als gelenktes Unterrichtsgespräch. Produktiv sollen diese Arbeiten sich auswirken nicht nur im eigenen Hervorbringen neuer Gedanken zu einem Text, sondern auch im Beitragen alternativer Texte.

(Für Lehrende eine große Hilfe sind hierzu die Bände „Politische Lyrik“, „Liebeslyrik“ und „Naturlyrik“, die M. und K. Fingerhut in diesem Verlag herausgegeben haben; sie bieten Texte und Arbeitsanregungen.)

● Ein zu erschließender Text wird in seine Entstehungsgeschichte gestellt. Historisch-kritische Werkausgaben enthalten oft mehrere Fassungen eines Textes, die zeigen, wie sich ein Autor im Laufe seines Lebens immer wieder mit der Aufgabe auseinandergesetzt hat, einem Thema seine Form zu geben.

Diese Fassungen dokumentieren sehr instruktiv die poetische Arbeit, das allmähliche Herausbringen dessen, was als Ahnung diffus vorschwebte und durch Schreiben klarer erkennbar wurde („work in progress“), oder aber sie dokumentieren die Sinneswandel im Leben eines Autors.

Schon kleinste Varianten in verschiedenen Fassungen eines Textes können aufschlußreich sein. Z. B. hat im Erstdruck von Brechts „Radwechsel“ (in: Sinn und Form 1957, S. 340) der Sprecher eine ganz andere Position zu dem beobachteten Geschehen:

Ich sitze am Straßenhang.
Der Fahrer wechselt das Rad.

...

● So wie frühere Fassungen den Entstehungsprozeß eines Textes aufzeigen, können spätere Bearbeitungen einer Thematik durch denselben Autor dann gewonnene Positionen deutlich werden lassen.

Beispiel:

Wandriers Nachtlid

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest,
Ach ich bin des Treibens müde!
Was soll all der Schmerz und Lust?
Süßer Friede,
Komm, ach komm in meine Brust!

(1776)

Ein gleiches*

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

(1780)

Johann Wolfgang Goethe

* (ursprünglich ohne Überschrift)

● Zu einem Text, der seinen Autor intensiv oder über längere Zeit beschäftigt, äußert er sich oft auch in Briefen, Tagebuchnotizen oder autobiographischen Schriften. Solche Kontexte können sich auf denselben Sachverhalt und seine Problematik, aber auch auf die Form und die Schwierigkeiten, sie zu finden, beziehen.

Sie erhellen nicht nur die Entstehungssituation eines poetischen Textes, sondern vor allem seinen Wert in der Auseinandersetzung (damals wie heute) mit lebenspraktischen, also immer

auch politischen Problemen. Wer erkennt, wie sich ein Autor mit einem Text in eine „private“ oder „öffentliche“ Diskussion einschaltet, wie er poetisch auf bedrängende Fragen zu antworten versucht, der ist auch eher bereit, einen Text auf seine Lösungsangebote für ihn selbst hier und heute bedrängende Probleme zu befragen.

Die Gefahr eines Mißverständnisses ist hierbei besonders groß: Der poetische Text wird unter einem konkreten Handlungsaspekt gesehen, lebenspraktisch vereinnahmt und so nur noch sehr einseitig verstehbar. Deshalb sollten wir den Schülern immer wieder bewußt machen, daß sie durch persönliche Äußerungen des Autors zu seinem Text diesen nicht „endlich richtig“ auffassen, sondern daß die Autorkommentare eine Auslegung hervortreiben, indem sie den Text unter einem Aspekt – noch dazu recht praktischen – lesen.

Aus Briefen Theodor Fontanes zu seinem Roman „Effi Briest“:

„Meine Gönnerin Lessing (von der Vossin) erzählte mir auf meine Frage: ‚Was macht denn der?‘ (ein Offizier, der früher viel bei Lessings verkehrte und den ich nachher in Innstetten transponiert habe), die ganze Effi-Briest-Geschichte, und als die Stelle kam, 2. Kapitel, wo die spielenden Mädchen durchs Weinlaub in den Saal hineinrufen: ‚Effi komm‘, stand mir fest: ‚Das mußt du schreiben.‘ Auch die äußere Erscheinung Effis wurde mir durch einen glücklichen Zufall an die Hand gegeben; ich saß im Zehnpfund-Hotel in Thale, auf dem oft beschriebenen großen Balkon, Sonnenuntergang, und sah nach der Roßtrappe hinauf, als ein englisches Geschwisterpaar, er 20, sie 15, auf den Balkon hinaustrat und 3 Schritt vor mir sich an die Brüstung lehnte, heiter plaudernd und doch ernst. Es waren ganz ersichtlich Dissenterkinder, Methodisten. Das Mädchen war genau so gekleidet, wie ich Effi in den allerersten und dann auch wieder in den allerletzten Kapiteln geschildert habe: Hänger, blau und weiß gestreifter Kattun, Ledergürtel und Matrosenkragen. Ich glaube, daß ich für meine Heldin keine bessere Erscheinung und Einkleidung finden konnte, und wenn es nicht anmaßend wäre, das Schicksal als etwas einem für jeden Kleinkram zu Diensten stehendes Etwas anzusehen, so möchte ich beinah sagen: das Schicksal schickte mir die kl. Methodistin. Wie immer

Ihr Th. Fontane“

(An H. Hertz, 2. 3. 1895)

„Mir wurde die Geschichte vor etwa 7 Jahren durch meine Freundin und Gönnerin Lessing (Vossische Zeitung) bei Tisch erzählt. ‚Wo ist denn jetzt Baron A?‘ fragte ich ganz von ungefähr. ‚Wissen Sie nicht?‘ Und nun hörte ich, was ich in meinem Roman erzählt. Übrigens, glaube ich, wußte Frau Lessing den Namen der Dame nicht genau. Alles spielte, um auch das noch zu sagen, am Rhein, nicht in Pommern. Das ist das wenige, was ich weiß. Übrigens sagte mir Geh. Rat Adler (der Architekt), ‚Gott, das ist ja die Geschichte von dem A.‘ Er hatte es doch rausgewittert.

In vorzügl. Erg.

Th. Fontane“

„Der Brief war schon im Couvert, aber ich nehme ihn noch mal heraus, um noch folgendes hinzuzufügen, was keinen andern Menschen interessieren kann, aber einen Romancierkonfrater, meiner Meinung nach, interessieren muß. Die ganze Geschichte ist eine Ehebruchsgeschichte wie hundert andre auch und hätte, als mir Frau L. davon erzählte, weiter keinen großen Eindruck auf mich gemacht, wenn nicht (vergl. das kurze 2. Kapitel) die Szene bez. die Worte: ‚Effi komm‘ darin vorgekommen wären. Das Auftauchen der Mädchen an den mit Wein überwachsenen Fenstern, die Rotköpfe, der Zuruf und dann das Niederducken und Verschwinden machten solchen Eindruck auf mich, daß aus dieser Szene die ganze lange Geschichte entstanden ist. An dieser einen Szene können auch Baron A. und die Dame erkennen, daß ihre Geschichte den Stoff gab.“

(An F. Spielhagen, 21. 2. 1896)

„Auch so geht Innstetten, der übrigens von allen Damen härter beurtheilt wird als er verdient – sehr ungern ‘ran und wäre nicht der Ehrengötze, so lebte Crampas noch.

Es ist nämlich eine wahre Geschichte, die sich hier zugetragen hat, nur in Ort und Namen alles transponiert.

Das Duell fand in Bonn statt, nicht in dem räthselvollen Kessin, dem ich die Scenerie von Swinemünde gegeben habe; Crampas war ein Gerichtsrath, Innstetten ist jetzt Oberst, Effi lebt noch, ganz in Nähe von Berlin.“

(An eine Dame, 12. 6. 1895)

„Ja Effi! Alle Leute sympathisiren mit ihr und Einige gehen so weit, im Gegensatze dazu, den Mann als einen ‚alten Ekel‘ zu bezeichnen. Das amüsiert mich natürlich, giebt mir aber auch zu denken, weil es wieder beweist, wie wenig den Menschen an der sogenannten ‚Moral‘ liegt und wie die liebenswürdigen Naturen dem Menschenherzen sympathischer sind. Ich habe dies lange gewußt, aber es ist mir nie so stark entgegengetreten wie in diesem Effi Briest und Innstetten-Fall. Denn eigentlich ist er (Innstetten) doch in jedem Anbetracht ein ganz ausgezeichnetes Menschenexemplar, dem es an dem, was man lieben muß, durchaus nicht fehlt. Aber sonderbar, alle korrekten Leute werden schon blos um ihrer Korrektheiten willen, mit Mißtrauen, oft mit Abneigung betrachtet. Vielleicht interessirt es Sie, daß die *wirkliche* Effi übrigens noch lebt, als ausgezeichnete Pflegerin in einer großen Heilanstalt. Innstetten, in natura, wird mit Nächstem General werden. Ich habe ihn seine Militärcarrière nur aufgeben lassen, um die wirklichen Personen nicht zu deutlich hervortreten zu lassen.“

(An C. Kühnast, 27. 10. 1895)

● Manchmal gibt es zu einem poetischen Text **alltagspraktische** oder **theoretische Darstellungen** desselben „Falles“, historische Dokumente oder Zeitungsnachrichten.

Poetologisch kann diese Arbeit aufschlußreich sein für Erkenntnisse über das Spezifische der dichterischen Reaktion auf eine Nachricht: Wie macht er aus ihrem zeitgebundenen Material ein Symbol? Welche Merkmale hat er ausgewählt? Wie baut er sie sprachlich aus zu einem Bild, das auch Menschen betreffen kann, die von der Nachricht wie üblich unberührt bleiben? Wie deutet er, wofür ihm das Ereignis symptomatisch war?

Frau Lessing wird Fontane u. a. folgendes über Effis „Vor-Bild“ erzählt haben:

„Elisabeth Freiin von Plotho wurde 1853 auf dem elterlichen Gute Zerben bei Parey an der Elbe geboren, sie erhielt frühzeitig – zu ihrem Leidwesen – den Rufnamen Else. Im Alter von sieben Jahren verlor sie den Vater. Sie war das jüngste von fünf Kindern und wuchs wild und eigenwillig auf. Besonders gern tobte sie mit einer Horde von fünf Jungen umher, die auf ihren Pfiff eilfertig erschienen. Auch als sie vierzehn Jahre alt war, ließ sie trotz aller Ermahnungen nicht von ihrem ‚Fünfgespann‘, mit dem sie noch immer wild spielte. Bei diesem Treiben wurde der fünf Jahre ältere Fähnrich Armand Léon von Ardenne als Störenfried empfunden, wenn er mit seinen Kameraden von den Zieten-Husaren aus Rathenow herübergeritten kam. [...]

Als Ardenne nach erlittener Verwundung wieder zu den Rathenowern roten Husaren zurückkehrte, fand, wie es scheint nach entsprechender Vermittlung der Mutter, die mit Ardenne Briefe gewechselt hatte, am 7. 2. 1871 die Verlobung des 22jährigen mit der 17jährigen in Stechow bei ihrem Onkel Bredow statt. Der Vater Ardennes verlangte drei Wartejahre, Armand aber setzte sich durch und, nachdem er Consens erhalten hatte, wurde die Ehe am 1. 1. 1873 in Zerben geschlossen. [...]

Im Sommer 1881 kehrte Ardenne als Rittmeister und Eskadronschef wieder zu den 11. Husaren nach Düsseldorf zurück. Alte Beziehungen, schon beim ersten Aufenthalt gewonnen, besonders zur Künstlervereinigung des Malkastens, wurden wieder aufgenommen und vielerlei freundschaftliche Bande geknüpft. [...]

Und Ardenne, ein geistreicher Offizier von umfassenden Kenntnissen, musikalisch und bele-sen, war ganz der Mann, einen Kreis um sich zu versammeln und zu fesseln. Wir sahen uns fast täglich. [...]

Besonders nahe aber stand dem Haus Ardenne das Haus des Amtsrichters Emil Hartwich. [...] Seine Ehe, aus der mehrere Kinder stammten, schien nicht glücklich zu sein. [...] Zuweilen führte er beinahe ein Bohemien-Dasein. Er verstand es, unaufdringlich, mit kleinen Seiten-

blicken auf Armand, sich Else immer unentbehrlicher zu machen, mit der er in vielem übereinstimmte, in manchem auch, was sie von Armand trennte, vor allem in der Lust zu Kostümierung und Theaterspiel. Einen Tag nach dem ersten und letzten Ausritt mit der Baronin erfuhr er die Versetzung der Ardenne nach Berlin. Armand war zum 1. Oktober 1884 ins Kriegsministerium kommandiert worden. Zwischen Hartwich und der Baronin wurde nun der freundschaftliche Briefwechsel fortgesetzt, den sie schon lange in Benrath begonnen hatten. Der Amtsrichter, der unterdessen Aussicht auf eine Landratsstelle hatte, kam gelegentlich auch nach Berlin zu Verwandtenbesuchen, im Sommer des Jahres 1886 dann häufiger. Hier reifte, während der Baron sich in einem Manöver befand, auch der Plan beider, sich von ihren Ehegatten scheiden zu lassen und selbst eine Ehe einzugehen. Hartwich hatte in allen Einzelheiten genau überlegt, wie dies zu erreichen sei. Aber Armand, der Argwohn gefaßt hatte, verschaffte sich mittels eines Nachschlüssels aus einer wohlverwahrten Kassette die Briefe, die Hartwich an Else geschrieben hatte, und legte sie als Indizien der Scheidungsklage zugrunde. Nach eingeholtem Geständnis forderte von Ardenne, der schon mehrfach duelliert hatte, seinen ehemaligen Freund Hartwich, der übrigens ein ausgezeichnete Pistolenschütze war. Die Klageschrift, das einzige aus dem Prozeß erhaltene Dokument, vermerkt: „Am 27. November cr. fand zwischen dem Ehemann von Ardenne und Hartwich ein Zweikampf statt, bei dessen Beendigung der schwer verwundete Hartwich seinen Gegner wegen der ihm angethanenen schweren Kränkung noch um Verzeihung bat. Hartwich ist am 1. Dezember cr. mit Tode abgegangen.“ [...] Am 15. 3. 1887 wurde die Ehe zwischen Armand und Else von Ardenne rechtskräftig geschieden. Die Kinder sprach das geltende Recht dem Vater zu, der zwar Beziehungen zu ihnen der Mutter nicht versagen konnte, sich jedoch nicht bereit fand, darüber ein Abkommen zu treffen. [...]

Armand, der zu Festungshaft verurteilt, aber bald begnadigt wurde, blieb weiter à la suite des Kriegsministeriums, avancierte militärisch wegen seiner hervorragenden Fähigkeiten rasch und war zu der Zeit, da Fontane die ‚Effi‘ konzipierte, Major im Landwehr- Dragonerregiment Düsseldorf. [...]

Else von Ardenne hat sich nach ihrer Scheidung ganz dem dienenden Leben an hilfsbedürftigen und kranken Menschen geweiht. Noch aus ihren späten Bildnissen leuchtet eine frühe Schönheit, die eigentlich Schönheit der Seele ist, verbunden mit edler Menschlichkeit. Ein Jahr vor ihrem 100. Geburtstag ist Frau von Ardenne 1952 in Lindau am Bodensee gestorben.“ (Aus: Hans Werner Seiffert, Fontanes „Effi Briest“ und Spielhagens „Zum Zeitvertreib“. Zeugnisse und Materialien)

● Umgekehrt wird man vom Text aus **zurückfragen nach Texten und Erfahrungen**, von denen ein Autor ausgegangen sein könnte. In Literaturgeschichten und Biographien wird häufig auf mögliche und tatsächliche Materialien hingewiesen.

● Auch Dichter lernen voneinander, nutzen die **Schriften anderer als Materialien** für die eigene Produktion. So tauchen manche Figurenkonstellationen (Romeo und Julia) oder Personentypen (Ophelia, Othello) immer wieder auf; mit ihnen geschieht dann natürlich anderes, so daß sie zu neuen Erfahrungen fähig werden. Auch Gedichtzeilen oder Sätze können als Zitate neue Aussagen erzeugen helfen.

So könnte ein Ausgangstext, den es – immer noch, ja! – zu verstehen gilt, konfrontiert werden mit den „Ahnen“ oder auch den „Nachkommen“ seiner Figuren, Gegenstände und Gestaltungsmittel. Was konstituieren diese Materialien jeweils in ihrem Kontext? Wozu werden sie unter neuen Umständen? Eine Fülle von Beispielen dazu enthält: K. Fingerhut, Umerzählen, Frankfurt 1982.

Folgendes Gedicht „vereint“ Zeilen aus drei Hymnen (vgl. S. 27 f.):

Verbotenes Lied

O Vaterland, o Vaterland
Laß uns dir zum Guten dienen.
Einigkeit und Recht und Freiheit.
Brüderlich mit Herz und Hand.
Und das liebste mag uns scheinen,
So wie andern Völkern ihrs.
Und der Zukunft zugewandt.

Bernd Jentzsch

● Recht üblich geworden ist schon das Konfrontieren eines Textes mit verschiedenen **Bearbeitungen desselben Stoffes** aus der Literaturgeschichte; so können Sequenzen gebildet werden entweder aus gattungsgleichen Texten oder aus solchen verschiedener Form. Besonders Märchen bieten sich hier an, aber auch Fabeln, Sagen, Eulenspiegelgeschichten, biblische und mythische Erzählungen. Manche Stoffe sind so „klassisch“ geworden (z. B. Faust), daß sie über Jahrhunderte hinweg immer wieder Autoren zur Neubearbeitung angeregt haben. Literaturgeschichtliche Stoff- und Motivgeschichten helfen beim Zusammenstellen solcher Reihen.

Das Problem, worin dabei der gleichbleibende „Stoff“ besteht, kann auch hier nicht normativ entschieden werden. Reizvoll für die Schüler wird diese Aufgabe in produktiver Mitarbeit: Sucht selbst passende Texte, argumentiert über das Vergleichbare und stellt die Unterschiede heraus.

Beispiel:

An die Nachgeborenen

Wirklich, ich lebe in finsternen Zeiten!
Das arglose Wort ist töricht. Eine glatte Stirn
Deutet auf Unempfindlichkeit hin. Der Lachende
Hat die furchtbare Nachricht
Nur noch nicht empfangen.

Was sind das für Zeiten, wo
Ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist
Weil es ein Schweigen über so viele Untaten einschließt!
Der dort ruhig über die Straßen geht
Ist wohl nicht mehr erreichbar für seine Freunde
Die in Not sind?

Es ist wahr: ich verdiene noch meinen Unterhalt
Aber glaubt mir: das ist nur ein Zufall. Nichts
Von dem, was ich tue, berechtigt mich dazu, mich sattzuessen.
Zufällig bin ich verschont. (Wenn mein Glück aussetzt, bin ich verloren.)

Man sagt mir:iß und trink du! Sei froh, daß du hast!
Aber wie kann ich essen und trinken, wenn
Ich dem Hungernden entreiße, was ich esse und
Mein Glas Wasser einem Verdurstenden fehlt?
Und doch esse und trinke ich.

Ich wäre gerne auch weise.
In den alten Büchern steht, was weise ist:
Sich aus dem Streit der Welt halten und die kurze Zeit
Ohne Furcht verbringen
Auch ohne Gewalt auskommen
Böses mit Gutem vergelten
Seine Wünsche nicht erfüllen, sondern vergessen
Gilt für weise.

Bertolt Brecht (1938)

Gespräch über Bäume

Für K. W.

Seit der Gärtner die Zweige gestutzt hat
sind meine Äpfel größer
Aber die Blätter des Birnbaums
sind krank. Sie rollen sich ein

In Vietnam sind die Bäume entlaubt

Meine Kinder sind alle gesund
Doch mein jüngerer Sohn macht mir Sorgen
er hat sich nicht eingelebt
in der neuen Schule

In Vietnam sind die Kinder tot

Mein Dach ist gut repariert
Man muß nur noch die Fensterrahmen
abbrennen und streichen. Die Feuerversicherungsprämie
ist wegen der steigenden Häuserpreise erhöht

In Vietnam sind die Häuser Ruinen

Was ist das für ein langweiliger Patron?
Wovon man auch redet
er kommt auf Vietnam zu sprechen!
Man muß einem Ruhe gönnen in dieser Welt:

In Vietnam haben viele schon Ruhe
Ihr gönnt sie ihnen

Erich Fried (1967)

Ein Blatt, baumlos,
für Bertolt Brecht:

Was sind das für Zeiten,
wo ein Gespräch
beinah ein Verbrechen ist,
weil es soviel Gesagtes
mit einschließt?

Paul Celan (1971)

● Beim Konfrontieren mit ähnlichen Texten aus anderen deutschsprachigen Ländern kann die regionale oder staatssystembezogene Eigenart eines Textes deutlich werden. Themenverwandte Texte aus der BRD und der DDR, oder aber auch etwa Kafka – Musil – Döblin auf ihre staatlichen, regionalkulturellen ... Unterschiede zu befragen, kann lohnend sein.

Solche Übungen lenken den Blick auf die soziokulturelle Umgebung eines Autors, machen seine sprachliche und weltbildliche Bindung an den Ort seines Aufwachsens und/oder Wohnens bewußt.

● Verschiedene Übersetzungen eines Textes machen aufmerksam sowohl auf die ja immer begrenzten Möglichkeiten einer Sprache (etwa bei Übertragungen von Baudelaire, Rimbaud, Prévert ins Deutsche) als auch auf die Verstehensweisen und Intentionen eines Übersetzers (z. B. Schlegel – Tieck und Erich Fried bei Shakespeare-Dramen).

Auch wenn nur der Lehrer die Sprache des Originals kennt, können die Schüler aufmerksam werden auf den Prozeß der Übersetzung als Interpretation. „Welche deutsche Fassung kommt dem Original näher?“ ist eine andere Frage als „Welches ist das gelungene Gedicht?“!

Hier zwei Übersetzungen eines Gedichts von Jacques Prévert:

Le cancre

Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec des craies de toutes les couleurs
sur le tableau noir du malheur
il dessine le visage du bonheur.

Jacques Prévert

Der schlechte Schüler

Mit dem Kopf sagt er nein
doch er sagt ja mit dem Herzen
er sagt ja zu allem was er liebt
er sagt nein zu seinem Lehrer
er steht aufrecht
man befragt ihn
und alle Aufgaben sind gestellt
als plötzlich
ein tolles Lachen ihn befällt
und er löscht alles aus
die Wörter und die Zahlen
die Daten und die Namen
die Sätze und die Qualen
Und den Drohungen des Lehrers zum Trotz
unter dem Geschrei der Wunderkinder
zeichnet er mit Kreiden in allen Farben
auf die schwarze Tafel des Mißgeschicks
das Angesicht des Glücks.

Übersetzung: Kurt Kusenberg

Der schlechte Schüler

Mit dem Kopf hat er stets Nein
Mit dem Herzen Ja gesagt
Ja, wenn er etwas liebhat
Nein, wenn der Lehrer fragt
Er steht da
Wird gefragt
Und alle Aufgaben sind gestellt
Da packt ihn ein irres Lachen
Und er wischt alles aus
Die Zahlen und die Wörter
Die Daten und die Namen
Die Sätze und die Fallen
Und trotz der Drohungen des Lehrers
Unter dem Hohn der Wunderkinder
Malt er mit vielen Kreiden
Auf die schwarze Tafel seiner Leiden
das bunte Gesicht des Glücks.

Übersetzung: Hans Hannappel

● Jeden Text kann man konfrontieren mit **Texten derselben Thematik**: sequenzbildend wird dabei die Frage sein, welches Thema, welche Themen im Ausgangstext dominant gesetzt werden sollen und auf welcher Abstraktionsebene man sie formuliert, etwa „Liebe, Tod, Abschied“ oder konkreter „Abschied des Geliebten am frühen Morgen“. Man kann die weiteren Texte auf eine Epoche beschränken – etwa „Liebeslyrik des Barock“ – oder sie aus mehreren Phasen der Literaturgeschichte nehmen. Manche Autoren haben auch ein Thema immer wieder aufgenommen.

So nah sich die Texte auch seien, so wird doch jeder seinen „markanten Punkt“ haben. Auf welche Fragen hin die Texte verglichen werden können, ist selbst eine lohnende Frage und sollte nicht vorgegeben werden.

Zwei Gedichte zum Thema „Arbeiter“:

Der Arbeitsmann

Wir haben ein Bett,
wir haben ein Kind, ein Weib!
Wir haben auch Arbeit und gar zu zweit,
und haben die Sonne und Regen und Wind.
Uns fehlt nur eine Kleinigkeit,
um so frei zu sein wie die Vögel sind:
Nur Zeit!

Richard Dehmel (um 1900)

Ich

bin ich
mit Maschinen
länger zusammen
als mit meiner Frau
hab ich
Werkstücke länger in Händen
als meine Kinder
versteh ich
von Metall mehr
als von Menschen

Artur Toppmann (um 1970)

● Nicht nur aus philologischen Motiven kann man zu einem Text solche suchen, die **dieselben, ähnlichen Gestaltungsmittel** enthalten. Verbindend sind hier etwa die – konventionelle oder originale – Symbolik (Rose – Liebe), die Metaphorik eines Bildfeldes (die Seefahrt veranschaulicht das Zueinanderfinden); aber auch formale Kriterien (wie Strophenform, Reimschema, Textorte...) können sequenzbildend wirken. Wie verändert sich eine Symbolik in der Kulturgeschichte? Was leistet das selbe „Mittel“ bei verschiedenen Autoren?

Da hier ein abstraktes Formkriterium im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, müssen die Schüler zum hypothetischen Denken in der Lage sein, sonst werden sie die Aufgabe als formalistische Textsammlung mißverstehen.

● In der **Konfrontation mit Sachtexten zum selben Thema** ergeben sich interessante Fragen zum poetischen Werk. Sie können sich beziehen auf die Problematik, auf ihren gesellschaftlichen oder persönlichen Hintergrund, auf den Autor und seinen Lebenslauf, auf die Epoche, die Wirkung usw.

Solche sachlichen Kontexte dokumentieren anschaulich, wie ein Bewußtsein „normalerweise“ bestimmt ist, auf das nun ein poetischer Text trifft. Umstellt von zweckgerichteten Informationen wird an dem poetischen Text besonders deutlich, wie frei, wie allgemein er ist, weshalb sich ihm jeder einzelne von seiner individuellen Position her nähern kann.

Bei Texten aus früheren Jahrhunderten schließen oft erst zusätzliche Sachinformationen Aspekte auf, die von unserem Horizont her nicht sichtbar waren. Für solch hilfreiches Kontextuieren könnte sich endlich einmal ein literaturgeschichtliches Studium als nützlich erweisen.

Im folgenden *Beispiel* konfrontiere ich ein Gedicht von Goethe mit zwei pragmatischen Texten:

Düsseldorf, den 10. 5. 75

An alle Gartenfreunde!

Am Monatsende, 30. 5. – 7. 6. Startschuß für den 1. Heckenschnitt 1975.

Ich bitte alle Gartenfreunde, sich an diesen Termin zu halten, denn nur so wird unsere Anlage ein einheitlich gepflegtes Bild hergeben.

Auch bitte ich dringend, endlich einen geraden und schmalen Schnitt einheitlich durchzuführen.

Muster: Handbreit unter dem Türpfosten!

Ein starker Rückschnitt hat noch keiner Hecke geschadet!

Eine Handvoll Dünger nach dem Schnitt, und zum Gartenfest ist alles wieder grün.

Der Vorstand

Aus dem Anschlagbrett eines Kleingartenvereins

Gefunden

Ich ging im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich
Ein Blümchen stehn,
Wie Sterne leuchtend,
Wie Äuglein schön.

Ich wollt es brechen,
Da sagt es fein:
Soll ich zum Welken
Gebrochen sein?

Ich grub's mit allen
Den Würzlein aus,
Zum Garten trug ich's
Am hübschen Haus.

Und pflanzt es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
und blüht so fort.

Johann Wolfgang Goethe

Heute ist der Garten in erster Linie Freizeitparadies. Eine friedliche Oase, in der man Hast, Ärger und Reizüberflutung unserer Zeit entgehen kann. Das ‚grüne Zimmer‘ bietet Raum für Freizeitaktivitäten, für körperlichen Ausgleich in frischer Luft. Den eigenen Boden mit Pflanzen zu gestalten, macht Freude und regt an. Auch ein Stück Natur vor der Haustür ist ein wesentlicher Beitrag dazu, daß man sich in Wohnsiedlungen wohlfühlen kann. Aber auch zum Faulenzen oder für die Geselligkeit ist der Garten brauchbar.

Aus einer Werbung für Rasendünger

● Gruppen können auf großen Bögen **Collagen** aus Texten und Bildern um einen poetischen Text herum aufkleben, frei oder unter einem bestimmten Kriterium: „Entwicklung“, „Nachahmer“, „Natur“, „Typisch Frau!“ oder „Ich möcht' ein Clown sein!“.

● Verschiedene **Rezensionen** und **Interpretationen** eines Textes können einerseits Aufschluß geben über seine Rezeptionsgeschichte, also über seine wechselnde Bedeutung in der (literarischen) Öffentlichkeit verschiedener Epochen; sie können aber auch zeigen, wie sich unter den Ansätzen von Interpreten derselben Zeit unterschiedliche Deutungen ergeben. Schließlich helfen alle fremden Zugänge auch dem Leser selbst, seinen eigenen Verstehenshorizont zu erweitern, seine eigenen Deutungen zu korrigieren, zu bestätigen oder zu ergänzen.

In Projekten oder längeren Hausarbeiten können Gruppen versuchen, die „Biographie eines Gedichts, eines Schauspiels ...“ darzustellen mit Dokumenten und verbindenden Kommentaren. Für die Vorbereitung des Lehrers gibt es eine Fülle von wissenschaftlich recherchierten Textsammlungen zu den meisten schulüblichen Werken bereits fix und fertig!

5.2 Analysierende Tätigkeiten

Das Kategorien- und Methodeninventar einer Theorie wird auf den Text angewendet, um ihn in Einheiten zerlegen und deren Beziehungen zueinander beschreiben zu können.

Zunächst Arbeitsweisen auf sprachwissenschaftlichen Grundlagen:

● **Phänomenologisch:** Der Leser hat Kenntnisse aus der Grammatik, der Rhetorik, aus Stilistiken und Poetiken; er stellt im Text die „Phänomene“ fest, die ihm aufgrund dieser Kenntnisse auffallen und benennt sie mit den Termini aus der grammatischen, rhetorischen ... Theorie (die Substantive, die Attributierungen, Tempusformen, ...; Assonanzen, Anaphern, Anakoluthe ...). So erhält er ein Kategoriensystem, mit dem er die spezifische Form, das Kompositionsprinzip ... des Textes beschreiben kann.

● **Statistisch:** Eine Textcharakteristik wird ermittelt aus den zählbaren Elementen und Beziehungsverhältnissen. Man zählt Buchstaben pro Wort/Satz, Silben pro Satz/Text ..., die Anteile der Wortarten im Text, die Anteile der verschiedenen, gleichen, neugebildeten ... Wörter. Das Ziel ist, die Formalstruktur eines Textes oder Werkes mathematisch exakt zu bestimmen.

Die folgenden Analyseverfahren beschreibe ich gegliedert danach, ob sie auf zwei- oder dreidimensionalen Zeichenmodellen beruhen.

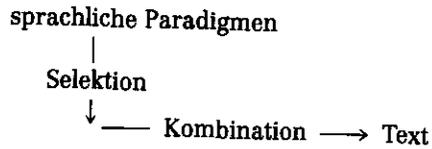
Nach einem *zweidimensionalen Zeichenmodell* können die Bedeutungen eines Textes nur textintern gesucht werden:

Bezeichnendes
Bezeichnetes

Das Bezeichnende ist die Laut-/Schriftform eines Ausdrucks, das Bezeichnete sein Inhalt, das, was das Zeichen an einem Sachverhalt meinen kann; beide sind un-

trennbar verbunden wie die beiden Seiten eines Blattes. Zur Form eines poetischen Textes kann hier das ganze Zeichen und auch jeder Bestandteil beitragen.

● Die **strukturalistische Textanalyse** besteht aus einer Reihe von Operationen; sie fußt auf folgender Vorstellung:



Der Text ist entstanden durch Auswahl aus Sprachparadigmen (Strategien, Wörter...) und durch Anordnung der ausgewählten Elemente in einer strukturierten Folge (Satz, Text). In den Paradigmen (z. B. einem Wortfeld) stehen die Elemente in den Beziehungen Äquivalenz und Opposition. Poetische Texte entstehen dadurch, daß diese Beziehungsverhältnisse auch auf den Prozeß des Formulierens – also von der „Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ (Jakobson) – projiziert werden. Also gilt es, Äquivalenzen und Oppositionen im Text aufzusuchen, denn sie bilden seine poetische Form. Man findet sie auf allen „Ebenen“ sprachlichen Ausdrucks:

- bei den Phonemen
- bei den Graphemen
- bei den Morphemen
- bei den Wortbildungen
- bei den Wortinhalten
- bei den Satzgliedern und größeren Einheiten des Satzes
- bei Sätzen
- bei der Prosodie, dem Klang, der Sprachmelodie einer Aussageeinheit.

Kinder suchen besonders gern solche Wiederholungen und Regelmäßigkeiten; sie malen sie verschiedenfarbig an und veranschaulichen sich so den abstrakten Begriff „Struktur“.

Die auf allen Ebenen gefundenen Äquivalenzen und Oppositionen werden auf ihre Bedeutsamkeit im Rahmen des Gesamttextes befragt und zueinander in Beziehung gesetzt, und zwar durch (textinterne) Interpretation.

Prinzipiell ist diese Theorie – wie jede – auf jeden Text anwendbar. Es wird sich aber immer auch erweisen, daß sie nicht bei allen Texten gleich fruchtbar ist. Man muß schon ausprobieren, welche Theorie bei welchem Text überzeugende Erkenntnisse fördert.

Diese strukturalistische Methode ist ein Verfahren zum *Aufsuchen* von sprachlichen Formmerkmalen und ihrer möglichen Bedeutsamkeit. Sie eignet sich sehr gut für die Analyse vieler Brecht-Gedichte; bei folgendem Gedicht, das Kurt Bartsch Ende der 50er Jahre in der DDR schrieb, kann die Analyse hervorragend zeigen, wie sich in scheinbarer Alltagssprache eine künstlerische Formgebung verstecken kann – was wiederum inhaltlich bedeutsam ist.

Eine *Beispielanalyse*:

poesie
 die männer im elektrizitätswerk
 zünden sich die morgenzigarette an.
 sie haben, während ich nachtsüber schrieb,
 schwitzend meine arbeitslampe gefüttert.
 sie schippten kohlen für ein mondgedicht.

Kurt Bartsch

In der Klangprobe fällt zunächst auf, daß betonte und unbetonte Zeilenanfänge regelmäßig wechseln; vielleicht ein erster formaler Hinweis auf zwei gleichwertige Lebensbereiche. Gegen eine einheitliche Prosodie sperren sich in der 1., 2. und 4. Zeile die lyrisch ungewohnten Wörter für Gegenstände aus der Arbeitswelt; erst die Schlußzeile scheint mit ihrem regelmäßigen Takt (Metrum: Jambus) in einer befriedigenden Synthese zur Ruhe zu kommen. Allerdings könnte man schon die Mittelzeile (Daktylen) metrisch lesen, mit einer Pause beim Komma; syntaktisch wird sich diese Zeile als die einzige herausstellen, in der beide (sie, ich) als Subjekte vorkommen! Lautlich ist sicher interessant, daß alle genannten Tätigkeiten helle i/ü-Laute tragen, das Hilfsverb „haben“ kontrastiert damit. „Schrieb“ und „schippten“ wurden zusätzlich durch ihre Anlaute aufeinander bezogen, auch „schwitzend“. Wenn ein „o“ auftaucht, dann immer in der Lautfolge der Überschrift:

p	o	rg	e	s	i	e
m	o	hl	e	nz	i	garett
k	o	ndg	e	nf	ü	r
m	o		e	d	i	cht

Auf diese Weise wird lautlich eine Grundstruktur über das ganze Gedicht gelegt; diese aufeinander bezogenen Wörter könnten Gelenkstellen der Form-Aussage sein.

Graphisch sorgt die konsequente Kleinschreibung für äußerliche Gleichheit; vielleicht ein Symbol eines Kollektivs.

In jeder Zeile finden sich Wortzusammensetzungen: in der ersten und letzten Zeile sehr geläufige, in der 2. und 4. Zeile seltenere, und in der Mittelzeile ein recht ungewöhnliches Kompositum: nachtsüber (analog zu tagsüber), zudem das einzige, das kein Substantiv ist. So könnte der Dichter formsprachlich auf seine Tätigkeit des Komponierens hinweisen.

Semantisch sind mit Hilfe der Ersatzprobe die besonderen Aussageinhalte der Wörter/Satzglieder zu erkennen, dadurch daß man sie ihren möglichen Varianten gegenüberstellt:

<i>poesie</i>	<i>die männer im elektrizitätswerk</i>
Dichtung	Arbeiter im E-Werk
Gedicht	Kollegen in der Stromerzeugung
	Genossen im Kraftwerk
	Leute
	Techniker
<i>anzünden</i>	<i>morgenzigarette</i>
anstecken	erste Zigarette am Morgen
ins Gesicht stecken	Glimmstengel
<i>nachtsüber</i>	<i>schreiben</i>
die ganze Nacht	dichten
in der Nacht	arbeiten
nachts	verfassen
stundenlang	

Es wird schon deutlich, daß die Auswahlprinzipien Kurt Bartschs einerseits von lautlichen, prosodischen und Wortbildungskriterien geleitet wurden, andererseits von der Intention, eine allgemeine („männer“) Aussageebene zu treffen ohne allzu große Anbiederung an die „Kollegen“ oder eine Werkstättensprache. Trotz inhaltlich angezielter Solidarität und graphemischer Kollektivität bleibt er in der Wortwahl und Wortbildung bewußt distanziert und individuell.

Ähnlich arbeitet die verwendete Syntax auf die Unterscheidung von Sozialität und Individualität hin: Der inhaltlichen Gesamtaussage entspricht, daß die grammatischen Subjekte aller drei Hauptsätze des Gedichts „die männer“ sind; der Dichter („ich“) kommt als Subjekt nur im eingeschobenen Gliedsatz vor. Dieses „Ich“ steht aber nicht nur im mittleren Satz und in der mittleren Zeile, sondern auch als mittleres Wort des ganzen Textes: 12 Wörter davor, 12 danach!

Eine Reduktion auf Satzbaupläne ergibt:

die männer	sich etwas anzünden etwas füttern für etwas schippen
ich	schreiben

Die Tätigkeiten der E-Werker, in mehrwertigen Verben (nach der Valenzgrammatik) ausgedrückt, sind auf etwas gerichtet, während das Schreiben für sich selber steht.

Umstellproben zeigen, daß die Satzgliedfolge wegen der kunstvollen Struktur des Textes nur so sein kann wie im Original, und um den „männern“ dreimal die gleiche Satzgliedfolge zuzuordnen.

Interessant sind die Tempora der Sätze: Am Anfang ein beobachtendes Präsens („Ich sehe gerade, wie...“); möglich ist auch das Verständnis einer Zeitlosigkeit („Jeden Tag...“). Im mittleren Satz werden die verglichenen Tätigkeiten verschiedenen Zeitstufen zugeordnet, obwohl sie zur selben Zeit stattfanden. Im Schlußsatz jedoch steht die Tätigkeit der Männer im Präteritum wie das „schrieb“ des Dichters (schon lautlich hatten wir hier einen engen Bezug zwischen „schrieb“ und „schippen“ festgestellt). Steht das Präteritum nun für die abgeschlossene Tätigkeit der Nacht oder für das spezifisch schriftsprachliche Erzählen des Dichters? Das wäre zu diskutieren wie jede Deutung eines empirischen Befundes.

● **Operationale Textanalyse mit strukturalen Verfahren:** H. Glinz hat ein umfangreiches Analyseverfahren entwickelt, bei dem er traditionelle und neue (strukturelle) Arbeitsweisen in einen stringenten Analyseprozeß integrierte (Textanalyse und Verstehenstheorie, Frankfurt 1973). So formal die Arbeitsanregungen auch aussehen mögen, so erweisen sie sich doch immer wieder inhaltlich als außergewöhnlich fruchtbar: Die Aufgaben können nicht gelöst werden, ohne daß die Lerngruppe inhaltlich diskutiert. Schon bei dem probeweisen Segmentieren eines Textes etwa ergeben sich ganz natürliche Gespräche über inhaltliche Fragen, obwohl diese explizit gar nicht gestellt werden. Der Übersicht halber führe ich hier das gesamte Glinzsche Analyseprogramm auf, obwohl seine Schritte 1–6 noch in die Phase der ersten Textbegegnung gehören.

Bei jedem Lektüreprozeß soll ausprobiert werden, welche der folgenden Arbeitsweisen erfolgreich sein können:

1. Die Leser nennen/notieren ihre Erwartungen an den Text der Lektüre.
2. Sie lesen den Text (mehrmals) und notieren dabei Eindrücke/Fragen/Schwierigkeiten.
3. Sie vergleichen erste Gesamteindrücke in der Gruppe.
4. Sie wenden Techniken zur Auflösung von Verstehensschwierigkeiten an:
 - a) Sie erproben durch lautes Lesen, in welche Abschnitte der Text zu gliedern ist.
 - b) Sie erproben gemeinsam Paraphrasen der Abschnitte („Sag's mit eigenen Worten“).
 - c) Sie legen Stellen fest, die Störungen des Verstehens auslösen.
 - d) Sie tasten sich von leichter zugänglichen Stellen an diese heran.
 - e) Sie setzen beim Gesamtverständnis an.
5. Sie rekonstruieren ihr bisheriges Verständnis.
6. Sie versuchen, sich in der Gruppe auf einen „Deckungsbereich“ gemeinsamen Verstehens zu einigen.

7. Inhaltliche Detailanalysen:

- a) Informationskohärenz: Wie hängen die einzelnen Informationen inhaltlich zusammen? Wie sind sie syntaktisch im Text verknüpft?
- b) Welche Sachinformationen sind noch einzubringen?
- c) Welche Aussagen sind mehrdeutig? Wie sind sie aufzulösen?

Die Diskussionsergebnisse zu diesen Fragen werden pro Sinnabschnitt in drei Spalten notiert:

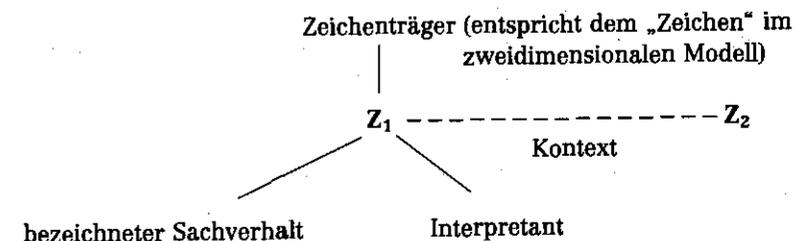
dargestelltes Geschehen, abstrahierend zusammengefaßt	auffällige fragliche Stellen	Erzähltechnisches: Anschluß, Einbindung, Vor- ausweisung, Fortführung, Rückgriff, Wende...
--	------------------------------------	---

8. Analyse auf sprachliche Konstituenten:

- a) Die Sätze des Textes werden – getrennt nach Haupt- und Gliedsätzen – untereinander geschrieben; die Teilsätze grammatisch beschrieben.
 - Zu den Satzgliedern werden inhaltlich verwandte Ausdrucksmöglichkeiten gesucht und untereinander geschrieben („streng sinnggebundene Ersatzprobe“).
 - Die Haupt- und Gliedsätze werden auf ihre infiniten Grundformen zurückgeführt („verbale Wortketten“), und zwar in zwei Abstraktionsstufen, um den Satzbauplan zu erkennen:
 - ein Röslein stehen sehen // ein Knabe
 - etwas in einem Zustand sehen // jemand

Von den so gewonnenen „unmittelbaren Textelementen“ her kann nun der Schreib- und Verstehensprozeß rekonstruiert werden: Welchen Beitrag leistet gerade diese sprachliche Form in Beziehung zu anderen zum Sinn des Gesamttextes?

Bei einem dreidimensionalen Zeichenmodell wird der Bezug des Zeichens zu einem Zeichenbenutzer mitberücksichtigt:



Dieses Zeichenmodell erweist sich als fruchtbarer gerade für die Analyse poetischer Texte, weil der Sinn eines Zeichens nicht einfach als identisch mit dem Inhalt des Zeichenträgers gesetzt wird, sondern vom Interpretanten erst aus allen Kontextbeziehungen dem Zeichen zugeschrieben wird. Sprache ist ja in poetischen Texten so gebraucht, daß der gewohnte Inhalt dem Leser rätselhaft wird; ihr Sach- und Interpretantenbezug ist entautomatisiert. Sie wird erst verstehbar, wenn zusätzliche Deutungsversuche angelegt werden; in der Interpretation sucht der Leser nach der Leseweise, die ihm Ansichten der Wirklichkeit eröffnet, die im normalen Sprachgebrauch gewöhnlich verstellt bleiben. Auf dieser semiotischen Grundlage sind ver-

schiedene strukturelle Verfahren der Textanalyse entwickelt worden; sie stellen die Materialien dar für den Auslegungsprozeß mit den Phasen Elementarisierung – Rekonstruktion – Sinngebung.

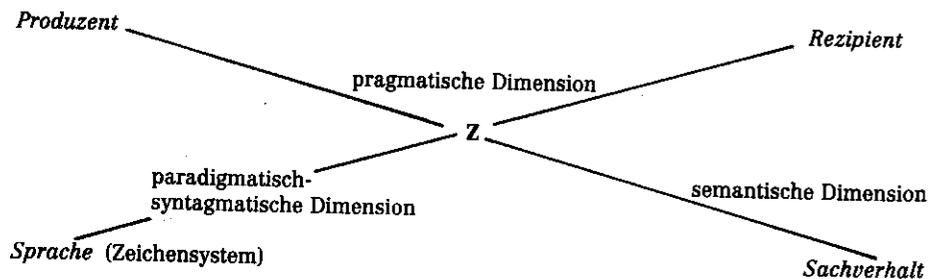
● Auslöser der ästhetischen Erfahrungen sind die „Stützpunkte“ aus den ersten Leseprozessen, die mit einem Stift angemerkt wurden. Dem Leser sind bestimmte Stellen aufgefallen, weil sie seine (alltagsweltliche) Leseerwartung enttäuschten. Das Stützen kann ausgelöst werden:

- von Lauten, Graphemen,
- vom Rhythmus,
- von der Wortwahl,
- von Bildern, Metaphern, Vergleichen,
- vom Satzbau,
- von der optischen Gliederung des Textes,
- von Personen, ihrer Konstellation, ihren Tätigkeiten,
- von Ereignissen,
- von Requisiten und Schauplätzen,
- von Rede-/Schreibformen.

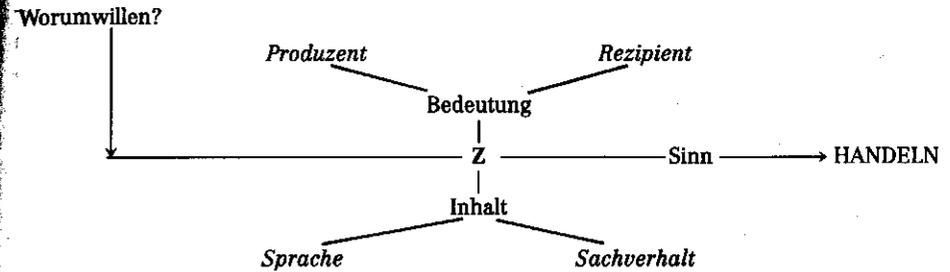
Textstellen werden um so bedeutsamer, auf je mehr Sprachebenen sie Stützen auslösen. Verweisen also etwa sowohl lautliche, rhythmische, metaphorische als auch syntaktische Äquivalenzen auf dieselben sprachlichen Kernstellen, so wird deren Beziehung zum Zentrum der Interpretation.

● Mit Hilfe einer **Kommunikationstheorie** kann aber auch das semiotische Zeichenmodell erweitert werden zu einem *Verständigungsmodell*. Da es aber für lebenspraktische Handlungssituationen entwickelt wurde, muß es – mit Hilfe der semiotischen Ästhetik – erweitert werden für die Besonderheiten poetischer Texte: Die „Zeichenbenutzer“ sind hierbei getrennt in eine „Sprecher-“ und eine „Hörerposition“; damit kann berücksichtigt werden, daß Autor und Leser denselben Text verschieden interpretieren können. Die semantische Dimension des Zeichens – seine Beziehung zum bezeichneten Sachverhalt – muß für poetische Sinnkonstitution differenzierter gesehen werden.

In alltagsweltlicher und theoretischer Verständigung bezeichnet das sprachliche Zeichen – aus einem geltenden Zeichensystem – einen „Sachverhalt in gemeinsamer Reichweite“ für konkrete Sprecher-Hörer(gruppen):

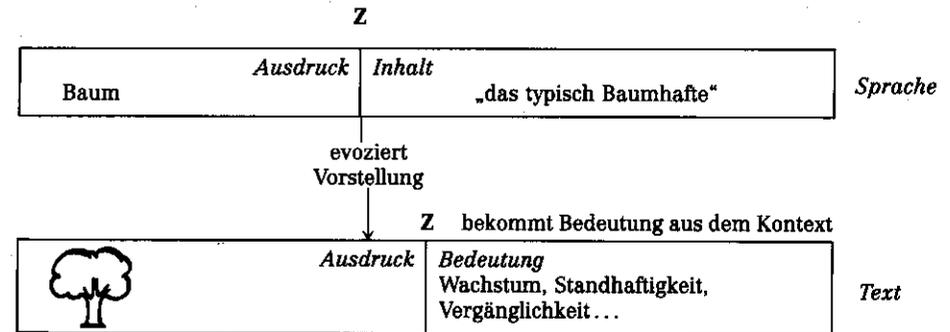


Das Zeichen fungiert als Element gemeinsamen Handelns; dazu bringt es aus der Sprache seinen „Inhalt“ mit, der sagt, welche Sachverhalte bezeichnet werden können; dieser Inhalt bekommt in der Verständigungssituation für die Beteiligten eine gemeinsame „Bedeutung“; daraus wiederum leiten die Beteiligten den „Sinn“ dieser Handlung im Rahmen ihres Lebens ab.



Poetische Texte vermitteln jedoch keinen Handlungszusammenhang zwischen Autor und Leser; sie sind „autonom“ als Ergebnis des Schreibprozesses und für jedweden Verstehensprozeß.

Kunst schafft Modelle möglicher Wirklichkeit, indem sie Elemente erfahrbarer, denkbarer Wirklichkeit zu Bedeutungsträgern macht durch „ästhetische Codierung“ (Lotmann). Sprachliche Zeichen in Kunstwerken zeigen also nur auf Gegenstände, um sie zu Zeichen werden zu lassen für den ästhetischen Sinn des Textes:

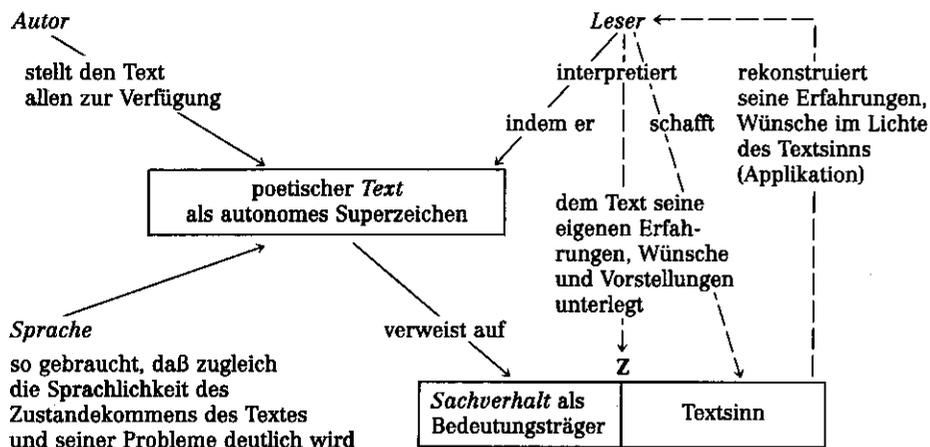


Diese zweite Bedeutungszuschreibung ist vom Text nicht eindeutig geregelt, sondern sie muß im „ästhetischen Prozeß“ der Textaussage zugeschrieben werden vom Leser; sie ist also „vieldeutig“.

Verschiedene Leser legen der Textaussage verschiedene Erfahrungen zugrunde; die semantische Dimension enthält der ästhetische Text noch nicht, sie muß vom Rezipienten – wie vom Produzenten – hergestellt werden. Der Text enthält nur eine scheinhafte semantische Dimension, denn das ästhetische Zeichen bezeichnet keinen Sachverhalt, sondern macht einen Sachverhalt zum Ausdruck für ein neues Zeichen.

Auch in Beziehung zum Künstler ist das Zeichen in ästhetischer Funktion *autonom*: es verwandelt seine Erfahrungen, Emotionen ... in einen selbständigen Text, der nicht diese Erfahrungen, Gefühle abbildet, sondern ein unabhängiges Gebilde

ist zum Erzeugen neuer Erfahrungen. Ebenso ist es autonom gegenüber dem Rezipienten; er ist nicht der Adressat, er speziell ist nicht vom Text gemeint; er kennt die Bedeutsamkeit des Textes noch nicht, er muß sie ja erst erzeugen. Das ist schwierig und unsicher, deshalb kann der Rezipient erst probeweise mögliche Bedeutungen ermitteln. Eine Rekonstruktion des Herstellungsprozesses und seiner soziokulturellen Bedingungen kann dabei hilfreich sein. Im Prozeß der probeweisen Bedeutungsermittlung können die beschriebenen Gegenstände auch emotional unterschiedlich besetzt werden. Emotionale und reflexive Verfahren der Bedeutungskonstitution können sich gegenseitig vorantreiben, eine weitere Besonderheit ästhetischer Erfahrung.



Ein solches Modell kann der Besonderheit eines poetischen Textes dadurch gerechter werden, daß es den ästhetischen Erfahrungsmodus des interpretierenden Lesers ernstnimmt, ihm also die Leistung des „Lesens als gelenktem Schaffen“ zubilligt – allerdings auch abverlangt! Er muß sowohl phantasierend den Text zum Textsinn vollenden als auch reflektierend die Haltbarkeit seiner Ko-Entwürfe immer wieder am Text überprüfen. Ästhetische und theoretische Arbeitsformen unseres Stufenganges werden hier als beide notwendig und aufeinander angewiesen erkennbar.

Für die handlungsorientierte Kommunikation ermittelte Jürgen Habermas vier *Kriterien gelingender Verständigung*:

- Der Produzent einer Äußerung muß sich mit ihr identifizieren, zu seiner Äußerung stehen, sie notfalls vertreten; in diesem Sinne muß er *wahrhaftig* sein.
- Er muß sie gegenüber dem Rezipienten *angemessen* formulieren, d. h. entsprechend dessen normativen Erwartungen.
- Er muß seine Äußerung aus einem gemeinsamen Sprachbesitz nach geltenden Regeln formulieren, also *verständlich*.
- der referierte Sachverhalt muß dem Rezipienten in einem Wirklichkeitsbereich (wahrnehmbar, erfunden, geträumt, ...) existent erkennbar sein, insofern muß die Äußerung *wahr* sein.

Diese vier Kriterien sind einerseits anwendbar auf die Situationen, in denen Leser gemeinsam über die Interpretation eines poetischen Textes diskutieren. Äußert einer seine ästhetischen Urteile so, daß die anderen sie nicht verstehen, nicht ernst nehmen können, ihren Wirklichkeitsgehalt nicht erkennen können oder sie ihnen unangemessen erscheinen, so gelingt die Verständigung zum Objektivieren der Interpretation nicht und jeder bleibt mit seinem Ansatz allein – wie in der Schule häufig zu beobachten.

Die vier Kriterien sind auch anwendbar auf Kommunikationssituationen in poetischen Texten; mit ihnen ist zu erklären, warum eine Verständigung zwischen den Figuren der Handlung mißlingt oder wirklich erfolgreich wird.

Wendet man aber andererseits die Kriterien gelingender Verständigung auf den poetischen Text als Äußerung zwischen Autor und Leser an, so wird aus ihrer Nichtanwendbarkeit erkennbar, worin das Besondere poetischer Texte besteht.

Sie stehen nicht in Handlungszusammenhängen, sind zweckfrei, autonom, sie dienen niemandem und nichts, nicht einmal gelingender Verständigung:

- Der Schreiber braucht sich nicht auf seine Äußerung hin zu bewähren, sein Ich ist nicht mit dem erzählenden oder lyrischen Ich identisch.
- Da der poetische Text keinen bestimmten Adressaten hat, kann er auch niemandem angemessen sein, im Gegenteil: er enttäuscht gewohnte Erwartungen.
- Die poetische Sprache verweist auf sich selbst und auf ihre Vermittlungsprobleme, sie gehorcht poetischen Regeln eher als grammatischen.
- Die Sachverhalte müssen mit Hilfe der Leserphantasie erst erzeugt werden; ihre Wahrheit ist an keiner wahrnehmbaren oder bisher bekannten Wirklichkeit überprüfbar.

Ein Beispiel: Der Schluß von Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ ist schwierig zu inszenieren; die Schriftform des Dramas ist sehr offen. Zu welchen Erkenntnissen kann hier die Verständigungstheorie führen?

Der Prinz ist vom Kurfürsten nach Kriegsgesetz zum Tode verurteilt worden, weil er entgegen dem Einsatzbefehl eigenmächtig die Schweden bei Fehrbellin in die Flucht schlagen ließ. Damit durchkreuzte er die Strategie des Kurfürsten, die Schweden total zu vernichten. Nach einigen Tagen unterwirft sich der Prinz „versöhnt und heiter“ diesem „Rechtsspruch“. Er schließt „die Rechnung mit der Welt ab“; mit verbundenen Augen wird er vor die Wache geführt, „in der Ferne hört man Trommeln des Totenmarches“. Er träumt sich aus der Realität der Gegenwart hinaus, „dämmernd“ geht ihm „alles Leben unter“. Als sein Begleiter ihm die Augenbinden abnehmen will, fragt er: „Schlug meiner Leiden letzte Stunde?“ und bezieht sich damit auf den erwarteten Sachverhalt der Erschießung. Sein Begleiter bestätigt „Ja“, bezieht sich aber auf den Sachverhalt der Begnadigung. Mit „Heil dir und Segen, denn du bist es wert!“ begrüßt er den Prinzen wieder unter den Lebenden, sogar als Gefeierten. Für den Prinzen muß dieser Gruß aber eine andere Bedeutung haben; mit denselben Worten hat er sich vom Kurfürsten verabschiedet und ihn „wert“ gefunden, den „Weltkreis“ zu „bekriegen“ und zu „überwinden“. Die Soldaten und der Prinz handeln und denken in dieser Schlußszene nicht in derselben Wirklichkeit.

Ohne Augenbinde erlebt Homburg nun dieselbe Szene, die er im 1. Akt geträumt hat. Unter der Regie des Kurfürsten setzt ihm Natalie einen Lorbeerkrantz auf und hängt ihm die Herrscherkette um. „Der Prinz fällt in Ohnmacht.“ Kanonendonner, Licht, Märsche, „Heil“-Rufe für den „Sieger bei Fehrbellin“. Nach einem „augenblicklichen Stillschweigen“ sagt der Prinz: „Nein, sagt! Ist es ein Traum?“ Was sagt er da, wie soll er es sagen? Wie ist das zu inszenieren?

Der Kurfürst kennt den Traum des Prinzen, und er kennt auch die Funktion dieses Traumes

als Motivation für seine Eigenmächtigkeit. Da der Prinz aber nun begriffen hatte, daß sein „kleiner Sieg“ strategisch falsch und überdies ein Kriegsverbrechen war, konnte er höchstens im Traum dafür ausgezeichnet werden. Seine Frage ist durchaus verständlich. Der Kurfürst allerdings handelt mit seiner Regie weder *verständlich* noch *wahr* dem Prinzen gegenüber, denn dieser kann die Szene nur als Traum verstehen; er handelt auch nicht *angemessen*, denn er durchbricht alle normativen Erwartungen, und vor allem nicht *wahrhaftig*, weil er selbst sich mit dieser Szene nicht identifizieren kann und dem Prinzen gegenüber die Begnadigung, deren offensichtliche Gründe und die Auszeichnung nicht vertreten können wird.

Natalie glaubt dem Kurfürsten; für sie ist er der große gütige Herrscher; also kann nur „die Freude“ über das Happy-End ihren Geliebten umwerfen.

Im 1. Akt erlebt der Prinz den Traum von der Auszeichnung schlafwandelnd; er fällt in Ohnmacht, als er angesprochen wird. Hier erlebt er dieselbe Szene mit einer Abweichung: Natalie „drückt seine Hand an ihr Herz“. Das wirkt wie ein Schrei aus der Sinnenwelt, er fällt in Ohnmacht. Als er zu sich kommt, hört er die kampfbereiten Soldaten „Heil“ und „Sieg“ brüllen.

Zu Zeiten wird der Schluß so inszeniert, daß der Prinz sein Glück kaum fassen kann: „Sagt ehrlich, ist das wirklich wahr? Toll!“ und der alte Kämpfe Kottwitz lächelt augenzwinkernd „Ein Traum, was sonst?“ Schließlich stimmt der Prinz in den Ruf ein (denn Kleist schreibt: Alle!): „In Staub mit allen Feinden Brandenburgs!“ Der Härtest des Kurfürsten war erfolgreich, Homburg ist ein echter Soldat geworden! Die Todesängste, die Gewissensqualen, die Entsagung...? Alles Spiel, Mittel zum Zweck, gut gemeint! Ein wirksamer Erziehungsprozeß: der Zögling ist so einsichtig, daß er sein eigenes Todesurteil formuliert! Und daß er mit seinem letzten Wunsch den Kurfürsten um die totale Ausrottung der Schweden bittet.

Welcher Leser, welcher Schauspielbesucher soll sich *wahrhaftig* mit dieser Karriere Homburgs identifizieren können? Von welcher Lebenserfahrung her soll es als *wahr* aufgefaßt werden, daß ein junger Mann sagt: „Ich will das heilige Gesetz des Krieges, das ich verletzt, im Angesicht des Heers, durch einen freien Tod verherrlichen!“? Welch einem Normen- und Wertesystem ist dieser Handlungsverlauf *angemessen*? Die Kriegsmaschinerie muß perfekt funktionieren; der Führer versichert sich des Volkswillens und biegt sich Querköpfe schon hin; letzte Instanz ist ein anonymes Kriegsrecht.

Doch im Schauspielhaus Wuppertal inszenierte Holk Freytag 1988 den Schluß so: Homburg reißt sich die Binde von den Augen, sieht die kriegsbegeisterte Soldateska auf sich zumarschieren und schreit ihnen ein erschrockenes „Nein!“ entgegen. Das „Sagt, ist es ein Traum?“ klingt wie: In diese Meute soll ich wieder eingereiht werden? Weiter Rädchen ihrer korrupten Machenschaften sein? Und zynisch grinst Kottwitz: „Ein Traum, was sonst?“ Sie walzen über ihn hinweg, und ihr „In Staub!“ klingt uns in den Ohren wie eine Antwort auf die Frage „Wollt ihr den totalen Krieg?“

Aber beweist denn nicht Kleist mit seinem Leben die Richtigkeit der ersten Interpretation? Er kannte doch das preußische Heer aus jahrelanger Soldatenkarriere, eine andere Maxime als die des bedingungslosen Gehorsams ist hier nicht möglich. Und jetzt, mit dem „Homburg“ bewirbt er sich um die Gunst bei König und Hof: Er widmet das Stück der Prinzessin Amalie, einer Schwägerin des Königs. Mußte er also nicht die Unterwerfung unter den Militärstaat verherrlichen? Doch leider versteht man es dort nicht „richtig“, hält es für unaufführbar. Sieben Wochen später nimmt Kleist sich das Leben. Für solch einen naiven „Beweis“ war man selbst am preußischen Hof zu aufgeklärt. Unzweifelhaft repräsentiert der Prinz von Homburg auch Kleists persönliche Problematik, sich sein Ich zu bewahren in einer Welt von Abhängigkeiten; dieser lebenspraktische Bezug des Stückes spricht aber nicht auch für eine Abbildung der Verhältnisse und Schicksale. So deutlich in Kleists Leben die Umstände gesiegt haben, so deutlich blitzt aus jeder Szene des Schauspiels, wofür seine Kunst plädiert. Argumentierend können hier schon recht einfache Geister (Natalie, Hohenzollern, Kottwitz) nachweisen, daß die Moral des Kurfürsten keine erstrebenswerte ist. Erst recht der Prinz stellt die Gegenwart dar zur strategisch handelnden, mit der Macht spielenden „Staatsräson“; ihm geht es um Einsicht in komplexe Verhältnisse, um Verständigung mit allen Beteiligten, um die Fähigkeit, Spontaneität und Bewußtsein in ein identisches Leben zu vermitteln – Ziele, die den Mächtigen ganz unbegreiflich sind. Und nun, da er begriffen hat, daß diese Gesellschaft auf so jemanden wie ihn nur mit Tötung reagieren kann, da „befreit“ sie ihn zum Schein einer neuen Harmonie! Wahrlich ein tragischer Schluß!

Und trotzdem: Kunst reflektiert die Probleme, löst sie aber nicht. Kleist ist vielleicht schreibend sein Dilemma klarer geworden. Lebenspraktisch überschätzte er selbst die Frauen am Hof; dort lehnte man sein Stück aus ganz anderen Gründen ab; die Soldatenfiguren waren viel zu brüchig. Aufführen konnte man so was in Preußen nicht; das taten erst 10 Jahre später die Österreicher.

Seiner poetischen Gestalt konnte Kleist zum Leben verhelfen, dem Prinzen war es zumutbar. Ihm selbst war auf Erden nicht zu helfen. Deutlicher kann es kaum werden, daß „das Leben“ gegen die Kunst nichts beweist, und umgekehrt.

Im folgenden gebe ich eine knappe Übersicht über *Analyseverfahren auf poetologischer Grundlage*. Literaturwissenschaftler haben die spezifischen Erscheinungsformen poetischer Texte, ihrer Elemente und Strukturen kategorisiert. Über die Systeme der Epochen, der Gattungen, der Stilfiguren, der Strophen- und Versformen herrscht weitgehend Übereinstimmung, wenngleich die Forschungen und Diskussionen dazu andauern. Die hier definierten Begriffe sind nützlich und notwendig, um poetische Texte zu beschreiben; ob sie hermeneutisch relevant sind, ist in Verstehensprozessen zu erproben.

Leider werden poetologische Begriffe immer wieder normativ gebraucht: „Kabale und Liebe“ ist nur als Bürgerliches Trauerspiel richtig zu verstehen, „Ein Gleiches“ nur über das Reimschema, der „Zauberberg“ nur als Bildungsroman aus der Abteilung Entwicklungsromane. Dem liegt eine überzeugende Überlegung zugrunde: Wenn die Form für den poetischen Text konstitutiv ist, muß der Begriff von ihr das Verständnis fördern. Zu bedenken ist jedoch, daß literaturwissenschaftliches Beschreibungsinteresse – dem die Begriffe zu verdanken sind – nicht identisch ist mit den Interessen der Leser am Text.

Beim heuristischen Gebrauch dieser Begriffe fragt der Leser nach ihrem Aufschlußwert für sein Verständnis des Textes; so angewendet können sie auch hier produktiv werden:

● Germanistische Kenntnisse zur **Gattungslehre** werden fragend auf den vorliegenden Text projiziert. Folgende Merkmale sind typisch für eine Ballade, für eine Kurzgeschichte, für eine Situationskomödie... Wo finden wir diese Merkmale in unserem Text? Was erfahren wir dadurch Neues?

Mehr und mehr werden dann die Schüler einen Text selbst als zu einer Gattung gehörig erkennen, beim Lesen selbst auf die zugeschriebenen Merkmale achten oder die Anwendung der Kriterien fragwürdig finden.

Auf jeden Fall sollten die Schüler erfahren, daß Theorien die Augen öffnen können für etwas, das man selbst nicht gesehen hätte, daß sie Suchsysteme sein können, die Komplexität eines poetischen Textes aufzuschlüsseln.

So wird etwa ein Leser – von einer Erzähltheorie her – aufmerksam darauf, daß man Geschichten aus verschiedenen Perspektiven (auktorial, Ich-/Figurenperspektive...) oder in unterschiedlichen Bauformen (linear, vorausdeutend, kommentierend...) erzählen kann. Angesichts der möglichen Alternativen müßte der Aussagewert der vorliegenden Erzählform zu finden sein.

● Ähnliches gilt für die Stilfiguren, Vers- und Strophenformen sowie für die habitualisierten Schreibformen in Prosa und Drama, kurz: für die **künstlerischen Formen des Sprachgebrauchs**, wie sie seit der Antike in der **Rhetorik** überliefert werden.

Fragend gebraucht verlieren diese Dutzende von Fachbegriffen ihre abschreckende Wirkung: Warum steht hier eine Metapher, dort ein Vergleich? Welche inhaltlichen Bezüge stiftet dieser Reim, diese Alliteration?

Für manchen Lehrer mag es durchaus anregend sein, bei den Meistern der „werkimmanenten Interpretation“ nachzulesen, wie virtuos sie mit den Fachbegriffen umgingen:

„Als eines der reinsten Beispiele lyrischen Stils gilt ‚Wanderers Nachtlied‘ von Goethe. Es ist oft beschrieben worden, wie in den ersten beiden Versen

„Über allen Gipfeln
Ist Ruh ...“

in dem langen ‚u‘ und der folgenden Pause die schweigende Dämmerung hörbar wird, wie in den Zeilen

„In allen Wipfeln
Spürest du ...“

das Reimwort auf ‚Ruh‘ nicht ebenso tief beschwichtigt, weil der Satz nicht schließt, die Stimme also gehoben bleibt, und dies der angedeuteten letzten Regung in den Bäumen entspricht; wie endlich die Pause nach

„Warte nur, balde ...“

gleichsam das Warten selber sei, bis im Schlußvers

„Ruhest du auch ...“

in den beiden letzten langgezogenen Worten sich alles beruhigt, sogar das unruhigste Wesen, der Mensch.“

(Emil Staiger, Grundbegriffe der Poetik)

● Zusätzlich aufschlußreich können diese poetologischen Mittel aus ihrer **historischen Dimension** werden. Sie sind in verschiedenen Epochen modifiziert worden, haben sich entwickelt oder sind typisch nur für eine begrenzte Zeitspanne.

Stil-, formen- und gattungsgeschichtliche Kenntnisse können deshalb den Erfahrungshorizont des Lesers erweitern. In konfrontierenden Verfahren kann die Zeitbedingtheit formaler Vorschriften in normativen Poetiken (etwa des Barock) veranschaulicht werden; die innovatorischen Leistungen stilistischer Neuanfänge (etwa in der Lyrik des Sturm und Drang oder des Expressionismus) werden vor solchem Hintergrund deutlicher. Durch Ersatzproben können die Schüler erfahren, wie zeitbedingt manche poetischen Mittel in ihrer Wirkung sind.

● **Figuren- und sachbezogene Stilanalyse:** Wörter und Wendungen, mit denen im Text immer wieder auf zentrale Personen und Gegenstände referiert wird, werden als Wörter oder Satzglieder – auch in Infinitivform – untereinander notiert.

Solche Arbeiten zur semantischen Stilanalyse dienen dazu,

1. relevante Tatbestände eines Textes nach der Häufigkeit ihres Erwähntwerdens zu ermitteln,
2. verschiedene Bezeichnungen desselben Sachverhaltes zu sammeln, um sie vergleichen und in ihrem spezifischen stilistischen Wert einschätzen zu können. Daran sind für das Textverstehen Sichtweisen, Perspektiven und unterschiedliche Urteile abzulesen.

Das folgende *Beispiel* zeigt an einer Kurzgeschichte, wie aus dem Leseprozeß heraus nach und nach Stichworte zu relevanten Personen, ihren Tätigkeiten und Eigenschaften ermittelt wurden.

Als allgemeines Suchraster – für den Hinterkopf – kann folgendes gelten:

Person → Eigenschaften – Tätigkeiten – deren Modifizierung – Umstände
oder:
Gegenstand → Prädikate – Modifikation – Umstände

Gabriele Wohmann: Ich Sperber

„Wie heißt du?“ fragt die Lehrerin den letzten in der Fensterbankreihe. Sie spürt wieder stärker das Lauern in der Klasse. Sie geht durch den schmalen Gang, stellt sich vor die letzte Bank. „Wie heißt du. Ich habe dich was gefragt, hast du verstanden?“

„Sperber“, sagt das Kind, ohne den Blick vom Fenster weg auf die Lehrerin zu richten. Die Klasse raunt, das Lauern löst sich, Schuhsohlen scharren, die Hosenböden werden übers Holz gewetzt.

„Und mit Vornamen?“

„Sperber.“

Das Kind in der letzten Bank blickt nicht unfreundlich auf die Lehrerin, wendet sich wieder zum Fenster. Von den fast schon laublosen, fadendünnen Birkenzweigen hüpfen Spatzen und Nonnenmeisen auf die Fensterbrüstung, der gefräßige Kernbeißer läßt sich nicht von ihnen vertreiben.

„Du mußt doch einen Vornamen haben.“ Die Lehrerin starrt das Kind an. Sie hat den Eindruck, als balle sich hinter ihrem Rücken, den sie steif und warm spürt, die Kraft der Klasse. Sie beugt sich zu dem Kind hinunter: „Ganz gewiß hast du einen Vornamen, einen richtig netten hübschen Vornamen.“

Das Kind dreht mit Anstrengung den Kopf zur Lehrerin. Die Lehrerin starrt in sein weißes sanftes abwesendes Gesicht, ihre flehenden Augen tasten es ab, suchen darin herum.

„Sperber. Nur Sperber.“

Gelächter springt auf, neben ihr, hinter ihr.

„Nun gut. Dann eben Sperber. Du weißt nicht, was ein Vorname ist. Du bist nicht besonders gescheit. Vielleicht heißt du Hans Sperber.“

Auf dem Götterbaum-Ast, der vor das letzte Fenster gekrümmt ist, hat ein Star sich niedergelassen.

„Oder Theobald Sperber, Franziskus Sperber. Irgendwas besonderes, du willst es nicht jedem verraten.“

Das Kind blickt auf den Ast. Der Star wippt, bebzt vor Erwartung. Endlich ein größerer Vogel: sogar ein Perlstar. Ist er mit Leinsamen und Hanf nicht zufrieden, weil er sich nicht heranwagt? Wie kann er sich nur vor dem winzigen Gewirr der Meisen fürchten: schwarz und langgestreckt und groß. Das Kind beschließt, den kleinen Vögeln einen andern Futterplatz einzurichten. Stare und Amseln könnten bei ihm landen. Aber erst der Sperber!

Die Klasse lacht, wartet. Die Lehrerin steht vor dem Kind.

„Aha. Du hast dir was Lustiges ausgedacht, willst mich anführen.“

„Eine gesperberte Brust“, sagt das Kind. „Weiß mit schwarzen Streifen. Ich bin der Sperber. Ich habe die Sperberbrust, alle Merkmale.“

Stimmen kreischen aus dem brodelnden Lachen.

„Aber jeder Spaß hat mal ein Ende.“

Der erste Grünling dieses Vormittags schaukelt auf dem Birkenzweig. Mohn und Kolbenhirse muß es in Zukunft streuen. Der Grünling hat seine Scheu überwunden, flappt zwischen die Meisen; aber er fliegt davon, bevor er den Mut fassen konnte, sich ein Korn zu picken. Der Ast am Götterbaum ist wieder leer. Vor allem müssen Ameisenpuppen und Fliegenlarven besorgt werden. Später dann lebende Insekten. Es muß langsam und gründlich vorbereitet werden. Und soll man überhaupt den Sperber bis an die Schulfenster locken? Wird er sich mit dem, was man ihm da bieten kann, zufriedengeben? In läppischer Meisengesellschaft?

„Also ja ja ja“, sagt die Lehrerin, „es ist ein sehr lustiger Streich, den du dir da ausgedacht hast, du komischer kleiner Sperber.“ Sie dreht sich von dem Kind weg, geht den Gang zwischen den Bänken hinauf bis an ihren Tisch, stellt sich vor die Klasse. „Spaß muß sein. Nicht alle Erwachsenen sind Spielverderber.“

„Er meint, er wär ein Vogel“, ruft jemand von der Türreihe her.

Die Lehrerin hat Lust, mit beiden ausgestreckten Armen aus der Unruhe eine Fläche zu schaffen, glättend, auf der Unruhe mit langgespanntem, endlich besänftigtem Körper dahinzugleiten, zu schwimmen. Sie vermeidet es, nach dem Kind auf der letzten Bank am Fenster zu sehen, aber in einem Winkel ihres Blicks kann es nicht verlorengehen, dort beharrt es darauf, ihren Zorn festzunageln mit seinem kleinen hartnäckigen Rücken, dem sanft und eindringlich weggewandten Gesicht.

Wann wird der Sperber aus dem Stechfichtenversteck herausschlagen, das vom Fenster aus wie Wolle wirkt, obwohl die Entfernung nicht groß ist, fünfzig, sechzig Meter vielleicht, doch die Herbstluft macht alles undeutlich. Der Herbst hängt in Netzen vom Himmel, die Vögel kräftige schwarze Flecken darin. Wann wird der Sperber kommen, von Ast zu Ast im kahlen Götterbaum schrecken? Wird es erst im Frühjahr gelingen, ihn anzulocken, wenn es Forsythien gibt und Heckenkirschenknospen? Wird es Erfolg haben, ihm Nester in Bocksdorn und Schneebeerenbusch vorzubereiten? Nein, es wird nicht genügen. Man wird für ihn töten müssen, das wird nötig sein.

Die Lehrerin schlägt das Buch auf, fragt in die Klasse: „Was habt ihr denn zuletzt gemacht? Jetzt erzählt mir mal, was euer früherer Lehrer mit euch Schönes gelesen hat.“

Und vor allem Wacholder. Es muß eine ganze Hecke gepflanzt werden. Dicht schwarz muß sie sein, eine Wacholdermauer. Drosseln werden darin wohnen, man wird sie opfern müssen. Der Garten muß voller Vögel sein, voller Schlafbüsche und Mäuseschlupfwinkel. Der Sperber wird den Tisch gedeckt finden.

Die Lehrerin steht vor der scharrenden Klasse.

„Bringen Sie's ihm doch mal bei, daß er kein Vogel ist!“

„Er ist ja verrückt!“

So lang der dunkle weggewandte Rücken nicht aus dem Winkel ihres Blicks getilgt ist, kann sie mit der Klasse nichts anfangen.

„Also gut“, ruft sie, „der Unterricht ist für heute beendet. Den Sperber“ – sie hatte ihre Stimme schraubend in die Höhe gezogen und wieder fallengelassen – „das Raubvögelchen werd ich nach Haus bringen und seiner Mutter übergeben. Wahrscheinlich hat er Fieber, das kommt auch mal bei Sperbern vor.“

Die Hand der Lehrerin zerrt das Kind aus der Bank, es dreht sich noch zurück nach dem Stieglitzschwarm, der ins Golddrautendickicht hinter dem Schulgarten fällt.

„Na kleiner Sperber“, sagt die Lehrerin, „jetzt kommen wir bald ins warme Bettchen, das wird gut tun.“

„Ich muß neue Mausefallen aufstellen. Und ich brauche tote Kleinvögel. Wie kriegt man tote Kleinvögel?“ fragt das Kind.

Die Lehrerin nimmt sich vor, es nicht dabei bewenden zu lassen, das Kind bei der Mutter abzuliefern; sie wird dem Schulleiter Bescheid geben; es ist womöglich nicht ganz normal.

Die Frau in der Haustür betrachtet die Lehrerin und das Kind, dann hockt sie sich hin, spannt die Arme aus.

„Komm hereingeflogen!“ Sie flüstert an dem Kind vorbei mit der Lehrerin: „Seit Wochen schon! Was soll man tun?“

„Ich werde den Schulleiter fragen“, sagt die Lehrerin, sie kauert sich neben die beiden. „Warum bist du ausgerechnet so ein böser Raubvogel, warum nicht eine liebe kleine Blaumeise, warum nicht? Du bist doch viel lieber und viel braver als alle deine Freunde in der Klasse, weißt du das nicht? Viel sanfter und kleiner.“

„Du bist doch mein lieber kleiner Fink, meine winzige Meise“, sagt die Mutter, sie setzt die Wörter voneinander ab, pappt in den Zwischenräumen Küsse auf seine weiße Backe.

„Nein, alle kleinen Vögel, alle Mäuse und Insekten werde ich töten, ich Sperber.“

die Lehrerin

Tätigkeiten

der Junge

Tätigkeiten

nach dem Namen fragen

der letzte das Kind das Kind in der letzten Bank

nicht unfreundlich blicken mit Anstrengung den Kopf drehen

„Ich hab dich was gefragt“
„hast du verstanden“

anstarren sich hinunterbeugen flehende Augen tasten (sein) Gesicht ab suchen darin herum

weißes sanftes abweisendes Gesicht
„Sperber“
„Sperber. Nur Sperber“
„Ich habe die Sperberbrust, alle Merkmale“

auf den Ast blicken etwas beschließen (genau beschreiben)

„Du weißt nicht...“
„Du bist nicht besonders geschick“
„du willst... nicht“
„du hast ausgedacht“
„Jeder Spaß hat ein Ende“
„du komischer kleiner Sperber“

Lust haben, aus der Unruhe eine Fläche zu schaffen mit... Körper dahinzugleiten, zu schwimmen ihren Zorn den Schulleiter fragen das Kind abliefern

sanftes und eindringliches weggewandtes Gesicht

(aus Ungewißheit fragen)
„er meint, er wär“ darauf beharren, ihren Zorn festzunageln

die Klasse

Mutter

das Lauern in der Klasse die Klasse raunt Schuhsohlen scharren Hosenböden werden übers Holz gewetzt die Kraft der Klasse ballt sich

das Kind und die Lehrerin betrachten Arme ausspannen

an dem Kind vorbeiflüstern

Gelächter springt auf die Klasse lacht, wartet Stimmen kreischen jemand von der Türreihe scharrende Klasse

Eine solche Übersicht zeigt, mit welchen sprachlichen Konstituenten die wichtigsten Figuren der Geschichte bezeichnet sind; ihre Charakteristik wird so in einer Materialsammlung vorbereitet.

Zur Ermittlung der syntaktischen Stilkriterien sollten die Satzbaupläne notiert werden, in denen die Personen sich äußern und in denen über sie geschrieben wird. (Dazu ist jedes in der Klasse/Schule gebräuchliche Syntax-Modell geeignet.)

Beim „Sperber“ werden dabei auffallen die knappen Aussagesätze, die apodiktischen Redesätze der Lehrerin, die elliptischen Äußerungen des Kindes in der Schulsituation, im Gegensatz zu den komplizierten Satzstrukturen in den Tagtraumphasen.

Zur genaueren Auswertung des Materials können sich Lehrer sensibilisieren durch Stöbern in Stilwörterbüchern und Grammatiken, die die stilistischen Mittel und Möglichkeiten der (deutschen) Sprache systematisch aufführen. Ein operationaler Grammatikunterricht ist natürlich das ideale Fundament für eine kreative Ermittlung von Stilwirkungen!

5.3 Auswertendes Interpretieren

Interpretationsbedürftig sind poetische Texte, weil sie anscheinend mehr zu sagen haben als ihre Sprachmittel an Information mitteilen; das spürt man vom ersten oder zweiten Lesen an, das ahnt man mehr und mehr, das erkennt man von Stufe zu Stufe des hermeneutischen Prozesses. Da wurden „Form“-Elemente ermittelt: Sprachstücke, die über sich hinauswiesen, die aus dem Beziehungsgeflecht des Textes neue Bedeutsamkeiten erhielten.

Bei allen bisher beschriebenen Methoden wurde immer auch schon interpretiert, denn die durch die Operationen ermittelten Formen müssen ja jedesmal durch inhaltliche Erklärungen auf den entstehenden Gesamtsinn bezogen werden, sie erweisen sich ja nur durch ihren inhaltlichen Beitrag zum Gesamtsinn als Formelemente und -strukturen.

Trotzdem beschreibe ich in dieser Methodologie das Interpretieren als Auswertungstätigkeit für sich, um deutlich zu machen, daß die Auswertung des ermittelten Materials von verschiedenen Deutungssystemen her gesteuert, also in verschiedene Richtungen getrieben werden kann. Es wird einleuchten, daß dieselben Befunde eines strukturellen Verfahrens z. B. von einem Katholiken anders gedeutet werden als von einem Marxisten, von einem dreizehnjährigen Mädchen anders als von einem ebensoalten Jungen.

Andererseits steuern Deutungssysteme von ihrem leitenden Interesse her die Auswahl von „bedeutenden“ Stellen: einem Psychologen fallen einfach andere Sprachmittel in einem Text auf als einem Soziologen, einem Kenner barocker Poetologie andere als einem Kafka-Spezialisten.

Deshalb habe ich in den vorigen Kapiteln solche Tätigkeiten beschrieben, die – eher induktiv – von formalen Fragestellungen ausgingen und beim Analysieren – als dessen Folge – dann auch inhaltlich argumentieren mußten; dagegen werde ich jetzt Tätigkeiten vorstellen, die von umfassenderen Kenntnissen her einen Text interpretieren und dabei ihre Argumente mit Analyse-Daten stützen.

Im Rahmen dieser Methodologie kann ich keine eigene Interpretationskunde vorgeben; dazu gibt's 1001 Bücher. Ich will aber in aller Kürze die *Richtungen* angeben, in denen sich Interpretationssysteme unterscheiden, will ihre Grundannahmen, Methoden und leitende Interessen angeben. Damit will ich vor allem einem Vorurteil entgegentreten, dem ich bei Deutschlehrern und Deutschstudenten immer wieder begegne: Es gäbe *die* Interpretation eines literarischen Werkes.

Gerade der didaktische und hermeneutische Ansatz der „Produktiven Methoden“ würde erschlagen von einer solchen Meinung. Wozu die Spielerei mit dem Text,

wenn der Lehrer doch immer schon weiß, wie er zu verstehen ist? Wie der Leser verschiedene Umgangsformen ausprobieren soll, so soll er seine Erkenntnisse auch probeweise ausrichten, um den Gesamtsinn eines Textes zu entdecken.

Beim Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen sollte es selbstverständlich sein, interpretierende Aussagen immer wieder bewußt auf das Deutungssystem zu beziehen, von dem sie gelenkt werden. Aber auch Schüler, die noch nicht die Fähigkeit formal-hypothetischen Denkens erreicht haben, müssen früh auf die Relativität des Auslegens poetischer Symbole aufmerksam gemacht werden. Frau Holle kann sowohl ein wohltätiges Wesen der „Oberwelt“ als auch ein böses Wesen der „Unterwelt“ sein, je nachdem, von welchen Tatsachen des Märchens her ich frage. Um überhaupt zu einer angemessenen Einstellung zu poetischen Texten gelangen zu können, muß sich der Leser von Anfang an daran gewöhnen, mehrere Interpretationen zu erwarten und sie auf ihre leitenden Interessen zu befragen.

● In **rezeptionsästhetischer Sichtweise** entsteht der poetische Gehalt eines Textes erst in Beziehung zum Leser:

Da in poetischen Texten keine lebbare Wirklichkeit abgebildet, sondern eine eigene geschaffen wird, sind auch die beschriebenen Gegenstände und Personen nicht real. Sie werden im Text durch „schematisierte Ansichten“ repräsentativ vorgestellt; diese Aspekte erzeugen zwar ein Bild, das jedoch keine direkte Entsprechung in der Erfahrung des Lesers findet. Der Leser hat den Eindruck einer *Unbestimmtheit*, die er selbst – wenn er verstehen will – durch Hinzufügung eigener Erfahrungen bestimmter machen muß. Vor allem stehen die „schematisierten Ansichten“ unvermittelt nebeneinander, zwischen ihnen entstehen „Leerstellen“, die einen Auslegungsspielraum eröffnen. Durch den ästhetischen Code des Textes gelenkt assoziiert der Leser mögliche Bilder, Geschehen, Gedanken, die die Leerstellen ausfüllen, auf der Suche nach einem einheitlichen Textsinn.

Bekanntes und Neues, Eigenes und Fremdes treiben im Prozeß produktiver Rezeption unbewußte Ansichten zu vertrauten Sachverhalten aus dem Leser heraus. Gelingt es ihm, den in imaginären Bildern repräsentierten ästhetischen Gegenstand mehr und mehr kommunikativ auszuformulieren, wird er das Neue selbst erst mehr und mehr erkennen und kann seine Erkenntnis anderen zur Beurteilung anbieten.

Als methodische Hilfen dafür nutzt die Rezeptionsästhetik strukturalistische und soziologische Fragestellungen und Arbeitsweisen. Doch sie fragt noch weiter: Erwartungen, Erfahrungen und Deutungen, die der Leser in die Interpretation einbringt, haben sich in ihm aus Handlungsmustern niedergeschlagen. Diese sind – meist unbewußte – konventionelle Formen des Umgangs mit sich selbst, den anderen und der Welt. Weltbilder, Deutungssysteme mit normativem Geltungsanspruch steuern eine Interpretation inhaltlich. Sie gehören verschiedenen „Sinnwelten“ (Schütz) des Bewußtseins an: der Alltagserfahrung, theoretischen Erkenntnissen, sinnlich-gefühlhaften oder moralischen, religiösen u. a. Erfahrungen. All diese Sinnwelten können im „Horizont“ des Lesers aktiviert werden und an der Sinnkonstitution mitwirken. Also nutzt die Rezeptionsästhetik auch Kategorien der Wissenssoziologie, um deutlicher fassen zu können, was im Prozeß der inhaltlichen Auseinandersetzung um eine Interpretation geschieht.

Die verschiedenen Sinnwelten enthalten – wie die Psychoanalyse zeigt – einen höchst wirksamen Stamm aus unbewußten Vorstellungen, Wünschen und Bedürfnissen, die – weil sie uns im normalen Leben versagt wurden – verdrängt, aber nicht verschwunden sind. Sie speisen die Phantasien, mit denen der Leser die Leerstellen füllt. Der poetische Text evokiert das sonst nicht Kommunizierbare; die Interpretation eröffnet so ein Gespräch über die implizit wirkenden Normen einer Gesellschaft. Sie ermöglicht es den Interpreten, erkannte Normen zu vermitteln, zu rechtfertigen oder zu problematisieren, oder aber Konsens herbeizuführen über neu zu bildende Leitlinien eines besseren Lebens.

● Stellt man einen poetischen Text in Beziehung zu seinem Autor, können interpretationsbedürftige Stellen von dessen Lebenslauf her erklärt werden, von seinen Eigenarten, Problemen und vor allem von seinen Lebensalternativen her, die möglich gewesen wären, sich aber nicht verwirklicht haben. Positivistisch versucht man, Daten und Fakten aus der Autobiographie in einen Kausalzusammenhang mit dem Werk zu stellen, um nicht spekulieren zu müssen, sondern objektiv richtige Aussagen zum Werk machen zu können. Zu Kafkas kurzem Text „Gibs auf“, in der der Erzähler einen Polizisten nach dem Weg zum Bahnhof fragt, der ihm aber nur lachend zuruft: „Gibs auf!“ erfahren wir so u. a., daß Kafka als deutschsprachiger Jude in Prag in einem dreifachen Ghetto lebte und sich selbst nicht gut in seiner Geburtsstadt auskannte. Das erklärt zwar die merkwürdige Situation der Geschichte, interpretiert sie aber noch nicht.

Oder wenn Günter Kunert die literaturwissenschaftliche Trennung zwischen lyrischem Ich und Autor ablehnt, zwingt mich diese Anekdote noch lange nicht, seine Gedichte als situationsgebundene Mitteilungen eines Herrn Kunert aus Itzehoe zu lesen.

Oder wenn es auch noch so empirisch ermittelt wurde, daß Kleist sich umbrachte aus Verzweiflung, nicht in den preußischen Staatsdienst aufgenommen zu werden, ist dadurch beileibe nicht bewiesen, daß der „Prinz Friedrich von Homburg“ ein militärverherrlichendes Stück ist.

Biographische Erklärungen poetischer Texte sagen primär etwas aus über die Person und das Leben des Autors; erhellend für das Verständnis seiner Werke wirken sie höchstens als Negativ-Folie: So hat er gelebt, dies aber hat er erträumt, vielleicht gewollt; so, wie er schrieb, lebte er eben nicht.

● **Psychogenetisch** sich dem Text zu nähern, bedeutet zu klären, wie der Autor sich bis zum Niederschreiben des Textes entwickelt hat. Auch hier geht es darum, ein Werk zu erklären aus bestimmten Vorerfahrungen, Kindheitserlebnissen, Gefühlsverwirrungen, Motivierungen des Autors; der Text soll erklärbar werden als Konsequenz seiner vorangegangenen Erlebnisse, Einstellungen und Ziele.

● Mit dem Verwirrenden und Faszinierenden, also dem zunächst Unverständlichen, schnell und endgültig fertig zu werden gelingt am scheinbar objektivsten auf wissenschaftlichem Wege, ob man nun die Literaturgeschichtsschreibung oder Erkenntnisse **psychologischer** Forschungen heranzieht. Mit Hilfe von Persönlichkeits- oder Identitätsmodellen, von Reifungsphasen zwischen Anlage und Umwelt können

normale und abweichende Entwicklungen poetischer Figuren, ihre Krisen und Konflikte in sozialen Beziehungen erklärt werden. Man analysiert also Personen oder Aussagen in poetischen Texten so, als seien diese real; deshalb liegt der Reiz psychologisierender Beschreibung eher dort, wo die poetischen Zustände oder Ereignisse nicht mehr in den wissenschaftlichen Kategorien aufgehen.

● **Psychoanalytische** Interpretationen suchen im Text, was an Unbewußtem sichtbar wird, was also über das „Vorbewußte“ erkennbar werden könnte. Auch hierbei werden textexterne Bezugssysteme – entweder nach dem jeweils letzten Stand der Psychoanalyse oder aber aufgrund einer „Schule“ (z. B. Freud) – auf Konstellationen in poetischen Texten angewendet, um Zusammenhänge zwischen Tätigkeiten und verdrängten Wünschen, Bedürfnissen oder Vorstellungen – besonders aus der frühen Kindheit – aufzudecken. Ödipale Situationen, Pubertätskonflikte, infantile Regressionen, Neurosen, Träume, Wahnvorstellungen, narzißtische Motive u. v. a. m. werden so einer Erklärung zugänglich, die daraus entstehenden Probleme einer Lösung zuführbar. Psychoanalytische Interpretationen eignen sich besonders für Texte, in denen Phantasien über Tabuisiertes, gesellschaftlich Verpönte eine große Rolle spielen, phantasierte und ausagierte Wunscherfüllungen etwa um Themen wie Aggression, Gewalt, Sexualität, Lust, Tod, Fruchtbarkeit, Schuld, Reinigung, Zärtlichkeit...

● **Soziologisches** Interpretieren zielt darauf, einen Text im Rahmen sozioökonomischer Beziehungen zu verstehen. Man fragt mit Hilfe soziologischer Kategorien – etwa aus Gesellschafts- oder Institutionentheorien, aus Ideologie- oder Rollentheorien – nach den Handlungsbedingungen von Menschen in der Zeit, in der ein poetisches Geschehen spielt oder in der es geschrieben wurde. Die so gewonnenen Erkenntnisse können nun verglichen werden mit den sozialen Ansichten des Autors und seiner Gruppe, seiner Gegner usw. Daraus ist der emanzipatorische Stellenwert eines Textes im Rahmen eines wertenden Geschichtsmodells abzulesen. Deshalb werden hierzu besonders Zeugnisse aus der Rezeptionsgeschichte eines Werkes relevant.

● **Geistesgeschichtliches** Interpretieren geht davon aus, daß der Autor geistige Strömungen seiner Zeit in Situationen und Personen seiner Schriften repräsentiert. Der Leser hat sich also in die besondere Welt eines Einzelwerks zu versetzen, um zu erleben, in welcher einmaligen Form dort eine Idee – erstmals oder wieder einmal – zur Anschauung gelangt. Das gelingt zunächst induktiv, wird dann aber unterstützt von politik- und kulturgeschichtlichen Kenntnissen. Die Probleme der handelnden Figuren im Text werden also diskutiert im allgemeinen Rahmen: Wie erstreben, verteidigen, verhindern sie Konventionalität, Individualität, Emanzipation? Führen sie ein Leben in Natur, Zivilisation, Barbarei, Kultur? Wie verhalten sie sich im Spannungsfeld ihrer sinnlichen und geistigen Bedürfnisse? Warum haben sie welches Verhältnis zu Liebe, Erotik, Sexualität? Solchen u. ä. Fragestellungen zugrunde liegt die Ansicht, poetische Texte seien Dokumente der ständigen – jeweils zeitgebundenen – Auseinandersetzung des Menschen mit überzeitlichen Ideen.

● Auch **weltanschaulich** fundierten Interpretationen geht es darum, im Besonderen das **Allgemeine** herauszuarbeiten. Dieses Allgemeine ist hier ein bestimmtes Deutungs- und Wertesystem, das der Interpret für sich als verbindlich bzw. für den Text als geeignet ansieht. Mythische, religiöse, politische oder wissenschaftliche ... Weltbilder werden als Interpretationsraster über einen Text gelegt, um seine „Realität“ im Licht der „richtigen“ Weltanschauungen zu prüfen. Handhabt der Interpret sein Weltbild quasi selbstverständlich naturhaft, wird er nur eine vermeintliche Interpretation erhalten; in vorher schon fertigen Sätzen bestätigt er seine Weltsicht und belegt sie mit passend gemachten Stellen aus dem Text. Reflektiert er dagegen sein Vorgehen – indem er die angelegte Weltanschauung als *eine* unter anderen sieht und sie anderen Bildern gegenüberstellt –, dann kann ihm eine *ideologiekritische* Auslegung gelingen, die nicht nur dem Text seine Offenheit läßt, sondern auch das Weltbild ein Stückchen wahrer machen kann.

● **Marxistische** Interpretationsverfahren sind zwar auch weltanschaulich fundiert, stehen aber unter dem Anspruch, selbstreflektiv und durch wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse objektiviert zu sein. Ihnen geht es – wie den soziologischen – zunächst um die Subjekt-Objekt-Beziehungen des Textes und im Text. Schriftsteller und Leser werden wie die poetischen Figuren in ihren Interaktionsbeziehungen mit gesellschaftlichen Positionen und Gruppen gesehen, letztlich als Klassencharaktere. Narrative Passagen und die Gespräche werden auf ihre ideologischen Prägungen untersucht. Den Standpunkt des Autors gegenüber der dargestellten – schlechten oder utopischen – Wirklichkeit gilt es zu ermitteln, um den Beitrag der Texte zum gesellschaftlichen Fortschritt ermessen zu können. Sie werden daraufhin ausgelegt, wie sich in ihnen die elementaren Widersprüche jeder Gesellschaft entfalten, die die Gefahren der „Verdinglichung“ und „Entfremdung“ bergen,

- zwischen der Natur und dem, was Menschen daraus machen (etwa Industrie/Touristik),
- zwischen dem Intellekt und habitualisiertem Klassenverhalten,
- zwischen der Arbeit des Menschen und der Ausbeutung durch den Menschen,
- zwischen den Basisverhältnissen und den Reflexionsproblemen des Überbaus,
- zwischen gesellschaftlichem Fortschritt und ökonomischen Bedingungen.

6. Sichten der Ergebnisse

Poetische und theoretische Tätigkeiten sollten die ästhetische Erfahrung herausbringen, vielleicht „Sinn“ oder „Gehalt“ des Textes im spielerischen und reflektierenden Konstitutionsprozeß; denn Konstitution war es allemal: Erzeugung von Deutungsmöglichkeiten durch eigene Arbeit.

Sinnlichkeit und Verstand, Phantasie und rationale Erkenntnisse sollten dem Leser Neues entdecken über sich, seine Umwelt und seine Geschichte; die auf den Text angewandten Arbeitsformen haben Eigenes und Fremdes zu Bewußtsein gebracht: Mit dem Bewußtsein des Lesers ist etwas geschehen, hat es sich dabei verändert?

Die bisher vermittelten Einsichten stehen noch nebeneinander, sie gilt es nun für einen Erkenntnisprozeß zu *sichten*. Das ist eine produktive Tätigkeit des Rück-

schauens und Vorausschauens: Der Leser prüft, welche Einsichten er woraufhin nutzen will. Denn das Neue schwebt noch zu sehr im freien Raum; damit es nicht fremd bleibt oder additiv beliebigen Erkenntnissen angereicht wird, sondern wirklich vom lesenden Subjekt angeeignet werden kann, muß es am bisher für richtig Gehaltenen festgemacht werden. Aber weder so, daß das Neue das Alte auslöscht und ersetzt, noch so, als wäre das Neue in jedem Fall eine Weiterentwicklung, eine Steigerung des Alten; aber wie dann?

Auf den verschiedenen Stufen bisheriger Auseinandersetzungen werden sich unterschiedliche Erkenntnisse ergeben haben, jedenfalls Deutungen, die jetzt beim Rückblick sich als Widersprüche herausstellen, als Diskrepanzen besonders zu den anfänglichen Verstehensversuchen. Diese gilt es produktiv zu nutzen für die weitere Arbeit, in der die persönliche Aneignung der am Text gewonnenen Überzeugungen gefördert werden soll.

Mir erscheint eine erprobende Beziehung des Neuen zum Alten am ehesten möglich in der Struktur der Frage.

Das rück- und vorausblickende Sichten vorliegenden Materials kann in folgenden Weisen durchgeführt werden:

- als Technik des Zusammenstellens von Texten aus dem hermeneutischen Prozeß, um eine persönliche Interpretation vorzubereiten;
- als Spiel mit den Materialien, um zu sehen, was bei unterschiedlichen Textkonstellationen herauskommt;
- als wissenschaftliche Methode zum Veranschaulichen der Abhängigkeiten des Verstehens von Kontexten .

● Jüngere Leser werden angehalten, den bisherigen **Leseprozess** noch einmal zu **überblicken**. Was haben wir mit dem Text gemacht? Die Kinder erzählen, zeigen oder lesen ihre selbstgeschriebenen/-gemalten Texte noch einmal vor, stellen eine Szene dar; der Lehrer fixiert den Rückblick an der Tafel. Wie haben wir die verschiedenen Tätigkeiten erlebt? Was haben wir erkannt, gespürt? Wo sind wir überrascht, erstaunt, enttäuscht gewesen? usw.

Ein Klassengespräch zur Sichtung des bisher Erarbeiteten nutzt nicht nur zur wiederholenden Festigung des Erreichten, sondern methodisch zur Bewußtmachung der Arbeitsschritte – die ja demnächst von den Schülern selbst initiiert und gesteuert werden sollen! Nicht zuletzt sollen die Kinder auch einmal Stolz auf ihre schulische Arbeit empfinden.

Erwarten wir hier bei den meisten Kindern noch keine Erkenntnis des eigenen Lern- und Veränderungsprozesses! Wichtige Schritte dorthin sind Äußerungen wie „Da hab' ich auf einmal gesehen...“ oder „Bei dem Spiel wurde das langweilige Gedicht richtig spannend!“ Solche konkreten Blitzlichter erhellen Erkenntnisse, die später – von einem distanziierten Blickpunkt aus – als Fortschritte des eigenen Bewußtseins begriffen werden können.

Ein *Beispiel* aus der Grundschule (4. Klasse):

Irmela Wendt: Schöne Buchstaben

„Setz dich, Stefan, und schreib schön! Als ich sieben war“, sagte Stefans Mutter, „schrieb ich jeden Tag eine Seite voll Buchstaben, einen Buchstaben schöner als den anderen. Zur Belohnung durfte ich zum Kaufmann gehen und für den Lehrer Zigaretten holen.“

Stefan schreibt Buchstaben, einen schlechter als den anderen, eine ganze Seite voll.

„Was soll das heißen?“ fragt Stefans Mutter.

„Das sind *meine* Buchstaben. Und ich hole auch keine Zigaretten.“

„In der Literatur AG haben wir die Geschichte ‚Schöne Buchstaben‘ durchgenommen.

Zuerst haben wir mit Farbstiften unterstrichen, was uns gefällt oder was wir nicht verstehen. Ich hab ‚einen Buchstaben schöner als den andern‘ rot unterstrichen, weil ich es gut finde, wenn man schön schreibt. ‚Einen schlechter als den andern‘ habe ich schwarz unterstrichen.

Als wir darüber sprachen fanden die meisten es gut, daß Stefan schlecht geschrieben hat. Sie sagten: Hauptsache, man kann es lesen.

Den Satz ‚Zur Belohnung durfte ich für den Lehrer Zigaretten holen‘ haben viele nicht verstanden. Es ist ja keine Belohnung, wenn ich für den Lehrer etwas holen muß.

Dann haben wir die Geschichte gespielt. Zuerst so, wie sie auf dem Blatt steht. Aber das war langweilig für mich. Eine Gruppe hat dann die Geschichte weitergespielt, wie das Mädchen schön geschrieben hat und vom Lehrer belohnt wird. Die Szene hieß ‚In der Pause‘. Die Mitspieler haben zu dem Mädchen gesagt: Du willst ja nur lieb Kind sein beim Lehrer.

Ich finde, der Lehrer hat sich falsch verhalten. Die Geschichte könnte heißen: Eine schlechte Belohnung.“

Tobias Engler

● Jugendliche Leser wenden sich oft lieber zunächst allein zu ihren bisherigen Arbeitsergebnissen zurück. Sie notieren zunächst **ungeordnet Einsichten zum Text**, die ihnen wichtig sind. Diese können sie vergleichen mit denen, die sich andere Leser notiert haben. Über gemeinsame Schwerpunkte und Unterschiede läßt sich reden. Vielleicht wird dabei noch einiges geklärt, das nur vordergründig oder vermeintlich verstanden war; vielleicht ergänzt mancher daraufhin die Liste seiner Einsichten.

● Jeder kann nun versuchen, die einzelnen Erkenntnisse zu ordnen, in Form einer **Gliederung**, in Form einer Schemazeichnung: Arrangements zur Orientierung über die Inhalte der bisherigen und der kommenden Tätigkeiten. Wenn die Objektivierungsprozesse neue Erkenntnisse erbracht haben, müssen sich im Vergleich zu den ersten „bornierten“ Äußerungen **Diskrepanzen** ergeben. Diese sollten **möglichst in Frageform** bewußt gehalten werden, sie bilden das Material und die Motivation für die nächsten Schritte.

Nachdem sich die Schüler möglichst untereinander über Widersprüche und Erkenntnisfortschritte verständigt haben, wäre es angemessen, verallgemeinerbare Einsichten wie auch noch offene Fragen auf anonymen Blättern zu sammeln und an der Tafel/auf einer Matrize in der Klasse zu veröffentlichen. Daran kann nun diskutiert werden, welche Tätigkeiten besonders ergiebig/sinnvoll waren und welche nicht weitergebracht haben. Ist das erste beschränkte Verständnis wirklich aufgebrochen und erweitert worden oder waren alle weiteren Bemühungen nur Versuche, jenes zu bestätigen? Warum?

● Besonders in die Sinne fallend wirkt das „Sichten“ in **szenischer Darstellung**: Ausgewählte Arbeitsergebnisse werden von einer Gruppe in eine fortlaufende Spielhandlung integriert, so daß nicht nur die Tätigkeiten, sondern vor allem die durch sie bewirkten Erkenntnisfortschritte anschaulich werden.

Eine Gruppe stellte ins Zentrum ihrer szenischen Rückschau die operationalen Proben und die strukturalistische Analyse: „poesie“ von Kurt Bartsch (s. S. 76).

1. Bild:

Fünf Arbeiter schippen Kohle auf einen Wagen (pantomimisch). Seitlich sitzt der Dichter an einem Schreibtisch und beobachtet sie. Die Tischlampe brennt. Der Dichter spricht zu sich – sächsisch – etwa: „Da schippen sie und schippen, damit meine Lampe brennt. Das soll ich nu auf die Reihe bringen, daß sozialistischer Realismus entsteht. Jetzt sin se fertsch un roochen. Na und, ich bin ooch fertsch. Un was is dabei rausgekomm'n? Nich ma e Mondgedicht!“

2. Bild:

Die Arbeiter schippen; der Dichter geht nah zu ihnen, zwischen ihnen hindurch und beobachtet sie genau. Immer wieder geht er zu seinem Schreibtisch zurück und probiert Formulierungen aus. Gehend und schreibend spricht er etwa:

„Arbeiter	Stromfabrik
Genossen	Kraftwerk
Männer	Elektrizitätswerk
	Braunkohletagebau

die ganze Nacht	Tischlampe brennt
stundenlang	Arbeitslampe glimmt
eine lange Nacht lang	Funzel flackert
nachtsüber“	

Er setzt sich an den Tisch, schreibt, streicht durch, versucht's neu, immer auch sprechend:

„Sie stecken sich 'n Stummel an“ (sehr rhythmisch)

„die erste Zigarette am Morgen

die letzte Rulle der Nacht

wird jetzt angemacht

die Morgenzigarette

die erste Morgenzieh ...

wie Poesie!

Sie **zünden** sie an, die Morgenzigarette

Die Männer im Elektrizitätswerk

zünden sich die Morgenzigarette an“

Er schreibt jetzt – immer wieder aus seinen Blättern aussuchend – das ganze Gedicht mitsprechend auf. Er knipst das Licht aus.

3. Bild:

Als die Arbeiter aufhören und sich eine Zigarette anstecken, geht der Dichter mitten unter sie und liest ihnen das Gedicht sehr rhythmisch vor. In der letzten Zeile wird er langsamer und hört vor dem letzten Wort auf:

„sie schippten kohlen für ein ...“

Ein Arbeiter: „Mordsgedicht!“ (Alle lachen)

Dichter: „Mondgedicht!“

Arbeiter: „Mondsgesicht!“

reihum: „Morgenlicht“

„Ordentlich!“

„Morgenzieh!“

„Bodenstich!“

„Polenvieh!“

alle Arbeiter: „Prolet Sie!“

Dichter: „Poesie!“

● In einer **Montage** von Arbeitsergebnissen, Zusatztexten und -bildern können die Lernprozesse auf großen Plakatkartons dokumentiert werden.

Jeder Schüler kann sein individuelles Blatt herstellen, aber auch Gruppen können gemeinsam ein Dokument erarbeiten, in dem auch Widersprüchliches gezeigt wird.

Das Arrangieren der Teile zum Ganzen werden die Schüler durchaus als produktive Tätigkeit erfahren, da sie beim Ausprobieren der Positionen, aus denen die Teile konfrontiert werden, wieder neue Einsichten gewinnen können. Einzelaspekte werden in – auch historisch-gesellschaftliche – Zusammenhänge gestellt; sie wirken aufeinander ein und bereiten materiell die Kommunikation der folgenden Aneignungsphase vor.

- In einer **Montage** von Arbeitsergebnissen, Zusatztexten und -bildern können die Lernprozesse auf großen Plakatkartons dokumentiert werden.

Jeder Schüler kann sein individuelles Blatt herstellen, aber auch Gruppen können gemeinsam ein Dokument erarbeiten, in dem auch Widersprüchliches gezeigt wird.

Das Arrangieren der Teile zum Ganzen werden die Schüler durchaus als produktive Tätigkeit erfahren, da sie beim Ausprobieren der Positionen, aus denen die Teile konfrontiert werden, wieder neue Einsichten gewinnen können. Einzelaspekte werden in – auch historisch-gesellschaftliche – Zusammenhänge gestellt; sie wirken aufeinander ein und bereiten materiell die Kommunikation der folgenden Aneignungsphase vor.

III Die Phase der Aneignung

Wir fragten uns, ob die Themen der Bücher, die wir lasen, unsern Erlebnissen verwandt waren, ob sie Menschen schilderten, die uns nahstanden, ob sie Stellung bezogen und Lösungsversuche anboten. Es gab Werke, die in keiner direkten Beziehung zu unsern Normen standen, und die, grade weil sie Unbekanntes enthielten, unser Interesse weckten. Zumeist prüften wir Text oder Bild, worauf wir in einer Zeitschrift, in einem Museum, gestoßen waren, ob es sich im politischen Kampf verwenden ließ, und akzeptierten es, wenn es von offener Parteilichkeit war. Dann wieder stießen wir auf andres, was eine unmittelbare politische Wirksamkeit nicht zu erkennen gab und doch beunruhigende und, wie uns schien, wichtige Eigenschaften besaß. [...]

Eine solche Ausdrucksart, die sich über die Logik hinwegsetzte, die alles Fremdartige, Erschreckende gelten ließ, um vorzustößen zu den Anlässen des eignen Verhaltens, mußte uns, auf unsrer Suche nach Selbsterkenntnis, entsprechen.

Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands

So paradox es klingen mag – dies ist die Phase größter Distanz. Zunächst war der Leser in seinen Vorurteilen gefangen, dann in der ästhetischen Sphäre des sinnlichen Scheins, dann in Theoriesystemen. Um endlich zu sich selbst zu kommen – denn das ist ja der Sinn des hermeneutischen Prozesses! –, muß er jetzt endlich einmal allem gegenübertreten, auch sich selbst.

Schiller nannte dieses Stadium „das Erhabene“: Der Leser hat in den bisherigen Auseinandersetzungen mit dem Text seine Schöpferkraft erfahren: er ist derjenige, der Sinn erzeugt! Durch diese Erfahrung wird er frei von den Zwängen des Alltags, aber auch von den sinnlichen Trieben und den Gesetzen der Verstandestätigkeit. Über alle Notwendigkeiten *erhoben*, wird er über sie *erhaben* und fähig zur freien Entscheidung nach den selbständigen Prinzipien der Moral.

Denn Entscheidungen stehen an; keine konkreten, jetzt gleich so oder so zu handeln. Nein aber: Was mache ich jetzt mit mir?

Hat ein Werk auch nur die kleinste Wirkung auf mich ausgeübt, so bin ich verändert. Welche konkreten Folgen das hat, kann ich nicht absehen, ich kann die Veränderung nur exemplarisch diskutieren.

Den aristotelischen Begriff der „Katharsis“ (Reinigung der Leidenschaften, in Goethes Verständnis die aussöhnende Abrundung der Rezeption) definierte H. R. Jauf neu als die „*kommunikative ästhetische Grunderfahrung*“; sie kann erarbeitet werden, nachdem ästhetische Erkenntnis hervorgebracht („Poiesis“) und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit erneuert wurde („Aisthesis“). Jauf' Neudefinition liegt folgende Überlegung zugrunde:

Wenn Wirkungen erfolgten, wenn sich ein Bewußtsein veränderte, dann ist das Neue nicht zwanglos – aber auch nicht zwingend! – in das alte Bewußtsein zu integrieren; da wird vielmehr eine Auseinandersetzung nötig zwischen dem, was ich bisher für wahr und richtig gehalten habe, und dem, was die Lektüre mir nun als wahrer und richtiger anbietet. Deshalb ist eine Katharsis, die sich in der Identitätsbildung auswirkt, angewiesen auf Kommunikation. Also könnten die Leitfragen die-

ser Auseinandersetzung mit dem Ziel der Aneignung des Textsinns lauten: „Was sagt mir der Text?“ und „Was habe ich dem Text zu sagen?“

Die Fähigkeit, sich kompetent zum Text zu äußern, sollte der Leser in den „Phasen der Objektivierung“ erworben haben. Das ist keine allgemeine literaturwissenschaftliche Kompetenz, die etwa einen Germanistikprofessor davon entbindet, poetische und theoretische Tätigkeiten am Text durchzuführen und ihm gestattete, gleich nach der ersten Lektüre über den Text zu urteilen. Es ist vielmehr die am bestimmten Text – und das immer wieder – erarbeitete Kompetenz, ihn überzeugend daraufhin einzuschätzen, worauf er sich auswirken kann und soll.

Wie schwierig für den Unterricht und wie schwerwiegend für den Leser Aneignungsprozesse sind, läßt sich psychoanalytisch verdeutlichen. Verlangt doch die Aneignung neuer Einsichten eine Veränderung der psychischen Struktur des einzelnen. Seine Erfahrung mit sich, den anderen und der Welt sind seit frühester Kindheit „besetzt“ (Freud), d. h. mit emotionaler Bedeutung ausgestattet. Eine affektive Verknüpfung bindet das Wahrgenommene an seine (symbolische) Bedeutung, mit der das Kind fortan geistig umgeht. Durch die Loslösung der emotionalen Bedeutung (in poetischen und theoretischen Tätigkeiten) wird auch die symbolische Bedeutung eines Objekts verfügbar, trennbar und veränderbar. Dieser Prozeß kann als „Erhellung“ erfahren, aber auch als Verunsicherung erlebt werden. Eine neue Sicht auf die Dinge, neue Fähigkeiten, mit der Umwelt zurechtzukommen, werden sich nur dann handlungsrelevant auswirken, wenn die neue Bedeutung wiederum mit neuer emotionaler Bedeutung besetzt werden kann. Ganz entscheidend werden also intensive, lustvoll und authentisch erlebte Aneignungstätigkeiten.

So wie der Leser dabei sich selbst kritisch durchleuchtet daraufhin, was nun veränderungsbedürftig ist, so wird er auch den Text kritisieren und gelungene, faszinierende Merkmale von schwachen Punkten unterscheiden. „Aneignung“ neuer Einsichten ist also nicht zu leisten als Identifikation mit einer Textaussage; sie ist auch nicht zu leisten als (Ersatz)Befriedigung; im zufriedenen Zurücklehnen: das weiß ich jetzt aber auch. *Aneignung ist Tätigkeit*, Tätigkeit der Auseinandersetzung mit den Angeboten aus dem Text, gegenüber den Selbstverständlichkeiten, den gewohnten Normen und habitualisierten Einstellungen.

Einen „interrogativen Wert“ (Barthes) kann ja ein poetischer Text nur bei einem Leser entfalten, der sich in Frage stellen läßt, der sich genügend Mut und Selbstwertgefühl zutraut, das utopische Potential der poetischen Anregung gegen seine Lebenswirklichkeit zu stellen. Die notwendige Kommunikation muß er führen dürfen sowohl als privater Leser, der sich quasi „kontemplativ“ über seine Veränderungen klar wird, als auch als öffentlich lernender Leser, der seinen eigenen Lernprozeß im Klassenrahmen zum Vorteil der Lerngruppe reflektieren will.

In dieser Kommunikation geht es darum, ein „ästhetisches Urteil“ zu finden, ein Urteil über die aufklärende und handlungsvorbereitende Funktion, über Einsichten, die von jetzt an eine Rolle spielen sollen im Leben des Lesers und – da er sich mit ihnen identifiziert – auch im Argumentieren mit anderen, die diese Einsichten noch nicht haben. Diese Einsichten sind nicht zwingend wie empirische Tatsachen, zu ihnen kann er andere nur durch Überzeugung zu gewinnen versuchen; Gespräche über das ästhetische Urteil müssen also den vier Kriterien gelingender Verständigung genügen. (Vgl. S. 82)

Für seine Argumentation in diesem Gespräch muß der Leser zunächst auf Distanz gehen zu sich selbst und zum Dargestellten im Text. Er will ja den Wert der neuen Erfahrungen für sich und seine Umwelt ermessen. Und dazu wird er nun das distanzierte Selbst hineinstellen in den Text, in seinen Handlungsverlauf, seine Geschichte, seine Stimmung; er wird sich hineinstellen in eine Tradition, die er so noch nie gesehen hat. Da werden sich Widerstände melden, da wird er mut-, lust- oder ratlos sein, wird fliehen wollen oder sich ins Vertraute zurückziehen: ‚Das mag ja alles sein, aber bisher ging’s doch auch ganz gut! Was da alles auf mich zukommt! Aber das geht ja in Wirklichkeit alles doch nicht, im Fiktiven ja, aber hier und heute?‘ Gewohnte Interessen stehen dagegen, auch rechtliche Bedenken.

Der Leser erfährt hier in der Phase der Aneignung recht hautnah die *ethisch-politische Dimension der Literatur*; sie fordert ihn auf, seine Lese- und Interpretationserfahrungen zu werten, dann aber auch das Gute nicht einfach gut sein zu lassen, sondern sich dem Impuls zu stellen: Und also?

Die Fähigkeit zum moralischen Urteil wächst nicht von selbst, sie muß – entsprechend der Denkentwicklung – über mehrere Stufen praktisch entwickelt werden.

L. Kohlberg hat auf der Basis der Piagetschen Theorie zur kognitiven Entwicklung empirisch eine „Entwicklungslogik“ des menschlichen Urteilens erforscht, die sowohl auf die Kulturgeschichte jeder Gemeinschaft als auch auf den Lebenslauf eines Menschen anzuwenden ist:

An den Stufen der Moralentwicklung ist abzulesen, zu welchem Argumentationsniveau sich ein Mensch entwickelt hat.

Das bedeutet für den Literaturunterricht, an dessen poetischen Texten ja moralische Fragen vorrangig zu diskutieren sind, daß der Lehrer einschätzen können muß, welche wertenden Argumente aufgrund welcher Kriterien er von seinen Schülern zu erwarten haben wird. Es hat sich nämlich gezeigt, daß erst der Fortschritt der kindlichen Denkfähigkeit auch das Argumentationsniveau im Bewerten von Personen und Handlungen bedingt.

Aus der Entwicklungspsychologie wissen wir, daß das Kind zunächst alle Probleme aus seiner egozentrischen Weltansicht beurteilt; es kann moralische Probleme noch gar nicht als solche sehen, denn dazu müßte es sich in andere hineinversetzen können. Das Vorschulkind setzt seine Werte vor allem danach, was ihm Lust bereitet bzw. Unlust zur Folge haben wird; noch bis zum 7./8. Schuljahr beurteilen Kinder Konflikte danach, wie sie wohl für sie selbst glücklich ausgehen können. Für ihre „Moral“ sorgen die Mächtigen ihrer sozialen Umgebung, die sie für ihre Handlungen loben oder tadeln. Wenn man mit diesen Kindern über moralische Fragen zwischen verschiedenen Ansichten diskutiert, merkt man, daß sie die soziale Problematik darin gar nicht begreifen. Erst wenn sie beim Übergang zum konkret-operationalen Denken auch lernen, sich in ihr Gegenüber hineinzuversetzen, eine gegenteilige Ansicht nachzuvollziehen oder aus verschiedenen Rollen heraus zu argumentieren, können sie moralische Fragen als soziale Konflikte verstehen, die aufgrund von zwischenmenschlicher Einigung (Konvention) gelöst werden müssen. Bis zur Pubertät arbeiten sich die Kinder langsam in diese Art altruistischen Denkens ein und lernen schließlich zu begreifen, daß es eine überpersönliche Ordnung, unabhängig von der Anwesenheit mächtiger Personen, geben muß, wenn Menschen friedlich miteinander leben sollen.

Die Zeit zwischen dem 2. und 6. Schuljahr ist die Phase, in der die Kinder sich anhand von literarischen Texten allmählich an das Argumentieren mit Normen und gruppenspezifischen Werten gewöhnen können. In Geschichten und Gedichten lernen sie auf motivierende Weise konkrete Probleme einzelner kennen und durchdenken, die ihre subjektiven Vorstellungen nicht durchsetzen können und den Wert von Ordnungen in Freundschaften, Cliques und Familien schätzen lernen, um auf dieser Basis ihr Leben sicher, aber auch initiativ aufbauen zu können. In und nach der Pubertät wird dann der Widerstand des einzelnen gegen zu mächtige Ordnungen die Hauptrolle spielen, und die poetischen Texte werden ihre Leistung, dem Subjekt gegenüber der Gesellschaft eine Stimme zu geben, voll entfalten können.

Lesebücher nehmen in ihrer Textauswahl weitgehend auf diese Entwicklung Rücksicht. Allerdings sollten wir das Problem vor allem nicht normativ sehen: Da man oft denselben Text auf verschiedenen Niveaus, aufgrund verschiedener Kriterien und Ansichten diskutieren kann, werden in einer Klasse egozentrische wie auch soziale Urteile vorkommen, und wenn ein Kind bereits die Konventionen in Frage stellt, werden wir es auch nicht zurückweisen. Der Lehrer, der die Stufenfolge der Moralentwicklung im Hinterkopf hat, wird leichter entscheiden können, mit welchen Argumenten einem Kind zur Weiterentwicklung verholfen werden kann.

Ich werde deshalb im folgenden recht ausführlich die Moralentwicklung nach Kohlberg (Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. M. 1974) beschreiben, weil sie für alle Arbeitsformen der Aneignungsphase von grundlegender Bedeutung ist, und zwar sowohl im Hinblick auf die subjektive Aneignung durch den einzelnen als auch auf die Auswirkungen solcher Aneignung im Handeln.

Der Doppelbegriff für die hier relevante Einstellung zur Erfahrung – „Ethisch-Politische“ – soll die zwei Wirkrichtungen wertender Entscheidungen deutlich machen: Wertsetzungen in *persönlicher* Verantwortung haben Handlungskonsequenzen in der *sozialen* Umgebung zur Folge. Moralische Werte kann ich nicht wissen; ich muß sie als glaubhafte Bewußtseinsinhalte vertreten. Damit aber Werte miteinander vergleichbar und überprüfbar auf ihre Überzeugungskraft (Durchsetzbarkeit) sind, muß es eine allgemeingültige Richtlinie geben, die angibt, wie man in einer Gemeinschaft anerkannt richtig („gut“) handelt.

Entscheidend für das Miteinanderleben von Menschen in einer „pluralistischen“ Gesellschaft ist, wie Menschen zu ihren Wertentscheidungen kommen und wie sie sie vor den anderen vertreten. Allgemein verbindlich können keine fixen Werte oder bestimmte Normen sein, sondern nur Prozeßnormen, in denen geregelt ist, wie Menschen beim Finden von angemessenen Werten miteinander umgehen sollen. Die allgemeinste Prozeßnorm ist in einem Sprichwort und im „kategorischen Imperativ“ Kants formuliert: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu.“ „Handle so, daß die Maxime deines Handelns jederzeit Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein könnte.“

0. Für das Kleinkind gibt es keine moralischen Probleme; es reagiert auf Konflikte mit Lust oder Unlust.

I. In der *vorkonventionellen Phase* orientiert sich der Mensch an den Folgen einer Handlung, und zwar in der Stufe 1 an Bestrafung und Gehorsam; in der Stufe 2 sind eigene Interessen und persönliche Bedürfnisbefriedigung die Basis moralischen Urteils.

II. In der *konventionellen Phase* orientiert sich der Mensch auf der Basis von Loyalität gegenüber Ordnungen: in der Stufe 3 an personengebundener Zustimmung; in der Stufe 4 an anonymen Ordnungen; Pflichterfüllung und die Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen um ihrer selbst willen sind leitend.

III. In der *postkonventionellen Phase* orientiert sich der Mensch an universalen Prinzipien, die unabhängig von einer gesetzten Ordnung begründet werden können: in der Stufe 5 an wechselseitigen Rechten und Pflichten im Sinne eines Sozialvertrages; in der Stufe 6 orientiert sich der Mensch an allgemeinen, aber von einzelnen selbst gewählten ethischen Prinzipien wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenrechten; und wenn jemand seine Prinzipien nicht nur setzt und „einsam“ danach handelt, sondern seine Prinzipien diskursiv zur Diskussion stellt, entscheidet er auf der Stufe 7: die Geltungsansprüche von Prinzipien werden unter Betroffenen nach dem Prinzip der Verständigung dialogisch geprüft auf ihre Verallgemeinerbarkeit und situative Anwendbarkeit. (K.-O. Apel, Ist die philosophische Letztbegründung moralischer Normen auf die reale Praxis anwendbar? In: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Studienbegleitbrief 8, Weinheim, 1981)

Die kognitive und soziale Entwicklung bedingt, daß Heranwachsende bestimmte Stufen erst von einem bestimmten Alter ab erreichen können: Bis zum 7. Lebensjahr etwa kann sich das Kind überhaupt noch nicht an allgemeinen Konventionen orientieren. Es interpretiert sich Konfliktbedingungen so zurecht, daß sie seinem momentanen Interesse entsprechen. In den ersten sechs Schuljahren erst lernt es, zwischen subjektiven Perspektiven und Normen zu unterscheiden, und beginnt, Konflikte nach formalen Regeln zu lösen.

Vom 12. Lebensjahr an kann es erkennen, daß es *sein* Problem ist, Intentionen und Gefühle, sachliche Erfordernisse und normative Erwartungen miteinander zu vermitteln und Lösungen selbst zu suchen und durchzusetzen. Einige Jugendliche werden in den nächsten Jahren lernen, ihre Entscheidungen selbstverantwortlich zu legitimieren, also autonom „von außen“, aus der Perspektive eines „3. Beobachters“ zwischen moralischen Normen und persönlichen Interessen abzuwägen, damit also auf den postkonventionellen Stufen zu argumentieren. In einer Gesellschaft, die nach Stufe 4 organisiert ist (Demokratie auf der Grundlage von Verfassung und Gesetzen), in der aber mächtige Institutionen (die Kirche, Staat, Parteien) eher auf personengebundene Autorität bauen und in der vor allem das tägliche Leben von den Interessen der Wirtschaft diktiert wird (also auf Stufe 2), da ist es schwer und bedarf viel persönlicher Initiative, sich und andere zu universalistischen Prinzipien zu emanzipieren.

Literatur zeigt diese Schwierigkeiten (Trivalliteratur übergeht sie): Sie zeigt Menschen in sozialen Konflikten, bei ihrer Suche nach Möglichkeiten, sich selbst in ihre Welt einzubringen und dabei nicht unterzugehen. Diese innertextlichen Moralprobleme werden die Schüler jeweils auf ihrer Entwicklungsstufe diskutieren, wobei der Lehrer sie zur Wertung auf der *nächsthöheren* Stufe anregen kann. Mögen die literarischen Figuren auf der Inhaltsebene der Texte dabei auch oft scheitern, in ihrer *Form* zeigen poetische Texte – wenn sie eben diese Bezeichnung verdienen – Möglichkeiten der Überwindung lebenspraktischer Barrieren an.

Diesen Prozeß der Auseinandersetzung mit zu überwindenden Schwierigkeiten hat der Leser bisher nachvollzogen: Er hat seine Befangenheit in bornierten Vorstellungen gesprengt durch die poetischen und theoretischen Tätigkeiten am Text. Aber weiß er es schon? Er muß sich dessen vergewissern!

Gelegenheit dazu soll er in dieser Phase der Aneignung bekommen; die im folgenden vorgeschlagenen Arbeitsformen dienen dazu, ihn erleben zu lassen, daß er

freier geworden ist, unabhängiger von eingefahrenen Schemata des Verstehens, und daß er für sich selbst – und damit prinzipiell auch für andere – sein neues Verständnis sprachlich zum Ausdruck bringen kann.

Auch hier müssen Lehrende berücksichtigen, daß die Schüler ihre eigenen Bewertungsprobleme jeweils auf ihrer Entwicklungsstufe diskutieren; die Kriterien der nächsthöheren Stufe können sie häufig nachvollziehen. Es nützt aber gar nichts, die Lösung auf Lehrerniveau als die beste anzubieten; dies befördert höchstens die unkritische Anpassung ans Lehrerurteil. (Beispiele für Moralurteile auf verschiedenen Entwicklungsstufen in: H. Willenberg u. a., Zur Psychologie des Literaturunterrichts, Frankfurt 1987)

7. Explikative Äußerungen zur Aneignung

Einsichten und Überzeugungen, die die Leser in eine *öffentliche* Auseinandersetzung einzubringen bereit sind, sollen in dieser Stufe ausgesprochen oder schriftlich formuliert werden. Diese Äußerungen der Schüler sind Teil des Unterrichts, unterliegen also in ihrer Form und ihrer Logik auch dem Lehrerurteil. Der Lehrer braucht solche Rückmeldungen, um einschätzen zu können, ob ein Text „angekommen“ ist, ob er also seine Lehrziele erreichen konnte. Aber auch die Schüler brauchen die öffentliche Diskussion über ihre Thesen, die sie vertreten wollen. Die folgenden Methoden präjudizieren weder Inhalte noch Werturteile; sie werden geregelt nach den Kriterien gelingender Verständigung (s. S. 82).

- Der Leser notiert für sich allein oder mit einem ausgewählten Partner **allgemeine Einsichten** zum Thema und zur Form des Textes, die er vor anderen vertreten will.

Wenn die Schüler in der Objektivierungsphase beim „Sichten der Ergebnisse“ (Schritt 6) ihre Erkenntnisse in den vorigen Arbeitsschritten schon gliedernd erfaßt haben (s. S. 96), können sie sich jetzt an diese Gliederung halten. Sie formulieren jetzt Einsichten als Werturteile und überlegen sich mögliche Einwände und ihre Antworten darauf.

- Konträre Stellungnahmen sind Anlaß zur **öffentlichen Diskussion**. In der Lerngruppe könnte erörtert werden, welche Einsichten allgemein übernommen, welche nur aufgrund individueller Voraussetzungen relevant werden. Zur Vorbereitung der Diskussion können zu den zu vertretenden Einsichten Pro- und Contra-Argumente notiert werden; diese Notate ändern sich während der Diskussion.

- Nach der Diskussion kann jeder für sich die gefestigten Einsichten komponieren zu einer einheitlichen Textsorte, etwa zu einer **Stellungnahme**, zu einem Kommentar oder einer Rezension.

Die Materialien dafür (kurzer Inhaltsaufriß, Formbeschreibung, relevante Überzeugung) kann jeder den Notizen seines Lernprozesses entnehmen.

- Üblicher ist an dieser Stelle in der Schule die Form des **Besinnungsaufsatzes**.

Seine inhaltliche Gliederung wird davon abhängen, ob der Verfasser sich an (einen) bestimmte(n) Leser richtet oder nicht, ob er die bisherige Arbeit am Text als bekannt voraussetzen kann, ob er den Leser überzeugen oder nur seine eigene Position darstellen will. In jedem Fall wird er seine Argumente begründen und am Text bzw. an Sekundärliteratur belegen müssen. Das ist eine propädeutische Form wissenschaftlicher Arbeit; sie kann in der Schule benotet werden, weil überprüfbare Lernziele zu erkennen sind.

- Persönlicher – und auch für den Lehrer interessanter zu lesen! – ist die rückblickende **Darstellung des eigenen/gemeinschaftlichen Lernprozesses**. Der Leser schildert seine Entdeckungsreise in den bisherigen Arbeitsschritten so, wie er sie allgemein zugänglich machen will: Wie er in den ersten Textbegegnungen reagierte, sich fühlte, den Text mehr und mehr begriff, ihn auch von anderen Seiten kennenlernte ...

Die Aufforderung, seinen eigenen Lernprozeß darzustellen, kann natürlich manche zur Verstellung, zum uneigentlichen Sprechen oder zum Anpassertum verleiten. Diese Gefahr sollte mit den Schülern besprochen werden, so daß eine Atmosphäre entsteht, in der es niemand nötig hat, anderes als seine wahren Empfindungen niederzuschreiben.

Ein *Beispiel* zum „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41).

Protokoll einer Einstellungsänderung

Ich hätte niemals vermutet, daß in einem Gedicht so viele Auslegungsmöglichkeiten stecken können, daß ein Gedicht so „rätselhaft“ werden kann. Letztlich blieb doch das Gefühl, noch immer nicht am Grunde angekommen zu sein. – Anfänglich begeisterte mich die einheitliche, einprägsame Form. Den abzählreimähnlichen Rhythmus nahm ich schnell in mir auf. Zur Erfassung des Inhalts war hingegen mehrmaliges, konzentriertes Lesen erforderlich. Form und Inhalt standen für mich in krassem Gegensatz zueinander. – Da befahlen Erwachsene Kindern, was sie zu tun und zu lassen haben. Die Verbote wirken wie Kommandos: grausam, eiskalt. Ich überdenke meinen Umgang mit Kindern. Vermutlich ist bei zunehmender Ungehduld und schlechten Nerven schnell ein Verbot über „die Kleinen“ gesprochen. Ja, geht es denn ohne? Schon stecken meine Ideen bei der antiautoritären Erziehung. Will Grass sie mit diesem Gedicht propagieren? Vielleicht fordert er auch nur ein größeres Bewußtsein über Erziehungseinfluß und Erziehungsverantwortung seitens der Erwachsenen.

Jedesmal stolpere ich über „das Sterben des Unverdorbenen“ in der letzten Strophe. Das paßt ja gar nicht in meine Textauslegung. Beschreibt Grass, wie Kinder eigentlich sind, aber durch die Erziehung und die mit ihr verbundenen Verbote verändert werden? Ursprünglich lacht, weint, spielt, spricht und schweigt der Mensch aus Lustprinzip, wann es ihm gefällt, mit und ohne Grund, aus den verschiedensten Gründen. Doch als Kind ist er dem Einfluß der „mächtigen Erwachsenen“ zunächst hilflos ausgesetzt; und diese bestimmen mit ihren Regeln das Verhalten. So wird das Lachen langsam leiser und seltener, das Leben ernster, die Emotionsäußerungen kontrollierter und situationsangemessen. Da wird jemand erwachsen, verläßt die Kinderwelt und verliert mit ihr natürliche Handlungsweisen. – Als Kind habe ich bestimmt mehr gelacht als heute. Die Erwachsenen fanden unsere Albernheiten häufig unerträglich; und laut ging es immer zu. Gespielt haben wir mit den wenigsten Mitteln und den tollsten Ideen und Geschichten. Heute sitzen wir vor unserem Spielbrett oder Stapel Karten, und es geht nicht immer so lustig zu. Doch, ich finde mich und mein Erwachsen-Werden in dieser Interpretation traurigerweise wieder. Aber waren es wirklich Verbote und Bestrafungen, die den „Tod des kindlichen Handelns“ herbeiführten?

Weiter ging es im hermeneutischen Prozeß: die Grass-Biographie – die Erleuchtung! Das ist das Leben im Nationalsozialismus. Befehle, Kommandos, Strafandrohungen, ständige Kontrolle durch die Machtausüber. Jeder hat sich einzuordnen, anzupassen, regelgerecht zu verhalten. Bei Widersetzung ist mit Bestrafungen bis hin zum Tode zu rechnen. Grass arbeitet ein trübes Stück deutscher Vergangenheit auf. Diese darf nicht in Vergessenheit geraten. Aber

wenn er wirklich alle darauf stoßen will, warum dann nicht wörtlich, damit auch der Letzte es versteht?

So fasse ich letztlich das Gedicht als allgemeine Warnung auf. Langsam, schrittweise und z. T. unmerklich kann eine Regierung ihren Einfluß auf die Bevölkerung verstärken, die Freiheit der Bürger immer mehr einschränken, die Kontrolle über sie steigern und so ihre Macht vergrößern. Dies funktioniert besonders dann, wenn die Bevölkerung „mitspielt“, indem sie keinerlei Widerstand entgegensetzt, sich hervortut durch vielleicht leises Murren, meistens jedoch durch Passivität. So appelliert das Gedicht, die „Machenschaften“ der Regierung mit politischem Interesse zu verfolgen, sich zu engagieren und gegebenenfalls Widerstand zu leisten, um nicht plötzlich vor einer kaputten Welt und dem Tod zu stehen.

Beate Lambeck

● In der Lerngruppe werden die persönlichen Stellungnahmen vorgelesen. Das muß nicht wieder zu Diskussionen führen; die subjektiven Texte brauchen wahrscheinlich eher die ruhige Atmosphäre einer **Vorlesestunde**. Natürlich kann man aus den Eigentexten auch jede Art von „Klassen-Buch“ herstellen.

Hoffentlich kommen dabei unterschiedliche Auswahlen, Schwerpunktsetzungen und Folgerungen zutage. Wenn nicht, wurde die Auseinandersetzung zwischen dem bisherigen Erfahrungsstand und den erarbeiteten Einsichten nicht wahrhaftig geführt. Das kommt in der Schule vor, wenn die Schüler Anlaß haben zu glauben, sie müßten die Lehrmeinung treffen. So geht die Erfahrung der Besonderheit poetischer Texte verloren.

● Die Auseinandersetzung um wertende Stellungnahmen kann auch als **szenisches Spiel** aufgeführt werden. Dabei sind für bestimmte Positionen geeignete Figuren zu suchen – aus dem Bekanntenkreis, der Tagespolitik, aus Fernsehsendungen oder aus der (Literatur-)Geschichte.

Etwa: Der Autor diskutiert mit Verlegern (orientiert an Massenproduktion/politischem Engagement/...), mit Kritikern, mit anderen Autoren, mit Figuren seiner Erzählung... (z. B. könnte Goethe der Charlotte Kestner begreiflich zu machen versuchen, daß der „Werther“ ironisch gemeint war als Satire auf „empfindsame Literatur“). Oder Figuren der Handlung diskutieren miteinander, oder Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die nach der Erfahrung der Schüler Interesse an bestimmten Einsichten haben könnten, oder...

● Jeder poetische Text stellt den Leser vor ethische Entscheidungen, seien es die Konflikte zwischen den handelnden Figuren, seien es die der Bewertung der Figuren und ihrer Beziehungen durch den Leser. Diese Konflikte können auf verschiedenen **Niveaus moralischer Entwicklung** diskutiert werden.

Zur Orientierung darüber und zur Förderung der Schüler kann dem Lehrer das Kohlbergsche Stufenkonzept dienen: Argumentiert einer mit Lust/Unlust-Kriterien (vormoralisch), subjektiv mit der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse (vorkonventionell) oder nach universalen Prinzipien (postkonventionell)? Die Argumente auf den unteren Niveaus halten einer allgemeinen Bewertung nicht stand; nun kann es aber das Bestreben des Lehrers nicht sein, nur Entscheidungen nach universalen Prinzipien als „richtig“ anzuerkennen, da er den Entwicklungsstand der Schüler berücksichtigen muß (vgl. S. 20). Er kann sich lediglich bemühen, den Schülern die Argumente einsichtig zu machen, die *eine* Stufe höher als ihr bisheriges Niveau liegen.

Am **Beispiel** von Thomas Manns Novelle „Der Tod in Venedig“ zeige ich, wie man den Konflikt des Künstlers Aschenbach auf allen Niveaus diskutieren kann:

Aschenbach verliebt sich bei einem Aufenthalt in Venedig in den jungen Tadzio. Nehmen wir einmal an, der zentrale Konflikt sei in einer Lerngruppe beschrieben

worden als „Einbruch der Leidenschaft in eine scheinbar gesicherte Existenz“; Aschenbach sehnt sich nach der Schönheit des Jungen, denn „Schönheit ist die einzige Form des Geistigen, die wir sinnlich erfahren können“.

- Stufe 0: Wenn Aschenbach Lust auf Tadzio hat, soll er alles tun, zu diesem Ziel zu kommen. Er ist Künstler, für ihn kann es keine moralischen Bedenken geben.
- Stufe 1: Wenn er Angst hat vor physischen Konsequenzen oder wenn er die Verachtung durch andere fürchtet, muß er verzichten. Doch wenn er seine Ängste überwindet, wird er durch das Erlebnis der Schönheit herrlich belohnt.
- Stufe 2: Aschenbach handelt auf diesem Niveau, als er die Familie Tadzios nicht vor der ausgebrochenen Cholera warnt. Das ist richtig, weil er ja den Jungen noch ein paar Tage schauend genießen kann; das ist falsch, weil er das „Objekt der Begierde“ zu vernichten droht.
- Stufe 3: Aschenbach denkt auf diesem Niveau, als er sich an den Normen seiner Vorfahren orientiert, und als er fürchtet, sich vor dem Strandwächter lächerlich zu machen. Auch das kann man richtig oder falsch finden.
- Stufe 4: Mehrmals erinnert sich Aschenbach seiner Pflichten. Darin wird er vom Schluß her bestätigt, hätte aber in mehreren Situationen anders handeln müssen.
- Stufe 5: Aschenbach und der Junge, aber auch jener und Tadzios Familie hätten für die Feiertage eine „stille Übereinkunft“ schließen können.
- Stufe 6: Aschenbach verzichtet aus Respekt vor der Würde Tadzios, oder weil wegen der Ungleichheit der Voraussetzungen eine Verständigung nicht möglich ist. Oder aber: Im zeit- und raumenthobenen Schlußerlebnis erkennt er die ihnen beiden gemäße Art, eine Schönheit zu erfahren, die zum „Geistigen“ führt.
- Stufe 7: Um mit allen Beteiligten abzuklären, welche universalen Prinzipien hier leitend sein sollen, verfaßt der Schriftsteller Aschenbach eine Erzählung über das Erlebnis (= die Position Thomas Manns, den ja ein eigenes ähnliches Erlebnis zum Schreiben der Novelle veranlaßte, und der auf diese Weise Schreiben als Lebensform „dokumentierte“).

Auch jungen Lesern einmal eine solche Stufung moralischer Entscheidungen vorzuführen (im Rahmen ihres Horizonts), kann wertvoll sein für die Einsicht, daß Argumente auf unterschiedliche Grundeinstellungen zum Ich, zu Normen und zu vertretbaren Formen des Sich-Einbringens in eine sozial geregelte Welt zurückzuführen sind.

● Jugendliche und erwachsene Leser können versuchen, Ergebnisse ihres Erkundungsprozesses in der Form einer **Kritik** zu veröffentlichen.

Weil es nur selten gelingen wird, dafür öffentliche Publikationsorgane zu finden, wäre es sinnvoll, im Raum der Schule ein Forum zu schaffen:

Kursierende „Kritische Blätter“ als Leseanreize; einige Minuten zu Beginn von Deutschstunden; in der Schüler- und Lehrerbücherei in einer Mappe ausliegende oder an einer Pinnwand angeheftete Kritiken, die regelmäßig ausgewechselt werden. So und ähnlich, jedenfalls mit Phantasie und Engagement, könnten in Bildungseinrichtungen Formen literarischer Öffent-

lichkeit institutionalisiert werden, die nicht nur das eigene Haus beleben, sondern Modelle werden könnten für Initiativen außerhalb des Etablierten.

Wenn Schüler sich schon einmal im Unterricht mit Formen der Kritik beschäftigt haben, könnten sie mit ihren eigenen Kritiken zugleich auf verschiedene Kritikerhaltungen, zeitbedingte Perspektiven und unterschiedliche Wirkungsbegriffe aufmerksam machen:

- In der Schreibweise wird dargestellt der Kritiker, der seine Meinung als *die* Wahrheit schlechthin ausgibt,
- oder der Kritiker, der durch Beleg, Begründung und Rechtfertigung seiner Urteile zu einer dezidierten Kritik gelangt,
- oder der Kritiker, der sein eigenes tastendes Suchen, seine offenen Fragen, seine Verstehensschwierigkeiten zugibt, ehrlich oder kokettierend.
- Eine Kritik aus der Entstehungszeit des Textes mit allen Beschränkungen zeitbedingter Erkenntnis,
- oder eine Kritik aus einer literarischen Gegenströmung (z. B. Biedermeier – Junges Deutschland),
- oder eine Kritik aus heutiger Sicht auf einen älteren Text mit angemessenen oder überzogenen Erwartungen.
- Eine Kritik mit werkimmanentem Wirkungsbegriff, bei der das ästhetische Urteil aus dem Zusammenstimmen der Form- und Inhaltselemente des Textes gewonnen wird,
- oder eine Kritik aus der Orientierung an quantitativ vermittelbarer Wirkung, an massenhaften Verbreitungschancen, an Bestselleraussichten,
- oder eine Kritik, die den Text mißt an seinem Beitrag zu gesellschaftlicher Aufklärung und Emanzipation.

Eine Kritik zum „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) aus einer Position, die sich angegriffen fühlt:

„In dem erst kürzlich erschienenen Gedicht ‚Kinderlied‘ von Günter Grass findet sich in starkem Maße das, was sich immer mehr im Gesamtwerk dieses Autors herauskristallisiert: ein absurdes Wunschbild einer angeblich menschlicheren Gesellschaft, das ihn fast anarchistisch gegenüber seiner Lebenswelt (in der es ihm augenscheinlich doch recht gut geht) werden läßt. Trotz aller unbestrittenen literarischen Qualitäten, die seine Werke ausweisen, ändert dies nichts an der Tatsache, daß Grass immer wieder Inhalte sucht und Probleme sieht, wo keine sind. Bleibt Grass deshalb im ‚Kinderlied‘ so unkonkret, weil er einfach keine genaueren Hinweise auf die angeprangerten ‚Ungerechtigkeiten‘ geben kann? Fühlt er sich im Grunde nicht unwohl in einer Gesellschaft, die stolz auf das sein kann, was sie ist und erreicht hat? Warum interessiert sich Grass nicht stärker dafür, was im anderen Teil Deutschlands und in seiner polnischen Heimat vor sich geht?“

Sinnvoller wäre es sicherlich, wenn Grass seine literarischen Fähigkeiten in den Dienst seiner westdeutschen Mitmenschen stellen würde, anstatt sie ständig mit herbeigesuchten Problemen und angeblichen Gefahren zu belästigen. Was wir heutzutage brauchen ist unterhaltende Literatur, die Lebensfreude und Zuversicht vermittelt.“

- Die schon beim Sichern der Ergebnisse (Schritt 6) erwähnte **Montage** verschiedener Textformen auf einem großen Plakatkarton kann zu einer mehr künstlerischen Form der Kritik genutzt werden. Sie läßt auch mehr Raum für eine Eigentätigkeit des Adressaten.

Der Originaltext wird hineingestellt in ein Arrangement aus anderen poetischen und informierenden Texten, verbunden durch kurze Kommentare, Zwischenüberschriften u. ä. Auf diese Weise kann hervorgehoben werden, was der Text Bahnbrechendes (gelleistet (hat), oder aber, was ihm fehlt. Etwa könnte eine Erzählung aus dem 19. Jahrhundert, die ein soziales Problem auf ein persönliches Schicksal reduziert, in der Montage in die gesellschaftliche Dimension hineingestellt werden.

8. Kontemplative Äußerungen zur Aneignung

Sich Rechenschaft zu geben über die Veränderung seines Bewußtseins ist ein persönlicher, wenn auch nicht privater Akt; denn ein verändertes Bewußtsein wirkt sich übers Handeln auf andere aus. Gemeinsamen Entwicklungen kann er natürlich nur dann dienen, wenn er öffentlich gemacht wird; dazu diente der vorige Schritt.

Vergessen wir bei aller gewünschten Offenheit nicht die Wünsche des einzelnen, etwas auch nur für sich zu formulieren, etwas, das keiner sonst sehen wird. Jemand will sich schreibend über sich selbst klarer werden, über Phasen seiner Lebensgeschichte, über Entwicklungen und Verirrungen... Solche kontemplativen Äußerungen sind emotional geprägt, hier dominieren die Gefühle und Erinnerungen, das, was nur einem selbst wichtig ist.

Natürlich kann während der Kontemplation der Entschluß entstehen, die subjektiven Äußerungen doch zu veröffentlichen, sie jemandem zu zeigen, sie einer Gruppe vorzulesen...

Solche Texte sollten die Schüler natürlich möglichst zu Hause schreiben; leider vergessen sie ihre Vorhaben dort oft, der Elan aus der Deutschstunde hält nicht vor, anderes ist dringender, man ist doch nicht allein... In der Schule reichen die knappen Deutschstunden kaum fürs Nötigste. Aber ist persönliche Besinnung nicht auch „mal“ nötig? Nehmen wir doch die großen Worte der Richtlinien auch mal ernst! Sicherlich ergeben sich dann mal Gelegenheiten zum „freien“, unkontrollierten Schreiben in differenzierten Unterrichtsplanungen u. ä.

- Die üblichste Form ist der Eintrag ins **Tagebuch**. Den Lese-prozeß begleitend („Lesetagebuch“) oder ihn abschließend macht man sich klar, was die textlich vermittelten Einsichten einem persönlich bedeuten.

Lesetagebücher können auch unterrichtlich genutzt werden. Immer mal wieder wird jemand einen Eintrag auch vorlesen wollen. Zu Beginn von Deutschstunden z. B. kann solch ein persönlicher Beitrag dem vielberufenen „literarischen Leben“ zu ebendiesem verhelfen.

- Man kann aber auch einen **Brief** schreiben – ob man ihn abschickt oder nicht, ist nicht so wichtig. Vielmehr sollten sich Leser hier Luft machen, Aufgestautes los werden, was im Unterricht nicht gesagt werden konnte... Adressat kann man selbst sein oder der Autor oder eine Figur aus dem Text oder sonst eine lebende oder fiktive Person.

● In einem **längeren Gedankenspiel** (Arno Schmidt) assoziiert man vor sich hin: ausgehend von den Einsichten aus dem Text spinnt man Gedankenfäden weiter – nur um der Gedanken willen, ohne Rücksicht auf irgend jemanden.

Ein *Beispiel* zum Gedicht „Radwechsel“ von Bertolt Brecht (S. 10):

Das Gedicht „Radwechsel“ von Brecht regte mich auf: Banale Geschichte: Unentschiedenes lyrisches Ich spricht vor sich hin, was geht mich das an? Stellt eine Frage, läßt mir die halbe Schlußzeile frei für eine Antwort. Ja, warum? Weil jede Reifenpanne lästig ist. Aber warum dann die Rede vom Herkommen und Hingehen? Soll er doch froh sein, daß er hier ist, ausruhen, denken kann. Warum denkt er so gleichförmig an das Woher und Wohin? Er ändert sich nicht zwischen da und dort, nicht so wie das Auto, das die Herfahrt mit anderen Reifen machte als die Weiterfahrt. Er sitzt untätig am Straßenhang, während der Fahrer schuffet! Ja, die Handwerker haben es leicht: sie wechseln alt gegen neu aus. Bewußtseins-Teile kann man leider nicht so leicht ersetzen. Wenn er das alles auch im Kopf erkannt hat, wie soll er daraufhin sein Leben ändern? Ein anderer werden? Welches Rad in ihm hat eigentlich eine Panne? Die Gewohnheit, zu schreiben statt zu handeln? Aber wenn er doch damit viel mehr bewegen kann? Wer liest schon Gedichte? Und vor allem: Wer schreibt schon „längere Gedankenspiele“?

Werner Ingendahl

● Hat der Leser Gelegenheit gehabt, nach den Kohlbergschen **Niveaus moralischer Entscheidungen** gestufte Argumente zu vergleichen, kann er für sich abwägen, warum er bei seinen Argumenten bleibt, was er von den anderen Argumenten hält oder welche Bedenken er hat, andere Argumente zu übernehmen.

Das kann – nach den Untersuchungsergebnissen Kohlbergs – deshalb wichtig sein, weil man sich erst auf einer Stufe wirklich stabilisieren muß, ehe man zum nächsten Argumentationsniveau aufsteigt.

Andernfalls, wenn einer erstmals auf einer komplexeren Stufe zu argumentieren versucht, könnte er sich zunächst kontemplativ über seine Schwierigkeiten und Bedenken klar werden, aber auch über seinen neu gewonnenen Horizont.

● Vielleicht ist es manchen Jugendlichen zuzutrauen, die Erkenntnisse über sich selbst in die Form eines **Essays** zu fassen: Er schreibt über die Wirkungen seines Lernprozesses auf sich selbst und über sein neues Selbstverständnis, tut dies aber in allgemeiner, distanzierter Form – so, als handle es sich um ein weltgeschichtlich bedeutsames Ereignis. Also angemessen.

Materialien dazu können Diskussionsvorlagen oder -ergebnisse sein (vgl. S. 104); auch die Darstellung des persönlichen Verstehensprozesses (S. 105) kann den Stoff für einen Essay abgeben. Zum Finden der Form ist es wahrscheinlich am nützlichsten, den Schülern einige Essays zu lesen zu geben; auch in Lesebüchern sind welche zu finden.

Als *Beispiel* ein Essay einer 15jährigen Hauptschülerin nach dem Gedicht „Der faule Schüler“ von Jacques Prévert (S. 72):

Der „faule“ Schüler

Es liegt nicht immer daran, daß ein Schüler faul ist, wenn er seine Aufgaben schlecht macht. Er geht auch gern zur Schule, nur fällt ihm das Lernen eben schwerer als dem „fleißigeren“ Schüler.

Der „faule“ sowie der „fleißige“ Schüler gucken sich in der Schule um. Beim Lesen und Schreiben können beiden Fehler unterlaufen. Dem „faulen“ ist nicht jede Arbeit zu viel und schwer, nur die, die ihm nicht liegt.

Wenn den Schüler, ob fleißig oder faul, das Fach nicht interessiert, kann er den Zusammenhang der Themen in der Arbeit nicht gut wiedergeben. Weil es für ihn ein Fach ist, von dem er nichts versteht und von dem er nichts behalten kann.

Er kann, wenn er will, seine Aufgaben ordentlich machen. Auch den „faulen“ Schüler kann der Lehrer gerne haben, um ihn nicht ausschließen zu müssen.

Er muß nicht immer bestraft werden, sondern auch mal ein Lob bekommen, das ihm vielleicht mehr Auftrieb gibt.

Er will auf seine Art und Weise „fleißig“ sein, damit er im Leben vorwärts kommt.

Der fleißige und der faule Schüler sind beides Schüler einer Klasse, nur daß der eine schwerer lernt als der andere.

Stephanie Homberg

● Konkreter ist das **Tagtraumspiel**, sich selbst in die Geschichte des Textes hinein-zudenken und sich auszumalen, was wäre, wenn. Ich bin oder wir sind dort, wo der Text spielt, müssen uns den dortigen Bedingungen stellen und Entscheidungen treffen. Wie ständen wir dann zu den handelnden Figuren, ihren Taten und Gedanken? Was würden wir mitmachen und was verändern? Warum? Mit welchem Ziel?

Als *Beispiel* ein Text eines Grundschülers (4. Klasse) zum Gedicht „Lob des Ungehorsams“ von Franz Fühmann:

Lob des Ungehorsams

Sie waren sieben Geißlein
und durften überall reinschaun,
nur nicht in den Uhrenkasten,
das könnte die Uhr verderben,
hatte die Mutter gesagt.

Es waren sechs artige Geißlein,
die wollten überall reinschaun,
nur nicht in den Uhrenkasten,
das könnte die Uhr verderben,
hatte die Mutter gesagt.

Es war ein unfolgsames Geißlein,
das wollte überall reinschaun,
auch in den Uhrenkasten,
da hat es die Uhr verdorben,
wie es die Mutter gesagt.

Dann kam der böse Wolf

Es waren sechs artige Geißlein,
die versteckten sich, als der Wolf kam,
unterm Tisch, unterm Bett, unterm
Sessel,

und keines im Uhrenkasten,
Sie alle fraß der Wolf.

Es war ein unartiges Geißlein,
das sprang in den Uhrenkasten,
es wußte, daß er hohl war,
dort hat's der Wolf nicht gefunden,
so ist es am Leben geblieben.

Da war Mutter Geiß aber froh.

Franz Fühmann

Das unfolgsame Geißlein

Weil ich das kleinste Geißlein bin, lassen mich meine Geschwister nie mitspielen. Sie sagen immer: Dafür bist du noch zu klein.

Aber ich bin neugierig und wissensdurstig. Es ist langweilig, unter dem Bett, unter dem Tisch und unter dem Sessel zu spielen. Ich interessiere mich für die große Standuhr. Mutter sagt: Das ist ein kostbares Stück. Daß mir da keiner drangeht. Sonst geht sie kaputt. Weil sie das immer sagt, bin ich natürlich neugierig geworden. Eines Tages habe ich die Uhr aufgemacht. Es war viel Platz drin, nur ein Pendel hing da und schlug hin und her. Ich habe das Pendel angehalten und die Uhrentür hinter mir zugemacht. Ein prima Versteck. Nachher ging die Uhr falsch, aber das haben meine dummen Geschwister nicht gemerkt.

Nun kann der Wolf ruhig kommen.

Tobias Köhnen

9. Literarische Formen der Aneignung

Warum sollten sich nicht gerade Leser eines poetischen Textes angeregt fühlen, sich gegen Ende ihres hermeneutischen Prozesses nun selbst poetisch zu äußern? Den so entstehenden eigenen Texten wird wahrscheinlich die Peinlichkeit der Gewissensforschung und der guten Vorsätze fehlen, die bei den beiden anderen Formen der Aneignung zu befürchten sind. Sie sind leichter wieder in Lesergruppen einzubringen, weil die poetische Form eigenes Gewicht entfaltet und die implizit übermittelten Gedanken aus größerer Distanz diskutiert werden können.

Vor allem kann die eigene poetische Produktion die intensivste und individuellste Form der Aneignung werden – wenn auch formal noch unvollkommen –, weil hierbei seltener eine Klassen- oder Lehrermeinung nachgebetet wird.

Aus solchen literarischen Zeugnissen persönlicher und gemeinschaftlicher Auseinandersetzung mit Dichtung lassen sich gut „Klassen-Bücher“ heften/binden und zu besonderen Anlässen herausgeben (etwa zur Entlassung aus dem 10. Schuljahr).

● Die Leser schreiben **in derselben Form** wie der Ausgangstext etwas über sich, ihre Gedanken und Gefühle zum Thema. Dabei können sie die (in der Analyse erkannten) Strukturmerkmale nutzen – es geht aber nicht darum, sie in jedem Fall vollendet zu imitieren!

Ein Paralleltext zu einem Gedicht von Klaus Konjetzky:

An die Eltern

(Ihr kennt das Leben,
also laßt es mich kennenlernen)

1.

Ihr sprecht
von der Verantwortung, die ihr für mich habt –
aber ihr wollt nur,
daß ich so werde wie ihr.

An die Lehrer

Ihr sagt,
wir sollten alles mit Ruhe angehen,
aber ihr
werdet bei jeder Gelegenheit hektisch.

2.

Ihr sagt,
ich sollte mich mehr für Kultur interessieren –
aber euch interessieren nicht
die Lieder der Rolling Stones.

3.

Ihr behauptet,
Fernsehen mache träge –
aber ihr sitzt regelmäßig
vor Dalli Dalli

4.

Ihr sagt,
es komme auf den Menschen an –
aber ihr verlangt,
daß ich mir die Haare schneiden lasse.

5.

Ihr sprecht
von den Erfahrungen, die ihr gemacht habt –
aber ihr wollt nicht,
daß ich in eine Diskothek gehe.

6.

Ihr fordert
Vertrauen und Offenheit –
aber ihr sperrt, wenn ihr geht,
das Telephon ab.

7.

Ihr sagt,
es sei nicht alles in Ordnung im Lande –
aber euch stört
mein Kontakt zur Gewerkschaftsjugend.

8.

Ihr beklagt
die Gleichgültigkeit der Jugend –
aber über Kriegsdienstverweigerung
laßt ihr nicht mit euch reden.

9.

Ihr verurteilt
die Gewalttätigkeit vieler Jugendlicher –
aber ihr verbietet mir
die Zärtlichkeit von Susi.

10.

Ihr wünscht mir
eine bessere Zukunft –
aber ihr meßt mich
an eurer Vergangenheit.

Klaus Konjetzky

Ihr sprecht
von einer antiautoritären Erziehung,
aber ihr
erzieht uns autoritär.

Ihr sprecht
von einer Schulordnung,
aber wißt ihr überhaupt,
was drinsteht?

Ihr behauptet,
daß Hausaufgaben vorgehen,
aber keiner von euch
denkt an unsere Freizeit.

Ihr fordert
unsere Ausgeglichenheit,
doch ihr laßt
eure Aggressionen an uns aus.

Ihr sagt,
wir sollen offen sein,
aber ihr
redet selbst nicht die Wahrheit

Ihr verurteilt die Schüler,
die nicht am Religionsunterricht teilnehmen,
aber ihr
geht selber nicht zur Kirche.

Ihr wünscht
uns einen guten Abschluß,
aber ihr
helft uns nicht dabei.

Ihr sprecht
von Meinungsfreiheit,
aber wir
sollen eure Meinungen teilen.

Ihr redet
von dem totalen Frieden,
aber ihr
bekämpft die Schüler.

Simone Tillmanns

● Ein besonderes **rhetorisches Verfahren**, das man im poetischen Text in seiner Aussagewirkung erfahren hat, wird für eine eigene Thematik verwendet.

Dazu eignen sich alle rhetorischen Techniken wie etwa Wiederholungen, Reim, Kehrreim usw. – aber auch Gattungen wie Legende, Fabel, Volksstück, Hörspiel ... (vgl. dazu G. Waldmann, Produktiver Umgang mit Lyrik. Baltmannsweiler 1988).

Folgendes Gedicht entstand nach dem „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41):

Menschenlied

Wenn irgendwann
einmal
Widerstand
notwendig würde,
würde sich
die Bevölkerung
solidarisieren.

Wenn irgendwann
einmal
die Demokratie
bedroht würde,
würden wir
alle gemeinsam
um sie kämpfen.

Wenn irgendwann
einmal
sinnlos Gewalt
ausgeübt würde,
würden wir alle
unser Leben
einsetzen.

Wenn irgendwann
einmal
die Freiheit
eingeschränkt würde,
würden wir gemeinsam
unsere Rechte
verteidigen.

Wenn irgendwann
einmal
uns Gefahren
bedrohen,
sprechen wir
alle gemeinsam
im Konjunktiv.

- Schwieriger, weil abstrakter, ist die Aneignung eines **allgemeinen literarischen Prinzips** – wie Rhythmisierung der Rede, aussagewirksame Zeilenbrüche, Nutzung mehrerer Ausdrucksebenen der Sprache oder die Lesehemmung durch überraschende Wortfolge.

Der Aussagetext kann thematisch noch im Hintergrund erkennbar sein; der Gegenstand der eigenen poetischen Aussage ist aber neu: er wird hier erstmalig konstituiert.

Die Lyrikerin Ulla Hahn nutzt ein Goethe-Gedicht als Folie für ihren Text:

Spürest du

Wenn der Tag sich neigt steigen
die Reste des Lichts. Gnadenfrist
in den Wipfeln kreischt Wind auf
spreizt er die Kronen kein Nistplatz
kein Halt keine Ruh.

Ulla Hahn

- Jugendliche wollen vielleicht auch einmal versuchen, eine Einsicht, die ihnen **besonders unangenehm**, peinlich ist, die sie sich selbst schriftlich nicht eingestehen möchten, in poetischer Form auszudrücken in einem Bild, einem geläufigen

oder neuen Symbol, mit erfundenen Figuren, in einer phantasierten Landschaft, ironisch, in manierterter Schreibweise...

Literarisches Handeln bietet auch den nötigen Schutzraum durch Verfremdung des direkten Sprechens; es bietet aber auch die Möglichkeit, gerade das Unbequeme bedeutsamer zu machen. Solche Texte fallen natürlich aus jeder schulischen Behandlung heraus.

- Was im Tagtraumspiel (S. 111) kontemplativ ausgedrückt wurde, könnte natürlich auch erzählend oder in lyrischem Sprechen ausgestaltet werden: Der Leser **schreibt sich selbst in eine Geschichte** ein, er handelt mit den Figuren des Textes zusammen (oder gegen sie), begleitet den Helden oder bekämpft ihn, lernt von einem oder klärt andere auf.

Das wird nur glaubhaft werden, wenn sich der heutige Leser intensiv in den Bedingungsrahmen des Textes hineinversetzt; und er wird sich selbst dabei nur dann wahrhaftig erfahren, wenn er die mithandelnden Personen nicht beliebig manipuliert, sondern sie in ihrer poetischen Fremdheit beläßt.

Im folgenden *Beispiel* lassen Schüler einer 4. Klasse (Gruppenarbeit) die Blumen aus einer „Lesebuchgeschichte“ von Wolfgang Borchert zu Wort kommen:

Wolfgang Borchert: Der Mann mit dem weißen Kittel

Der Mann mit dem weißen Kittel schrieb Zahlen auf das Papier. Er machte ganz kleine zarte Buchstaben dazu. Dann zog er den weißen Kittel aus und pflegte eine Stunde lang die Blumen auf der Fensterbank. Als er sah, daß eine Blume eingegangen war, wurde er sehr traurig und weinte.

Und auf dem Papier standen die Zahlen. Danach konnte man mit einem halben Gramm in zwei Stunden tausend Menschen totmachen.

Die Sonne schien auf die Blumen.

Und auf das Papier.

Schülertext: Die Blumen auf der Fensterbank halten ein Flüstergespräch

Was mag der wohl die ganze Zeit schreiben?

Das sind Buchstaben und Zahlen. Die sind so klein und zart, daß ich sie von hier aus nicht lesen kann.

Ich glaube, das sind Formeln.

Er ist ein Forscher.

Er ist ein Chemiker. Das sieht man an dem weißen Kittel.

Der erfindet chemische Waffen.

Damit kann man in zwei Stunden tausend Menschen vergiften.

Mir wird schlecht. Ich falle um.

Psst. Jetzt zieht er den weißen Kittel aus.

Er will uns wieder gießen.

Wenn er den Kittel auszieht, ist er ein richtig netter Mensch.

Sonst ist er ein Verbrecher.

Aber er muß doch tun, was der Chef ihm sagt.

Ich verstehe ihn nicht. Lieber verwelke ich.

● Besonders im Anschluß an eine Sequenz mit themengleichen Texten (etwa Gedichten zu „Kindheit“) kann es leichter gelingen, sich eine **Sprechweise/Schreibweise** anzueignen für eigene Annäherungen an dieselbe Thematik: den Ton von Märchen für ein unverstandenes Erlebnis aus der eigenen Kindheit, den Stil der Eulenspiegelgeschichten für einen Streich, der einen immer noch erröten macht, oder die freien Rhythmen für immer noch zauberhafte Erinnerungen...

Solches Schreiben war unter der Devise „Dem Dichter nach!“ einst sehr verbreitet. Darum geht es nicht. Es entsteht dabei keine Dichtung. Aber die Jugendlichen könnten für sich selbst davon profitieren, daß sie das Einarbeiten und Einfühlen in eine neue, bisher unbekannte Schreibweise produktiv nutzen für die Formulierung eigener Wünsche und Vorstellungen.

Wertend sollten Lehrer hier nur eingreifen (natürlich können sie es besser!), um das Schreiben vor Trivialisierungen zu schützen. Aber bitte freundlich!

● Als Gedankenstütze und als Formulierungshilfe kann man Topoi, Schlüsselbegriffe oder **Wendungen** aus dem gelesenen Original **übernehmen**, sie zum Mit-Ausdruck der eigenen Aussageintention nutzen.

Im folgenden *Beispiel* hat ein Schüler bei Goethe Anleihen genommen:

Gleich!

Und wann
krieg ich meinen neuen
Terminal?

Warte nur
balde
Özdem Polat

● Wenn sich die Leser in der Phase der Objektivierung mit mehreren Texten beschäftigt haben, können sie nun – **collageartig** – Zeilen aus diesen Texten auswählen und zu einem eigenen Text neu zusammenstellen.

Jede Rückwendung auf das entstandene eigene Material führt dem Schüler wieder den eigenen Lernprozeß vor Augen, zeigt ihm, daß eine intensive kontinuierliche Arbeit an demselben Text sinnvoll wird durch die Verschiedenartigkeit der Arbeitsergebnisse, ihrer Vielfalt in der eigenen Aussage, in den Richtungen des Suchens nach Erkenntnismöglichkeiten.

Wenn nun aus diesem Material selbst eine Collage angefertigt wird, kann diese für ihn selbst und für andere diesen vielgestaltigen Prozeß dokumentieren.

● **Komplexere Formerfahrungen** (an Konkreter/Visueller Poesie, am Hörspiel, an der Kurzgeschichte, dem Haiku oder dem Aphorismus...) können auch in der Übertragung auf neue Themen angeeignet werden: Bei freier Themenwahl experimentiert eine Lerngruppe mit den erkannten Formprinzipien, nutzt die „Technik“ eines Mediums für ein größeres Projekt. Das Ergebnis wird auf Ton- oder Videoband festgehalten, in einem „Buch“ zusammengestellt und vervielfältigt oder aber öffentlich aufgeführt.

Solche Arbeiten sollten in der Schule so oft wie möglich den von niemanden geliebten Besinnungsaufsatz ablösen; sie sind dem Umgang mit poetischen Texten weitaus angemessener. Und sie können auch für die Schüler einen persönlichen, nichtschulischen Sinn bekommen.

IV Die Phase der Anwendung

Ich wollte es auch einmal so gut haben
wie andere Menschen. Aber es ist mir
schlecht bekommen.

Lessing
(auf einem Plakat des Schauspielhauses
Bochum)

Mit der Applikation der am autonomen Text erarbeiteten allgemeinen Erkenntnisse auf besondere „Fälle“ scheint der Leser aus dem hermeneutischen Prozeß hervorzutreten: Er hat jetzt einen Erfahrungsbereich neu verstanden und wendet diese Einsicht auf aktuelle oder historische Ereignisse an, um diese besser verstehen zu lernen.

Das ist nur einerseits richtig: Es geht nämlich jetzt nicht mehr um den Text, oder höchstens mittelbar. Nicht der Text leitet mehr die gedanklichen Tätigkeiten des Lesers, sondern die Einsichten, die aus ihm erarbeitet wurden. Was nun auf zu durchschauende Ereignisse angewendet wird, das sind *relevante Überzeugungen*, deren theoretische Explikation in der Aneignungsphase geleistet wurde. Nehmen wir noch hinzu, daß diese Überzeugungen – und besonders die Einschätzung ihrer Relevanz – im Unterricht erarbeitet worden sind, so müssen wir – so leid uns das auch tun mag – sagen: Was sich in der Anwendungsphase auswirkt, das ist primär die Unterrichtskommunikation, die Art und Weise der Textbegegnung – und erst in zweiter Linie die davon geprägten Erfahrungsinhalte.

Doch halt, nicht gleich verzagen: Was uns die Unterrichtsrezeptionsforschung so hoffnungsdämpfend vor die Füße wirft, kann man auch positiv wenden: Wenn es denn so entscheidend auf die Form der Text-Begegnung und das Beziehungsverhältnis der Beteiligten ankommt, dann muß die Schule wohl hier eine neue Kultur entwickeln: eine Fülle theoretischer und – vor allem – poetischer Methoden anbieten, die für die Lernenden so lust- wie sinnvoll sind, und diese Tätigkeiten so weit wie möglich vom Zensuredruck und schulorganisatorischen Zwängen entlasten.

Nun, wie weit das auch immer gelingen mag, festzuhalten bleibt, daß sich nicht der Text unmittelbar auf die Lebenspraxis anwenden läßt; eine solche Frage nach dem Nutzen wäre ja auch unangemessen, der Text würde einseitig funktionalisiert und wäre kein poetischer mehr. Angewendet werden vielmehr relevante Überzeugungen, zu denen er verholten hat. Diese Überzeugungen sind in ethisch-politischer Auseinandersetzung erarbeitet worden, ästhetische Urteile wurden formuliert von einem moralischen Deutungssystem her, sei es ein neu erobertes oder ein vertrautes. Und wer nun nach der Anwendbarkeit, dem „Gebrauchswert“ des Erkannten fragt, sucht die Antworten von eben diesem Deutungssystem her. Hält er ein Werk zur Gesellschaftskritik für brauchbar, dann „weiß“ er schon, woraufhin die Gesellschaft verändert und was an ihr verändert werden sollte. Das gilt für alle Lektüreprozesse: auch aus sozialwissenschaftlicher oder physikalischer Aufklärung kann man Konsequenzen für Kritik oder Handlungsplanung ziehen. Und genau da liegt der Grund dafür, daß es nur einerseits richtig ist, daß der Leser in der Applikationsphase aus dem hermeneutischen Prozeß austritt.

Denn andererseits wirkt sich das Anwenden selbst auf den Verstehensprozeß aus:

Der Leser kann durch reflektiertes, fragendes Anwenden sowohl das Anregungspotential des Textes als auch die Fälle, auf die er die Überzeugungen bezieht, neu verstehen; *er versteht durch Anwendung*. Insofern ist die Applikation eine integrale Phase des hermeneutischen Prozesses; wie in der Phase der Aneignung sind an dieser Verstehenstätigkeit Phantasie, produktives Rezipieren und ethische Gewissensentscheidung beteiligt. Doch die hier geforderte Kreativität ist keine spielerische, sondern eine zu verantwortende, die vor den von der Anwendungssituation Betroffenen gerechtfertigt werden muß.

Als ein Modell zur Beschreibung von Tätigkeiten, die durch Anwenden auf konkrete Lebenssituationen das Verstehen fördern können, wird die „Rezeptionspragmatik“ verstanden (vgl. den unter diesem Titel 1981 von G. Köpf herausgegebenen Sammelband).

Die Anwendungssituation wird hier nicht als rezeptive, sondern als produktive gesehen: Der Verstehende muß die Anwendungssituation *schaffen*, er muß die Bedingungen zum Anwenden, zum Transfer erzeugen. Dies ist notwendig eine Situation zum Probehandeln: erst muß ausprobiert werden, was worauf anwendbar ist, damit wirklich neue Erkenntnisse über die Lebenspraxis herauskommen und nicht wieder bornierte Selbstbestätigung. Nur dann entdeckt sich der Leser in gefundenen Anwendbarkeiten neu; in der Reflexion auf diese *seine* geistigen Operationen kann er sich darüber klar werden, daß er die Überzeugungen auf *seine* Erfahrungen der Welt bezieht, daß sich damit nicht die Welt ändert, sondern seine Einstellung zu ihr.

Die angemessene Haltung dafür kann der Leser aus den bisherigen Arbeitsphasen ableiten: So vielfältig die Auslegungsmöglichkeiten des Textes waren, so unterschiedlich die Erkenntnisse je nach Methode und Erfahrungshintergrund, so wenig eindeutig kann jetzt die Anwendung relevanter Überzeugungen sein. Gerade diese Schlußphase des Verstehens eines poetischen Textes spricht einen deutlichen „Anwendungsvorbehalt“ (Buck) aus: *Erprobe erst* – wie dein bisheriges Verständnis – auch die Anwendungsmöglichkeiten! Und das ist es, was die Übertragung poetisch angeregter Überzeugungen vom Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse unterscheidet.

In diesen Stufen der Anwendung können dieselben Methoden und Arbeitsformen durchgeführt werden wie in der Aneignungsphase vom persönlichen Tagebucheintrag bis zum Szenischen Spiel, vom eigenen Gedicht bis zur polemischen Kritik, vom Essay bis zur Pro- und Contra-Diskussion. Deshalb kann ich mich in den letzten drei Stufen darauf beschränken, *Fragerichtungen* anzudeuten, die leitend sein können für Anwendungen der am Text erarbeiteten Überzeugungen auf allgemeine und persönliche Probleme.

10. Anwendung auf gesellschaftliche Probleme

● Welche Probleme, Widersprüche, Aufgaben lassen sich von den Textaussagen und den erarbeiteten Überzeugungen her entdecken? Welche Fragen hätte der Text in seiner Entstehungszeit, in späteren Epochen der Geschichte auslösen können? Welche Probleme läßt er heute als aktuell erkennen?

Zum Beispiel: Worauf hätte Heinrich Manns „Untertan“ das lesende Bildungsbürgertum in den 20er Jahren aufmerksam machen können? Wer hätte diesen Roman vor allem lesen müssen? Oder: Welche Naturerfahrungen können Goethes oder auch späromantische Waldgedichte heutigen Jugendlichen aufschließen, vor welche Probleme werden sie daraufhin gestellt?

● In welchem Licht erscheinen historische oder gegenwärtige Ereignisse vom Text her? Läßt die Textaussage Neues entdecken oder kann sie eher zur Verklärung, zur Verfälschung des Geschehens gebraucht werden?

Zum Beispiel: Wie stellt sich die Französische Revolution oder die 1968er Studentenrevolte aus der Sicht von Goethes „Prometheus“ dar? Oder: Wie steht die letzte Landtagswahl im Lichte von Erich Frieds „Humorlos“ da?

● Von der erlebten Wirklichkeit her: Auf welche heutigen oder historischen Probleme könnte der Text Antworten bereithalten?

Zum Beispiel: Was wäre von Gabriele Wohmanns „Ich Sperber“ zur Frage gemeinsamen Unterrichts von Behinderten und Nichtbehinderten zu sagen? Oder zum Auseinanderdriften von Schule und Elternhaus?

● Welche gängige moralische Argumentation läßt sich von den relevanten Überzeugungen her, die am Text gewonnen wurden, nicht länger aufrechterhalten?

Zum Beispiel: Werden die Kinder eines 4. Schuljahres durch Franz Fühmanns Gedicht vom unfolgsamen Geißlein (S. 111) nicht ein ganz neues Verhältnis zum Ungehorsam bekommen?

● Welche Personen, Gruppen oder Institutionen könnten ein Interesse an einer bestimmten Auslegung und Anwendung haben?

Zum Beispiel: Welches Verständnis einer Schulgeschichte von G. Wohmann würden Eltern, ein Schulrat, ein Vertreter einer Partei oder der Kirche vorziehen? Welche Absicht würden sie mit ihrer Applikation jeweils verfolgen?

● Welche Folgerungen können wir ziehen aus der Rezeptionsgeschichte eines Textes/seiner Gattung und dem darin aufgedeckten Funktionswandel?

Zum Beispiel: Welche Schlüsse ziehen wir für unser Verständnis aus der wechselnden Heine-Rezeption? Oder: Angesichts der – bis heute anhaltenden – Unterdrückung der subversiven Kräfte des Märchens: Wie steht es heute um die Artikulation von Sehnsüchten der „kleinen Leute“?

11. Anwendung auf konkrete Ereignisse der eigenen Biografie

- Welche Bedeutung könnten/sollten Einsichten aus dem Text für mich persönlich haben, für meine jetzige Situation (zu Hause, im Freundeskreis...), für frühere Erlebnisse, für kommende Aufgaben?

Auf welche Fragen an mich selbst hat mich die Textauslegung gestoßen? Was habe ich mit den Fragen gemacht?

- Welche Probleme/problematischen Phasen in meinem bisherigen Lebenslauf kann ich nun entdecken?
- Wie müßte ich ein bestimmtes aktuelles Problem lösen, wenn ich eine Erkenntnis aus der Lektüre ernstnähme? Welches Interesse verfolge ich dabei? Welche Widerstände werde ich zu überwinden haben? Welche Wirkungen werde ich erzeugen?
- Wie wirkt ein eigenes Erlebnis, wenn ich es mit Hilfe des poetischen Textes erzähle? In welchem Licht erscheint es jetzt? Welche Erfahrungen mache ich, wenn ich mir selbst so verfremdet gegenüber trete?
- Hätte mein Leben von einem bestimmten Zeitpunkt an anders verlaufen können, wenn ich damals eine Leseerfahrung wie die jetzige gehabt hätte?
- Wie haben Dichter Erkenntnisse aus der Lektüre fremder Texte in ihren eigenen Produktionen angewendet? Wozu hat ihnen ihr Leseprozeß verholfen, was haben sie selbst daraus gemacht? (Beispiele bei K. Fingerhut, Die Verwandlungen Kafkas. In: Rezeptionspragmatik, hg. von G. Köpf, München 1981)
- Welchen meiner Bekannten könnte ich mit Hilfe des Textes von einer für ihn wichtigen Einsicht überzeugen?

12. Transfer und neue Ansätze

- In welchen anderen Lebensbereichen werden ähnliche Themen/Probleme diskutiert?
- Legt man eine Gliederung der Lebensbereiche nach Sozialisationsinstanzen zugrunde (Familie, peer-group, Bildungssystem, Arbeitswelt), kann man die Konstellation und die Probleme des Textes probeweise in einen anderen Lebensbereich übertragen:
Wie stellte sich der Handlungsverlauf, die Stimmung dort dar? Gibt es dort solche Probleme? Warum (nicht)?
- Zu den Themen, die im Laufe des hermeneutischen Prozesses angesprochen wurden, können nun auch Texte aus anderen Medien, Epochen, Gattungen gesammelt und zu einer Dokumentation geordnet werden.
- Eine andere Textreihe könnte hergestellt werden aus Texten, die während des Erarbeitungsprozesses durch die Phasen I–IV entstanden/herangezogen worden sind. So führt der Leser sich und anderen seinen Lernprozeß vor Augen.
- Auf welche neuen Texte hat uns die Arbeit am Text aufmerksam/neugierig gemacht, die selbst einmal im Mittelpunkt eines ausführlichen Leseprozesses stehen sollten?

- Welche neuen Fragestellungen können wir aus unserer Arbeit entwickeln? Welche Themen würden uns jetzt im Anschluß interessieren, für welche Probleme sollten wir Lösungsvorschläge in der Literatur suchen?
- Welche Fragen, die der Text anregte, sind – Gott sei Dank – offen geblieben und werden auch noch lange offen bleiben?

Statt eines Literaturverzeichnisses

Der Sinn dieses kleinen Buches liegt nicht darin, es tüftelnd zu studieren, sondern es in Lernprozessen zu nutzen. Deshalb verzichte ich auf das übliche Verzeichnis der herangezogenen Ratgeber. Da diese „Methodik“ aber weder aus dem hohlen Bauch noch ohne Helfer geschaffen wurde, möchte ich zum Schluß denen persönlich danken, die mich am meisten befruchtet haben:

Jürgen Kreft verdanke ich die Gliederung des hermeneutischen Prozesses in vier Phasen; ihm, Jürgen Förster und Christa Bürger die grundlegende literaturdidaktische Einstellung. Von Margret und Karlheinz Fingerhut, besonders aber von Günther Waldmann habe ich einen großen Teil der Arbeitsformen gelernt. Die wertvollste Unterstützung erhielt ich von vielen literaturbegeisterten Lehrern, Schülern und Studenten, stellvertretend nenne ich hier vor allem den Krefelder Rektor und Lyriker Herbert Slegers.

Und auch auf einige Leserbriefe will ich schon im voraus antworten: Denjenigen, die mir danken, sage ich: Bitte, bitte, ich brauchte so ein Buch ja auch dringend! Und denjenigen, die sagen, so ginge doch niemand mit Dichtung um, so ausführlich, so intensiv, immer wieder versuchend auf manniglichen Wegen, denen sage ich: Eben!

... daß Menschenwerdung oder also Humanität und Menschenwürde in dieser Zeit nicht zu haben sind, ohne daß wir Widerstand leisten. Widerstand im Fühlen, Denken, Tun. Auch in der Sprache, auch in der Sprache der Literatur.

Otto F. Walter

Quellenverzeichnis

- Bachmann, Ingeborg*: Reklame. In: Gesammelte Werke. Bd. 1. München: Piper 1978
Bartsch, Kurt: poesie. In: Die Lachmaschine. Berlin: Wagenbach 1971
Becher, Johannes R.: Nationalhymne der Deutschen Demokratischen Republik (1. Strophe). In: Auswahl in sechs Bänden. Bd. 2. Berlin: Aufbau-Verlag 1952
Borchert, Wolfgang: Der Mann mit dem weißen Kittel. Aus: Lesebuchgeschichten. In: Das Gesamtwerk. Hamburg: Rowohlt 1949
Brecht, Bertolt: An die Nachgeborenen I. Der Radwechsel. Kinderhymne. In: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967
Celan, Paul: Ein Blatt, baumlos. In: Schneepart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971
Dehmel, Richard: Der Arbeitsmann. In: Gesammelte Werke in drei Bänden. Berlin: S. Fischer 1913
Eich, Günter: Japanischer Holzschnitt. In: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973
Fontane, Theodor: Briefe. Aus: Hans-Werner Seiffert, Fontanes „Effi Briest“ und Spielhagens „Zeitvertreib“. Zeugnisse und Materialien. In: H.-W. S. Studien zur neueren deutschen Literatur. Berlin 1964
Fried, Erich: Gespräch über Bäume. In: Die bunten Getüme. Berlin: Wagenbach 1977
Fried, Erich: Humorlos. In: Und Vietnam und. Berlin: Wagenbach 1966
Fühmann, Franz: Lob des Ungehorsams. In: Die Richtung der Märchen. Gedichte. Berlin: Aufbau-Verlag. © Hinstorff-Verlag, Rostock
Goethe, Johann Wolfgang: Gefunden. Wandrers Nachtlid. Ein gleiches. In: Werke, hg. v. E. Trunz. München: Beck ¹¹1978
Grass, Günter: Kinderlied. In: Gesammelte Gedichte. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1971. © Luchterhand Literaturverlag, Frankfurt a. M.
Hahn, Ulla: Spürest du. In: Unerhörte Nähe. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1988
Harth, Ulli: Die Natur bewirbt sich. In: Anders als die Blumenkinder, hg. v. R. Glomb und L. Reese. Reinbek: Rowohlt 1980. Rechte beim Autor
Hölderlin, Friedrich: Hälfte des Lebens. In: Sämtliche Werke, hg. v. F. Beißner. Band 1.2. Stuttgart: Kohlhammer 1947
Jandl, Ernst: legende. loch. In: Gesammelte Werke in drei Bänden. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1985. © Luchterhand Literaturverlag, Frankfurt a. M.
Jentzsch, Bernd: Verbotenes Lied. In: Quartiermachen. München: Hanser 1978
Kirsch, Sarah: Erdrauch. In: Erdreich. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1982
Konjetzki, Klaus: An die Eltern. In: Tagtäglich, hg. v. J. Fuhrmann. Reinbek: Rowohlt 1976
Prévert, Jacques: le cancre. In: Gedichte und Chansons, übers. v. Kurt Kusenberg. Reinbek: Rowohlt 1962 – Übersetzung von Hans Hannappel in: drucksachen 5. Düsseldorf 1974. Rechte beim Autor
Schnurre, Wolfdietrich: Unverfrorene Landung. In: Protest im Parterre. München: Langen Müller 1957
Schröpfer, Landfried: andres nachtlid. In: Deutsche Unsinnspoesie, hg. v. K. P. Dencker. Stuttgart: Reclam 1978. Rechte beim Autor
Seiffert, Hans-Werner: Fontanes „Effi Briest“ und Spielhagens „Zeitvertreib“. Zeugnisse und Materialien. In: H.-W. S. Studien zur neueren deutschen Literatur. Berlin 1964
Thenior, Ralf: Der Trapper. In: Traurige Hurras. München: AutorenEdition 1977
Thalmayr, Andreas (= Hans Magnus Enzensberger): Ghasele. In: Das Wasserzeichen der Poesie, in hundertzweiundsechzig Spielarten vorgestellt v. A. Thalmayr. Nördlingen: Greno 1985
Troppmann, Artur: Ich. In: Zahltag. Oberhausen: Asso Verlag 1975
Wendt, Irmela: Schöne Buchstaben. In: Geh und spiel mit dem Riesen. Erstes Jahrbuch der Kinderliteratur, hg. v. H. J. Gelberg. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg 1971
Wohmann, Gabriele: Ich Sperber. In: Ein unwiderstehlicher Mann. Reinbek: Rowohlt 1975. Rechte bei der Autorin